

Policy papers

Políticas de educación lingüística en Andalucía: competencia en comunicación lingüística en la escuela andaluza

Número 12, septiembre 2010

Fernando Trujillo Sáez

*Definición de
problemas*

*Soluciones
implementación
diseño de políticas*

*construcción
de alternativas*

Evaluación



La Fundación Centro de Estudios Andaluces es una entidad de carácter científico y cultural, sin ánimo de lucro, adscrita a la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía. Entre nuestros objetivos fundacionales se establecen el fomento de la investigación científica, la generación de conocimiento sobre la realidad social, económica y cultural de Andalucía y la difusión de sus resultados en beneficio de toda la sociedad.

Nuestro compromiso con el progreso de Andalucía nos impulsa a la creación de espacios de intercambio de conocimiento con la comunidad científica e intelectual y con la ciudadanía en general, y a la colaboración activa con las instituciones públicas y privadas que influyen en el desarrollo de la Comunidad Autónoma.

La colección POLICY PAPERS tiene como objeto brindar un espacio para la reflexión y el debate sobre las principales cuestiones presentes en la agenda política de la administración, con especial impacto en la sociedad andaluza. Su finalidad es difundir un análisis científico, riguroso e independiente entre el personal dedicado a la función pública, facilitando material y recursos de utilidad en el proceso de planificación de las políticas públicas.

Las opiniones publicadas por los autores en esta colección son de su exclusiva responsabilidad



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA

Fundación Centro de Estudios Andaluces.
Consejería de la Presidencia. Junta de Andalucía.
fundacion@centrodeestudiosandaluces.es
www.centrodeestudiosandaluces.es

Documento bajo licencia 3.0 de Creative Commons.
No se permite uso comercial de la obra ni la generación
de obras derivadas:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es>



Edición sostenible. Documento electrónico de
lectura en pantalla. Si no es necesario, no lo imprima.



Centro de Estudios Andaluces
CONSEJERÍA DE LA PRESIDENCIA

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA EN ANDALUCÍA: LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA ANDALUZA

Fernando Trujillo Sáez

Universidad de Granada

Resumen

El desarrollo de la competencia en comunicación lingüística es uno de los objetivos fundamentales de cualquier sistema educativo; del éxito de esta tarea depende, en buena medida y entre otras cuestiones, la formación posterior de los estudiantes, su inserción laboral y su participación activa en la sociedad. En la última década se ha realizado un esfuerzo importante en relación con la enseñanza de lenguas en la escuela andaluza y en este texto se revisan algunos de los avances alcanzados junto con las posibles líneas que permitan asentar estos avances y alcanzar nuevos logros.

1. Introducción

La lengua es un elemento fundamental de la identidad del individuo. Amin Maalouf, en su ya clásico libro *Identidades Asesinas* (1999: 141), nos dice: “De todas las pertenencias que atesoramos, la lengua es casi siempre una de las más determinantes.” En las lenguas encontramos pertenencia, cultura y conocimiento colectivo y, al mismo tiempo, espacio personal, intimidad, recogimiento: las lenguas son de todos y también de cada uno.

Por eso, la política lingüística se mueve tanto en el terreno de lo colectivo como en el ámbito de lo privado. Podemos imaginar un diseño de política lingüística que pretenda normalizar, promover o fomentar el uso de una lengua o de varias en un territorio con la intención de definirlo o situarlo en relación con otros territorios; la enseñanza del inglés como lengua

internacional es un buen ejemplo, pues detrás de este empeño suele haber otro mayor relacionado con la presencia de un territorio en el mundo o con la competitividad de sus empresas frente al mercado globalizado.

Sin embargo, desde la perspectiva de la escuela también podemos adoptar un enfoque distinto, cambiando el telescopio por el microscopio: la pregunta clave, entonces, es cuáles son las necesidades lingüísticas y comunicativas de nuestros menores en la escuela y, más tarde, en sociedad. En palabras de Vez Jeremías (2009) esta opción supone asumir el paradigma de los usuarios de la lengua frente al paradigma de las lenguas y las culturas.

La pregunta clave es cuáles son las necesidades lingüísticas y comunicativas de nuestros menores en la escuela y, más tarde, en sociedad

Es evidente que ambas preguntas están vinculadas como las dos caras de una misma moneda. No se puede desligar la política lingüística de carácter macro de la realidad lingüística de los individuos, de igual forma que cualquier planteamiento educativo está siempre ligado a cuestiones ideológicas, económicas y sociales que trascienden a cada persona.

Sin embargo, optar por la opción micro para hacer política lingüística - sin perder la perspectiva macro - nos ofrece un valor añadido: responder a necesidades reales de personas concretas. Esta “perspectiva ecológica” coloca en el centro del diseño de políticas de educación lingüística al propio alumnado y sus familias. Considerar cuáles son sus necesidades comunicativas y lingüísticas en el escenario en el cual se desenvuelven sus vidas permite tener una visión global para definir, implementar y evaluar políticas de educación lingüística ligadas a la realidad.

La “perspectiva ecológica” coloca en el centro del diseño de políticas de educación lingüística al propio alumnado y sus familias: conocer cuáles son sus necesidades comunicativas y lingüísticas

En este sentido, una primera realidad es el carácter multilingüe de la sociedad andaluza. En nuestras aulas se encuentran niños y niñas que hablan castellano como lengua materna - en distintas variedades y con distintos acentos - con niños y niñas que hablan muchas otras lenguas, para los cuales el español es una “nueva lengua”. Desde la perspectiva escolar, los primeros aprenden

Definición de problemas

Soluciones implementación diseño de políticas

español como una L1 y los segundos lo aprenden como una L2 o lengua adicional (Trujillo Sáez, 2004).

En segundo lugar, la escuela debe atender a alumnos y alumnas con diversas capacidades ofreciendo una educación de calidad desde los principios de inclusión e integración. Si bien es cierto que nuestro sistema educativo ha hecho un gran esfuerzo por atender a la diversidad de capacidades, aún existen retos para mejorar nuestra respuesta educativa y, en concreto, para contribuir al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado con distintas capacidades.

Por último, la enseñanza de “lenguas extranjeras” - aunque hoy considerar el inglés, el francés, el alemán o el portugués como “lenguas extranjeras” supone un error conceptual en el seno de la Unión Europea - responde a la necesidad presente y futura de todo el alumnado ante los retos de la Globalización. La utilización de los medios de comunicación - tanto los tradicionales como Internet y sus aplicaciones -, la participación en programas de movilidad o el viaje como actividad de ocio, el intercambio con personas de origen extranjero, etc., son situaciones frecuentes que demandan de nuestro alumnado un dominio efectivo de estas lenguas adicionales - por no mencionar la importancia que este dominio tiene para nuestra sociedad desde una perspectiva socio-económica en términos de competitividad, presencia en el mundo, relaciones internacionales, etc.

La escuela andaluza tiene ante sí el reto de atender a un alumnado multilingüe y heterogéneo. Es, sin duda, el reto de la construcción de una nueva sociedad: abierta, integradora, presente en el mundo y dispuesta a comunicarse con él

En resumen, la escuela andaluza tiene ante sí el reto de atender a un alumnado multilingüe y heterogéneo, al cual debe preparar para que domine de manera efectiva tanto la lengua de instrucción y de comunicación social en Andalucía, el español, como aquellas otras lenguas presentes en el currículo y en la sociedad. Es, sin duda, el reto de la construcción de una nueva sociedad: abierta, integradora, presente en el mundo y dispuesta a comunicarse con él.

Definición de problemas

Soluciones
implementación
diseño de políticas

2. El Plan de Fomento del Plurilingüismo como experiencia de política de educación lingüística

La respuesta de la escuela andaluza a este reto ha sido, sin duda, contundente. Aunque existen algunas experiencias previas relevantes, a partir de 1998 se crean en Andalucía los primeros centros o secciones bilingües con carácter experimental; la enseñanza de lenguas extranjeras da así un giro desde las lenguas como asignaturas a las lenguas como instrumentos de comunicación social en la escuela y en el aula y se siembra, además, el germen de la actual red de centros bilingües.

Entre 2005 y 2008 se desarrolla el Plan de Fomento del Plurilingüismo, un ambicioso proyecto de transformación de la escuela andaluza desde un modelo monolingüe hacia un modelo plurilingüe. Con cinco programas de actuación, setenta y cuatro acciones, una propuesta metodológica concreta y una inversión prevista de 140.764.799 €, el Plan andaluz de Fomento del Plurilingüismo ha supuesto un importante paso adelante en la educación lingüística en Andalucía. Como afirma Ramos (2007: 143),

“El Plan de Fomento del Plurilingüismo ha contribuido a la mejora del aprendizaje de idiomas en Andalucía mediante la creación de programas bilingües en los que el francés, el inglés y el alemán, además del español, son usados como lenguas vehiculares de instrucción y comunicación en las aulas. Esto permite que los alumnos se beneficien de una mayor utilización de los idiomas así como de su uso en situaciones reales, con lo que logran una mayor y mejor capacitación lingüística y académica”.

Entre 2005 y 2008 se desarrolla el Plan de Fomento del Plurilingüismo, un ambicioso proyecto de transformación de la escuela andaluza desde un modelo monolingüe hacia un modelo plurilingüe, con una inversión prevista de casi 150 millones de euros

Lorenzo, Casal y Moore (2009: 426) describen con precisión la ganancia en competencia en comunicación lingüística del alumnado andaluz, como fruto de la evaluación realizada al Plan:

When the results of the linguistic evaluation had been compiled, it emerged that the CLIL learners were clearly outperforming their mainstream peers. Global average scores were 62.1 per cent for the bilingual groups in comparison with 38 per cent for the control groups (...)

Definición de problemas

Soluciones
implementación
diseño de políticas

Considering that the only feature which distinguishes these two groups is that the bilingual learners have had one and a half years of CLIL, the difference is striking.¹

Sin embargo, no podemos limitar el efecto del Plan de Fomento del Plurilingüismo a los resultados de la evaluación de los estudiantes, aunque esta sea importante y positiva. El Plan de Fomento del Plurilingüismo ha contribuido también a una revisión metodológica y organizativa de los centros que han participado en él: así, por poner un ejemplo, la presencia de auxiliares de conversación - gestionados a través de convenios con las universidades andaluzas - ha supuesto una importante experiencia de enseñanza compartida entre el docente responsable del aula y un docente nativo, lo cual ha generado una interesante interacción y negociación de roles en la práctica docente.

En el plano metodológico, la creación de los centros bilingües ha supuesto la incorporación de la escuela andaluza a la corriente metodológica pujante hoy en Europa, el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE; CLIL en inglés y EMILE en francés). Como afirma Lorenzo (2007), el AICLE es la respuesta europea al carácter multilingüe de su propia población y la apuesta por una educación lingüística de calidad; además, en el AICLE confluyen tanto las indicaciones de organismos políticos de relevancia (fundamentalmente a través del Consejo de Europa) con un importante movimiento de innovación educativa por parte del profesorado que planifica, diseña, enseña e investiga dentro del marco del AICLE.

Por último, un desarrollo genuinamente andaluz en el ámbito de la metodología ha sido el llamado Currículo Integrado de las Lenguas (Junta de Andalucía, 2008). En las áreas de conocimiento puramente lingüísticas - aunque bien se podría discutir que todas las áreas de conocimiento tienen una base lingüística - se plantea un trabajo coordinado que permita enseñar las distintas lenguas del currículo de manera integrada; partiendo de una misma tarea, se

¹ "Cuando los resultados de la evaluación lingüística fueron compilados, resultó que los estudiantes AICLE superaban claramente a sus iguales del grupo corriente. Las puntuaciones medias globales eran de un 62,1 % para los grupos bilingües en comparación con el 38 % de los grupos de control (...) Tomando en consideración que el único rasgo que diferencia a estos dos grupos es que los estudiantes bilingües habían tenido un año y medio de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE), la diferencia es sorprendente." Traducción del autor.

trabajan diversos géneros discursivos en distintos niveles de competencia comunicativa, como se muestra en las secuencias didácticas contenidas en la publicación realizada en 2008 por la Consejería de Educación (ibid.).

Por el contrario, no disponemos de datos que nos permitan valorar cuál ha sido la incidencia del Plan de Fomento del Plurilingüismo en todos los usuarios de las lenguas: alumnado con diversas capacidades, hablantes de otras lenguas o familias del alumnado participante en el plan. El Plan contemplaba acciones que incidían en la “elaboración de adaptaciones curriculares para el alumnado con necesidades educativas especiales” (acción 5), “elaboración de un plan de formación para padres y madres” (acción 25, o también acción 55), incidencia en los medios de comunicación (acción 56) o las acciones vinculadas al programa “Plurilingüismo e Interculturalidad” y sería importante conocer cuál ha sido su nivel de desarrollo y logro.

En todo caso, el Plan de Fomento del Plurilingüismo ha representado un salto cuantitativo y cualitativo en la educación lingüística en Andalucía. El número de docentes implicados, la cantidad y la calidad del material educativo que se ha generado, los resultados en la competencia en comunicación lingüística del alumnado y los cambios realizados en los centros para poder acometer las acciones contempladas en el Plan superan con creces las previsiones iniciales y las experiencias realizadas en muchas otras comunidades.

Este Plan ha representado un salto cuantitativo y cualitativo en la educación lingüística en Andalucía, que ha superado con creces las previsiones iniciales y las experiencias realizadas en otras comunidades

Definición de problemas

3. El centro educativo como eje de la educación lingüística: propuestas de actuación

Tras la finalización del Plan de Fomento del Plurilingüismo continúan desarrollándose actuaciones de política de educación lingüística que afectan a los usuarios de las lenguas. Así, por ejemplo, la Orden de 25 de julio de 2008 regula la atención a la diversidad en los centros públicos andaluces y establece que “la atención a la diversidad del alumnado será la pauta ordinaria de la acción educativa en la enseñanza obligatoria” (artículo 2.2), con las implicaciones

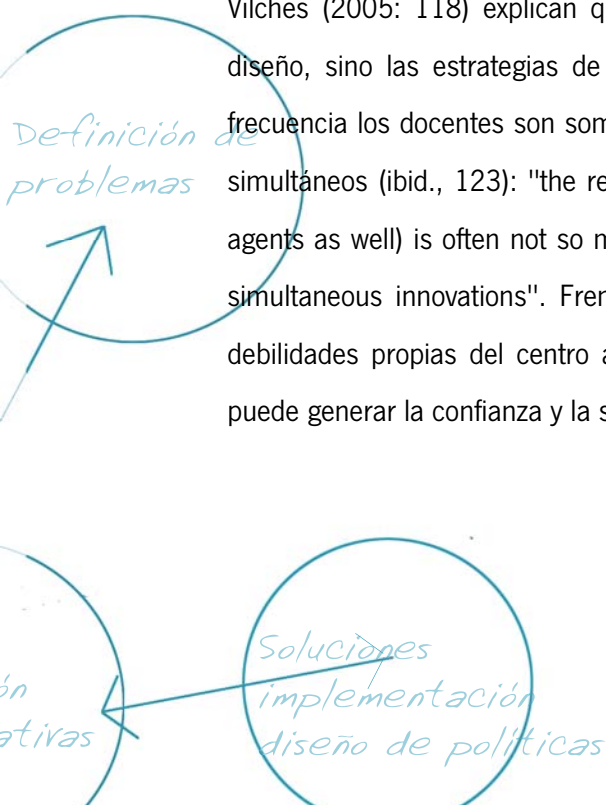
ón
ativas

Soluciones
implementación
diseño de políticas

que esto conlleva para la enseñanza de lenguas a estudiantes con distintas capacidades y hablantes de otras lenguas; las Instrucciones de 22 de septiembre de 2010 de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa establecen la organización y funcionamiento de las bibliotecas escolares de los centros escolares públicos, un espacio fundamental en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado andaluz; por último, las Instrucciones conjuntas de 31 de agosto de 2010 de las Dirección General de Participación e Innovación Educativa y de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente determinan la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe para el curso 2010-2011.

Sin embargo, estas órdenes e instrucciones nos hacen ver que se ha trasladado el espacio de coordinación de la Administración educativa a los propios centros. Frente al modelo “top-down” del Plan de Fomento del Plurilingüismo, se propone ahora un modelo de actuación “bottom-up” que responda a las necesidades particulares del alumnado de cada centro educativo. Así, el marco general de actuación es la escuela inclusiva y la atención a la diversidad, dentro del cual habrá que desarrollar las actuaciones pertinentes para que la escuela sea una contribución efectiva a la competencia en comunicación lingüística del alumnado.

El cambio de un modelo “top-down” a un modelo “bottom-up” parece oportuno y adecuado contando con los antecedentes antes descritos, incluidos los problemas mencionados. Waters y Vilches (2005: 118) explican que el principal problema de la innovación educativa no es su diseño, sino las estrategias de gestión de la puesta en práctica de la innovación. Así, con frecuencia los docentes son sometidos a la puesta en práctica de múltiples focos de innovación simultáneos (ibid., 123): "the reality for teachers (and, therefore, mutatis mutandis, for change agents as well) is often not so much having to deal with only a single but, rather, with multiple, simultaneous innovations". Frente a esto, un ejercicio de reflexión acerca de las fortalezas y debilidades propias del centro así como los logros obtenidos en su particular trayectoria vital puede generar la confianza y la seguridad que permitan acometer nuevos retos (ibid., 121):



*"Identifying what is already familiar in an innovation can create a greater sense of security among implementers, while being clear and realistic about which elements are genuinely new can help managers to focus their efforts where they are likely to be needed most."*²

En este sentido, muchos centros educativos andaluces han recorrido un camino que les permite, hoy por hoy, planificar cómo debe ser la respuesta que den a las necesidades lingüísticas de su alumnado. Así pues, los centros educativos pueden incorporar a sus Proyectos Educativos de Centro un Proyecto Lingüístico que organice lo que ya hacían y que prevea lo que aún deben hacer, así como la evaluación que harán de sus actuaciones.

El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) aparece en el contexto anglosajón a finales de los años sesenta vinculado a movimientos de innovación educativa como "Language across the curriculum", el movimiento "whole-language" y la enseñanza centrada en el estudiante (Maybin, 1985; Corson, 1990, 1999; May, 1997; Crowhurst, 1994). En España, desde principios de los noventa (García y Torralba, 1996) se viene proponiendo el PLC como una herramienta útil para la enseñanza de lenguas en contextos de educación formal, tanto para situaciones de lenguas en contacto (Cataluña, Euskadi) como para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística tras la aparición de las competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación de mayo de 2006.

El PLC supone la concreción en el Proyecto Educativo de Centro de todas aquellas medidas destinadas a la promoción, enseñanza o visibilización de las lenguas en el centro educativo. En diversos textos (Ruiz Bikandi, 1997: 9-24; Serra y Vila, 2000: 31-41) se recogen posibles guiones y elementos para la elaboración de un proyecto lingüístico de centro. Fundamentalmente, el PLC debe recoger las decisiones que adopte el centro para la educación lingüística del alumnado, incluyendo

² "Identificar aquello que ya es familiar en una innovación puede crear un mayor sentido de seguridad entre quienes han de implementarla, mientras que ser claros y realistas acerca de qué elementos son genuinamente novedosos puede ayudar a quien gestione la innovación a centrar sus esfuerzos en aquellos aspectos que más lo requieran". Traducción del autor.

- decisiones macro (distribución de lenguas en la escuela y el currículo, decisiones sobre las lenguas maternas de los estudiantes y sobre las lenguas ambientales, decisiones respecto a la evaluación de la competencia en comunicación lingüística del alumnado y decisiones metodológicas generales respecto a la enseñanza-aprendizaje de las lenguas) y
- decisiones micro (relacionadas básicamente con las decisiones respecto a la enseñanza de las lenguas de escolarización, las lenguas extranjeras y el discurso en el resto de las materias y áreas del currículo).

Para llevar a cabo su cometido, el Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) puede centrarse en cuatro grandes actuaciones, ya presentes en cierta medida en el quehacer de los centros educativos andaluces: currículo integrado de las lenguas (CIL), aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE), propuestas de mejora tras la evaluación de diagnóstico y atención a la diversidad. Cada una de estas cuatro actuaciones - por separado y de manera coordinada - atiende a necesidades presentes en los centros y a través de estas actuaciones el PLC puede contribuir a una educación lingüística de calidad para todo el alumnado.

En primer lugar, el PLC ha de apostar por estrategias de enseñanza de calidad y sobre las cuales tengamos evidencias de efectividad. Tanto el AICLE como el CIL cumplen estas características, forman parte de la trayectoria de muchos centros andaluces y, además, están contemplados dentro de nuestra normativa: la base del CIL es la homogeneidad en contenidos y criterios de evaluación entre todas las áreas lingüísticas del currículo, que permite una acción coordinada en la cual se compartan tareas y géneros discursivos pero con distintos niveles de competencia por parte del alumnado; el fundamento del

El Proyecto Lingüístico de Centro puede centrarse en cuatro grandes actuaciones: currículo integrado de las lenguas (CIL), aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE), propuestas de mejora tras la evaluación de diagnóstico y atención a la diversidad

AICLE es la responsabilidad que el profesorado de todas las materias y áreas tiene en relación con la competencia en comunicación lingüística de su alumnado, así como las referencias constantes que se hacen en el currículo para que las áreas no-lingüísticas incidan en el léxico o

Definición de problemas

Soluciones implementación diseño de políticas

los textos propios de su área o para que las áreas lingüísticas incluyan en su programación los textos de las áreas no-lingüísticas.

En cuanto a la atención a la diversidad, el PLC podría permitir organizar dos tipos de medidas para la educación lingüística de todo el alumnado. Por un lado, una serie de medidas genéricas que se mantienen activas durante todo el año escolar, para todo el alumnado y en todas las materias o áreas de conocimiento: la elección de las estrategias de enseñanza de lenguas más eficaces (enfoque orientado a la acción, enfoque basado en tareas, AICLE,...), la gestión de recursos en el aula y en el centro (aprendizaje cooperativo, grupos interactivos, adultos voluntarios en el aula, etc.), y uso de las TIC (búsqueda de información, participación en redes sociales, construcción social del conocimiento).

Por otro lado, el PLC puede disponer una serie de medidas específicas, que se activan según la necesidad que tenga un estudiante o un grupo de estudiantes en un momento determinado o ante una situación escolar determinada (lo cual implica que hay medidas específicas que deberán mantenerse activas tanto tiempo como sean necesarias para el estudiante). Entre estas medidas específicas de atención a la diversidad para la educación lingüística se pueden incluir las siguientes:

- Evaluación del alumnado y búsqueda de información pertinente sobre temas relacionados con la competencia comunicativa del alumnado (discapacidad, lengua materna del alumnado, etc.).
- Intervención en relación con alteraciones del lenguaje oral y escrito.
- Uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación.
- Enseñanza del español como nueva lengua a estudiantes hablantes de otras lenguas.

En todo caso, tanto las medidas genéricas como las específicas se deben desarrollar, siempre que sea posible, en un grupo ordinario a tiempo completo y, cuando sea necesario, con apoyos dentro del grupo.

Definición de problemas

*Soluciones
implementación
diseño de políticas*

Por último, puesto que el PLC tiene como objetivo el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, la referencia actual para conocer el nivel de competencia del alumnado es, junto a la evaluación formativa realizada por el profesorado, la evaluación de diagnóstico promovida por la Administración educativa. Los datos que esta evaluación de diagnóstico ofrece deben servir de punto de partida y de guía para la innovación y la propuesta de actuaciones de mejora de la competencia en comunicación lingüística, como ya ha ocurrido en diversos centros educativos (Gómez Vidal y Arcos, 2007).

Asimismo, el PLC es un documento que se genera en el centro pero que no limita su ámbito de actuación a éste. Por un lado, es fundamental el trabajo con las familias dentro y fuera del centro, por ejemplo a través de la biblioteca, que se convierte así en un espacio de encuentro privilegiado entre padres y madres, profesorado y alumnado; por otro lado, son cada vez más los centros que encuentran en la comunidad y en su entorno no sólo amenazas para el trabajo educativo sino oportunidades para la expansión de la acción educativa más allá de las paredes del aula y de la escuela a través del diseño de planes educativos de entorno o de la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje.

Además, es necesario que el centro considere a través del PLC la incidencia que la evaluación de diagnóstico tiene en su propia práctica educativa. Existen evidencias de los efectos negativos que cierta forma de entender la evaluación de diagnóstico en otros contextos ha tenido sobre la enseñanza de las lenguas. Así, Menken (2009) advierte del efecto negativo de la ley norteamericana *No child left behind*, ejercido fundamentalmente a través de la evaluación de diagnóstico y la imposición de sanciones explícitas e implícitas a los centros peor calificados; los principales afectados por estos efectos negativos son, precisamente, los estudiantes con mayor necesidad de apoyo educativo.

En este sentido, una visión en positivo de la evaluación de diagnóstico debe suponer propuestas de mejoras para todo el alumnado y para el desarrollo de una competencia en comunicación lingüística tan alta como sea posible y con un claro valor plurilingüe. El compromiso con la calidad y la equidad en la escuela andaluza debe inspirar en el PLC actuaciones que contemplen todas las posibilidades y necesidades descritas al comienzo de este artículo: alumnado hablante

Definición de
problemas

Soluciones
implementación
diseño de políticas

de diversas lenguas, alumnado con diversas capacidades y alumnado que quiere desarrollar competencia en diversas lenguas adicionales o “extranjeras”.

Una posibilidad de trabajo aún poco desarrollada en nuestro contexto como respuesta a la evaluación de diagnóstico es la evaluación dinámica. La evaluación dinámica, cuyo sustento teórico es la idea de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky, busca explorar no la capacidad del estudiante en una actuación individual sino a través de una actuación conjunta con el profesorado o con otros estudiantes. En esta línea, Antón (2010: 52) plantea precisamente "el empleo de evaluación dinámica en programas de segunda lengua y programas bilingües como mecanismo de evaluación tanto de las habilidades del alumno como de la eficacia del programa en sí" y sugiere “el empleo de los resultados como motor de reformas pedagógicas en beneficio de una educación más centrada en las necesidades individuales del alumno y, por ende, más inclusiva”.

Poehner (2008) y Lantolf y Poehner (2008) plantean que la evaluación no debe ser una acción diferente a la enseñanza, sino que deben ser actividades integradas. En este sentido, en ambos casos describen dos posibles formas de realizar una evaluación dinámica: el enfoque “sandwich” supone una evaluación inicial - que bien podría ser la evaluación de diagnóstico -, una intervención educativa a partir de los resultados ofrecidos por la evaluación inicial y una posterior evaluación para observar la ganancia tras la intervención; el segundo enfoque plantea no marcar diferencias entre evaluación y enseñanza y ofrecer al alumnado “andamios” para la realización de las tareas de evaluación.

Definición de problemas

Conclusiones

Estamos en un momento trascendental de cambio de modelo. De un modelo “top-down”, en el cual la Administración es el principal agente promotor de cambio, nos movemos hacia un modelo “bottom-up”, en el cual son los centros educativos quienes deciden qué deben hacer, cómo deben hacerlo y cómo evaluarán su propia actuación. El concepto de “autonomía de los centros”, una de las ideas fundamentales en nuestra normativa, representa la constatación de

Soluciones implementación diseño de políticas

este movimiento y el Proyecto Lingüístico de Centro es una plasmación de la autonomía de los centros en relación con la educación lingüística de su alumnado.

Para una gestión adecuada de la innovación educativa, Waters (2009) analiza tres fases de desarrollo. En una primera fase de desarrollo, normalmente llamada de iniciación, movilización o adopción de la innovación, se inicia el proceso de cambio, normalmente mediante la toma de decisiones en el ámbito político, el análisis de experiencias previas con carácter formativo y la elaboración de planes de actuación: la normativa antes comentada supone, en esta línea, la iniciación del cambio y el momento inicial de definición de la autonomía de los centros en

El concepto de "autonomía de los centros" representa la constatación de este movimiento y el PLC es una plasmación de la autonomía de los centros en relación con la educación lingüística de su alumnado

materia de educación lingüística a través de su Proyecto Lingüístico de Centro. En el esquema de Waters (2009) aún restan dos fases: la fase de implementación o uso inicial - que normalmente ocupa los dos o tres primeros años de desarrollo - y la última fase o de institucionalización, cuando el cambio o la innovación propuesta se asienta definitivamente o, simplemente, desaparece.

La clave para que este proceso de innovación educativa se desarrolle satisfactoriamente está relacionada con una serie de rasgos determinados (Waters, 2009, 432): ventaja relativa de la innovación frente a otras ideas; compatibilidad de la innovación con los valores existentes, las experiencias previas y las necesidades de los agentes de cambio; complejidad de uso y de comprensión por parte de los agentes de cambio; potencial de pilotaje de la innovación en unas condiciones limitadas; visibilidad de los resultados de la innovación dentro del ámbito de cambio y por parte de otros observadores; originalidad de la innovación (cuanto mayor es la originalidad, menor es el potencial de compatibilidad); concreción de la innovación en términos teóricos y prácticos; y percepción del estatus que genera la innovación en la comunidad educativa.

El PLC como propuesta innovadora para la educación lingüística cumple con estos rasgos. Así, el PLC recoge las experiencias previas de los centros y también permite diseñar nuevas actuaciones a la vista de los resultados de las pruebas de diagnóstico; no supone ninguna

Definición de problemas

Soluciones implementación diseño de políticas

dificultad imaginar qué es el PLC y cómo diseñarlo, más allá de la dificultad de poner en funcionamiento metodologías como el CIL o AICLE, innovaciones secundarias que en todo caso ya tienen una trayectoria en muchos centros andaluces; se puede pilotar y observar así como evaluar sus resultados a lo largo del tiempo y en distintos ámbitos; plantea un nivel de originalidad compatible con el habitus de los centros; ha de tener el nivel de concreción que los centros deseen darle y, definitivamente, supone una ventaja clara respecto a una educación lingüística descoordinada que puede, además, ser puesta en valor ante agentes externos al centro como propuesta de mejora y de innovación educativa.

En este sentido, una propuesta de innovación educativa tiene más probabilidad de ser aceptada y alcanzar la fase de institucionalización si (Waters, 2009: 450):

1. la innovación se diseña e implementa de tal forma que pueda ser adoptada en la mayor medida posible dentro de la práctica habitual de un centro educativo;
2. se consideran las estrategias para aumentar el potencial de adopción desde el momento en el cual se propone la innovación, ya sea a través de una normativa adecuada, información o formación pertinente, recursos materiales u otros elementos a considerar;
3. se proporcionan en paralelo los apoyos, en términos de innovaciones secundarias, necesarios para la comprensión y apropiación de la innovación prioritaria, como es el caso en relación con experiencias CIL o AICLE para la adopción del PLC;
4. se cuenta con los agentes responsables del sistema para la promoción de la innovación educativa, fundamentalmente a través de una actuación coordinada de los distintos órganos de decisión y gestión.

Por ello, una política de educación lingüística que desee una mejora efectiva de la competencia en comunicación lingüística a través de la actuación de los centros educativos debe plantearse una actuación coordinada en distintos niveles. Por un lado, en el mismo sentido que el Plan de Fomento del Plurilingüismo representó el liderazgo de la Administración a la hora de promover una transformación social y educativa, es necesario que el paso de un modelo “top-bottom” a un

Definición de
problemas

Soluciones
implementación
diseño de políticas

modelo “bottom-up” sea también coordinado mediante una estrategia de creación de espacios de autonomía en los centros: la elaboración de un Proyecto Lingüístico de Centro supone en ese sentido un paso adelante en relación con la constitución de ese espacio de autonomía.

En segundo lugar, cualquier innovación necesita difusión e investigación en su desarrollo. Para ello, la Inspección Educativa, las asociaciones de profesores, la universidad y los centros del profesorado - a cargo de la formación inicial y permanente del profesorado, respectivamente -, los centros de investigación y los medios de intercambio del conocimiento (revistas especializadas, blogs educativos, etc.) son una base fundamental para la innovación educativa. La implicación de este nivel en el desarrollo de la autonomía de los centros, y en concreto para la institucionalización del uso del Proyecto Lingüístico de Centro, no debe ser subestimada.

El paso de un modelo “top-bottom” a un modelo “bottom-up” es necesario que sea coordinado mediante una estrategia de creación de espacios de autonomía en los centros, y el Proyecto Lingüístico de Centro supone un paso adelante en ese sentido

Por último, no hay innovación sin la voluntad de cambio y mejora del profesorado. De su implicación y su esfuerzo depende la excelencia del sistema educativo y los resultados en la búsqueda de la calidad y la equidad. El Proyecto Lingüístico de Centro es un documento elaborado por docentes, conocedores de las necesidades de sus alumnos y alumnas, de sus familias, de su comunidad y de su entorno. Apostar por la autonomía de los centros es apostar por el profesorado y por su profesionalidad: es, sin duda, una apuesta segura.

Definición de problemas

Soluciones
implementación
diseño de políticas

Bibliografía

Antón, M. 2010. Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos. Revista Educación Inclusiva, vol 3, 1, 51-66.

Corson, D. 1990. Language Policy Across the Curriculum. Clevedon: Multilingual Matters.

Corson, D. 1999. Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Crowhurst, M. 1994. Language and learning across the curriculum. Scarborough: Allyn & Bacon.

Gómez Vidal, A. y Arcos, D. 2007. "Plan de mejora de la competencia lingüística. Elaboración del proyecto lingüístico de centro", Avances en Supervisión Educativa, 7. Disponible en http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=224&Itemid=49. Acceso el 15 de septiembre de 2010.

Junta de Andalucía. 2008. Currículo Integrado de las Lenguas: propuesta de secuencias didácticas. Sevilla: Consejería de Educación, Dirección General de Ordenación Educativa y Evaluación.

Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. 2008. Dynamic Assessment. En E. Shohamy y N. H. Hornberger (eds), Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, vol. 7: Language Testing and Assessment, 273-284. Springer Science + Business Media.

Lorenzo, F. 2007. The sociolinguistics of CLIL: language planning and language change in 21st Century Europe. Revista Española de Lingüística Aplicada, 2007, 27-38

Lorenzo, F., Casal, S., & Moore, P. 2009. The effects of Content and Language Integrated Learning in European Education: Key findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. Applied Linguistics, 31/3, 418-442.

Maalouf, A. 1999. Identidades asesinas. Madrid: Alianza Editorial.

Definición de
problemas

Soluciones
implementación
diseño de políticas

May, S. 1997 School language policies. En R. Wodak and D. Corson (eds). Encyclopedia of Language and Education. Language Policy and Political Issues in Education (Vol. 1, pp. 229–240). Dordrecht: Kluwer.

Maybin, J. 1985. Working towards a school language policy. En Every child's language: an in-service pack for primary teachers (pp. 95-108). Clevedon: The Open University and Multilingual Matter.

Poehner, M. E. 2008. Dynamic Assessment. Springer Science + Business Media

Ramos, F. 2007. Programas Bilingües y Formación de Profesores en Andalucía. Revista Iberoamericana de Educación, 44, 133-146

Ruiz Bikandi, U. 1997. "Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro", Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 13, 9-24.

Serra, J.M. y Vila, I. 2000. "Las segundas lenguas y la escuela". En U. Ruiz Bikandi (coord.). Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria. Madrid: Síntesis.

Trujillo Sáez, F. 2004. La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. Glosas Didácticas, 11. Disponible en <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/EL2admin.pdf>.

Vez Jeremías, J. M. 2009. Educación lingüística y cultural para una ciudadanía diversa y diferente. Cultura y Educación, 21, 4, 469-484.

Waters, A. 2009. Managing innovation in English language education. Language Teaching, 42: 4, 421-458.

Waters, A., & Vilches, M. L. C. 2005. Managing Innovation in Language Education: A course for ELT Change Agents. RELC Journal, 36:2 117-136 Disponible en <http://rel.sagepub.com/content/36/2/117>.

Definición de
problemas

Soluciones
implementación
diseño de políticas