

Competencias comunicativas orales en los manuales escolares de las materias no lingüísticas
Oral communication skills in school textbooks for non-language subjects

Ines M^a García-Azkoaga¹

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Enviado em: 20-04-2022

Aceito em: 30-07-2022

RESUMEN:

El objetivo de este trabajo es explorar las oportunidades que presentan los manuales escolares para incidir en el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas en euskera de los escolares bilingües. En un sistema de educación plurilingüe que tiene como lengua vehicular una lengua minorizada como el euskera, no solo es importante la forma de abordar la enseñanza de las lenguas en las materias lingüísticas, sino también en el resto de las materias escolares, pues para la gran mayoría de los alumnos que se escolarizan en el sistema de inmersión en euskera, esa lengua es una lengua segunda. Por esa razón, la finalidad del análisis es disponer de información para poder interactuar con los docentes de materias no lingüísticas para que tomen conciencia del rol que juegan como agentes activos en la transmisión de la lengua y en el desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos. Sin duda, la enseñanza-aprendizaje de la lengua oral puede ser abordada desde muchas perspectivas, pero en este caso nos centramos en una que es claramente el reflejo de la forma en que se concretan los contenidos curriculares que llegan a manos de los profesores: los manuales escolares. Analizamos los manuales de las materias no de lengua que se utilizan en tres escuelas de modelo D del País Vasco. Se identifican aquellas formulaciones explícitas que conllevan alguna actividad enfocada a las capacidades comunicativas orales. El análisis permite identificar diferentes categorías en la forma en que aparecen reformuladas las capacidades comunicativas. Vemos que hay un esfuerzo por integrar las capacidades comunicativas de forma transversal en las materias, pero que las formulaciones no siempre van acompañadas de instrucciones para que el profesor pueda intervenir para sacar más provecho de ellas.

¹ ines.garciaazkoaga@ehu.eus <https://orcid.org/0000-0003-1235-2583>

Lengua oral, lengua minoritaria, enseñanza plurilingüe, formación del profesorado, manuales escolares.

ABSTRACT:

The aim of this work is to explore the opportunities textbooks offer to influence the development of language and communication skills in Basque among bilingual schoolchildren. In a multilingual education system in which a minority language such as Basque is the vehicular language, it is not only important how language teaching is approached in language subjects, but also in the rest of the subjects, since Basque is the second language for the vast majority of pupils who go to school in the Basque immersion system. For this reason, the aim of the analysis is to interact with teachers of non-language subjects so that they become aware of the role they play as active agents in the transmission of the language and in the development of their pupils' communication skills. Undoubtedly, oral language teaching and learning can be approached from many perspectives, but in this case we focus on a perspective that clearly reflects the way in which the curricular content that teachers receive is put into practice: school textbooks. In this work, we analyse the textbooks of non-language subjects of three D-model schools in the Basque Country. We identify those explicit formulations which involve some activity focused on oral communication skills. The analysis allows us to identify different categories in which communication skills are reformulated. We see that there is an effort to integrate communication skills in a cross-cutting manner, but that the formulations are not always accompanied by instructions for the teacher to intervene in order to make better use of them.

Key words:

Oral language, Minority language, Multilingual education, Teacher training, Textbooks.

e, Minority language, Multilingual education, Teacher training, Textbooks.

1. Introdução

Este trabajo analiza la forma en la que se integran las competencias comunicativas orales en las materias escolares que no son de lengua, es decir en aquellas materias cuyo objeto de estudio principal no es la lengua en sí misma, pues la lengua, sea cual sea, pero en este caso el euskera, es la herramienta esencial para transmitir conocimientos y elaborar diversidad de mundos conceptuales, y por lo tanto, es la base de cualquiera de las materias escolares en la mayoría de las escuelas vascas. El objetivo es conocer qué lugar ocupan esas competencias en las distintas materias y si pueden ser explotadas en favor de una práctica más consciente y consistente de la lengua oral, teniendo en cuenta que en este caso la lengua vehicular de los aprendizajes es una lengua

minoritaria que para muchos de los alumnos es una lengua segunda, y que, por lo tanto, las oportunidades para su uso oral deben ser aprovechadas al máximo en beneficio de esa lengua.

El trabajo forma parte de un proyecto de formación docente más amplio llevado a cabo junto al Clúster de Sociolingüística del País Vasco en varios centros educativos plurilingües de una misma localidad.

En esta ocasión nos centramos exclusivamente en el análisis de los manuales escolares. Con el foco en los géneros textuales y en la dimensión comunicativa del lenguaje, el trabajo analiza las oportunidades que proporcionan las diferentes materias o asignaturas para movilizar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos.

Se analizan las propuestas relacionadas con las capacidades comunicativas que se hacen en los libros de texto utilizados en el último ciclo de Educación Primaria y el primer ciclo de Educación Secundaria, de asignaturas como Matemáticas, Educación Física y Ciencias Naturales. La selección de los niveles educativos no es casual y, como se verá más adelante, está relacionada con la situación sociolingüística del euskera. La selección de las materias, sin embargo, obedece, en gran medida, a la disposición de los centros y de los docentes participantes en el proyecto. El trabajo no pretende ser un análisis exhaustivo de los manuales escolares, sino una herramienta para la formación del profesorado de las materias no lingüísticas.

Antes de adentrarnos en el análisis, situaremos el estudio en su contexto sociolingüístico para poder comprender mejor las motivaciones que impulsaron la puesta en marcha del proyecto. Seguidamente, explicaremos la metodología utilizada para el análisis. Continuaremos con la presentación de los resultados, para finalizar con las conclusiones derivadas del estudio y algunas reflexiones sobre la enseñanza de una lengua oral minoritaria en la escuela.

En cualquier caso, hay que subrayar que no se trata de un análisis cuantitativo, pues el interés que motiva este trabajo es el de conocer mejor los manuales para compartir luego con los profesores una reflexión sobre la lengua y sobre las capacidades lingüísticas que se pueden explotar de forma más sistemática en sus asignaturas. Se trata de mostrar por medio de algunos ejemplos cómo se incorporan o solicitan esas capacidades a través de las diferentes tareas que se proponen en los manuales. Aunque todos los profesores tienen en algún momento alguna intuición o percepción sobre la lengua, el trabajo quiere contribuir a identificar dónde intervienen las capacidades

lingüísticas y comunicativas para poder así tener instrumentos para la formación docente, para ayudar a que el profesorado tome conciencia de que en su materia no sólo se trabajan los conocimientos y que el lenguaje es una dimensión importante en la comunicación de esos conocimientos.

2. El contexto escolar

En el contexto del País Vasco conviven dos lenguas oficiales: el español (lengua hegemónica) y el euskera (lengua minorizada). El estatus de ambas lenguas y su número de hablantes es muy desigual dependiendo de la comunidad o región de la que se trate (Comunidad Autónoma Vasca, Comunidad Foral de Navarra o País Vasco francés), y de cada pueblo. No obstante, el español (y en el caso del País Vasco francés, la lengua francesa), en cuanto que es la lengua mayoritaria, está presente en todos los ámbitos sociales y su uso está absolutamente garantizado. En el caso del euskera, sin embargo, estamos ante una lengua vulnerable cuyo proceso de estandarización comienza en los años sesenta del siglo pasado; o sea, hace apenas 60 años, cuyo uso ha sufrido los avatares de las políticas monolingües de los estados, y cuya oficialidad en el estado español no se consiguió hasta los años setenta; más concretamente en 1978 en la Comunidad Autónoma Vasca y en 1982 en la Comunidad Foral de Navarra; hoy por hoy, todavía sigue sin ser oficial en Francia. En ese contexto, la oficialidad de la lengua fue fundamental para poner en marcha los procesos de revitalización del euskera. Una de las medidas adoptadas en su día con esa finalidad concierne a la educación plurilingüe.

En el sistema educativo de la Comunidad Autónoma Vasca los alumnos pueden escolarizarse en un modelo de inmersión lingüística en vasco (modelo D), u optar por modelos que combinan el uso del euskera y del español como lenguas vehiculares, o incluso optar por un modelo en el que el euskera solo se imparte como asignatura, si bien, actualmente este último modelo es muy minoritario y la mayoría de los padres opta por matricular a sus hijos en el modelo D, en el que el euskera se utiliza como lengua vehicular. Esa tendencia ha hecho que un modelo lingüístico que en principio estaba pensado para hablantes de euskera como lengua primera se haya convertido en la práctica en un modelo de inmersión lingüística en euskera para alumnos que cuya lengua primera es una distinta del euskera. En ese modelo el español y las lenguas extranjeras se estudian normalmente como

asignaturas (aunque también hay centros que imparten algunas asignaturas en inglés).

La escuela vasca es una escuela plurilingüe, y se puede decir que el modelo D es un modelo plurilingüe por antonomasia, ya que a diferencia de otros modelos de escuela bi/plurilingüe tan demandados actualmente como son los que se basan en metodologías de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE en sus siglas en español, CLIL en sus siglas en inglés), su objetivo no está enfocado al aprendizaje de una lengua extranjera como segunda lengua, sino a la formación de personas plurilingües capaces de desenvolverse las dos lenguas de la comunidad más en una lengua extranjera (o varias). Con la particularidad, además, que las metodologías AICLE habitualmente tienen como lenguas vehiculares dos lenguas hegemónicas, y el modelo D tiene como principal lengua vehicular una lengua minorizada.

Aún cuando la escuela plurilingüe proporciona a los alumnos el conocimiento de las dos lenguas oficiales de la comunidad (vasco y español), además de una o dos lenguas extranjeras, el español sigue siendo la lengua más utilizada socialmente tanto por alumnos con L1 español como por alumnos con L1 vasco. Ese uso mayoritario del español ha quedado patente en algunos estudios realizados a pie de calle por el Clúster de Sociolingüística (2013) y por Altuna (2016) sobre el uso efectivo de la lengua oral, que han mostrado que el uso del castellano entre los adolescentes ha ido en aumento incluso en contextos que tradicionalmente han sido y aún son mayoritariamente vasco-parlantes. El carácter minoritario de la lengua vasca con respecto al español hace que su uso no esté normalizado en la sociedad a pesar de que el número de bilingües euskera-español ha aumentado sin cesar durante los últimos años, y eso influye en uso oral de la lengua. Además, muchos de los neo-hablantes del euskera no encuentran oportunidades suficientes para desarrollar sus capacidades comunicativas en euskera y utilizar la lengua con fluidez en todos los contextos para llegar a convertirse en hablantes activos del euskera (Ortega et al., 2015).

La escuela no es el único agente importante en la revitalización de la lengua vasca, pero sí uno de los esenciales. Desde su puesta en marcha, ha sido incesante el incremento de los alumnos matriculados en el modelo de inmersión, en sus inicios (Modelo D) concebido para hablantes de L1 euskera; también ha sido incesante el número de profesores que han obtenido la acreditación necesaria para enseñar en euskera aún cuando, en principio, su lengua primera es el español. En consecuencia, como subrayan García-Azkoaga et al. (2021), se ha diversificado notablemente tanto

el perfil lingüístico como el compromiso hacia la lengua de los docentes y de los estudiantes.

Teniendo en cuenta el contexto sociolingüístico y el escolar, el trabajo se centra en el uso de la lengua oral en cuanto elemento transversal necesario para la comunicación en todas las materias. Hay varias razones que lo justifican: la naturaleza transversal de la propia lengua, la necesidad de desarrollar las capacidades plurilingües de los escolares, y la necesidad de reforzar el uso de la lengua oral minorizada:

a) El desarrollo de las capacidades comunicativas y lingüísticas no se circunscribe solo al área de las lenguas. Esas capacidades se desarrollan en el ejercicio de cualquier tipo de actividad y son esenciales en todas las materias y disciplinas escolares, así como en todos los ámbitos sociales de la vida. De ahí que en el currículo para la Educación Básica se exprese la necesidad de trabajar todas las competencias comunicativas, incluidas las orales:

Escuchar, hablar y conversar son acciones que exigen habilidades lingüísticas y no lingüísticas para establecer vínculos con los demás y con el entorno. Conllevan la utilización de las reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes contextos, y la identificación de las características propias de la lengua hablada para interpretar y producir discursos orales adecuados a cada situación de comunicación. Las destrezas o procedimientos relacionados con esta competencia son las necesarias tanto para escuchar y comprender discursos diversos, para formular las ideas propias a través de la lengua oral y para regular el intercambio comunicativo. (BOPV 2016/141: 76).

En algunos casos esta relación (entre las competencias) es especialmente intensa, por ejemplo, algunos elementos esenciales de las competencias en comunicación lingüística, para aprender a aprender o del tratamiento de la información, que están estrechamente relacionadas entre sí, forman la base para el desarrollo y utilización del resto de las competencias. Incluso se puede considerar que la Competencia en comunicación lingüística, por su carácter instrumental, es la competencia más transversal, aquella cuyo dominio facilita el acceso a todo el resto de conocimientos. (Departamento de Educación del Gobierno Vasco, 2007: 69)

Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital: Utilizar de forma complementaria la comunicación verbal, la no verbal y la digital para comunicarse de manera eficaz y adecuada en situaciones personales, sociales y académicas.” (Departamento de Educación del Gobierno Vasco)

b) El objetivo de la escuela plurilingüe es tanto que los alumnos desarrollen sus capacidades comunicativas plurilingües en las dos lenguas oficiales y una lengua extranjera, como que logren las competencias adecuadas en todas las materias. Como se indica en el decreto curricular:

Comunicarse de manera eficaz mediante diferentes lenguajes y en diversas lenguas, es una competencia clave transversal que necesita para su desarrollo la participación de todas las áreas y que está directamente imbricada en el desarrollo de todas las competencias básicas, sean transversales o específicas. (BOPV 2016/141pg.76).

Por lo que el tratamiento de las lenguas debe ser tanto integrado: “prestando especial atención a la transferencia de los aprendizajes en distintas lenguas” (BOPV, 2016:15), como integral: “requiere que todo el profesorado, tanto el de lenguas como el de otras áreas y materias no lingüísticas, cooperen conjuntamente en el desarrollo de la competencia comunicativa” (BOPV, 2016:15).

c) Por un lado, la escuela plurilingüe ha demostrado ser uno de los agentes esenciales en el proceso de la revitalización lingüística y en el conocimiento del euskera. Sin embargo, los efectos

de la euskaldunización no se han reflejado en la misma medida en el uso efectivo de la lengua oral, más concretamente, en el uso que los hablantes hacen de la lengua en sus relaciones cotidianas. En la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje de todas las materias se vehicula en gran medida a través de la lengua oral, pero pocas veces se tiene en cuenta que la práctica de la oralidad, igual que la de la escritura está al servicio de usos comunicativos diferentes que se llevan a cabo dentro de la propia asignatura.

3. Marco teórico

La relación entre la lengua y el resto de las materias escolares ha sido abordada a través de numerosos trabajos. Sutton (1997), por ejemplo, subraya que muchas de las expresiones y de la terminología presente en los textos son difíciles de comprender para los alumnos si no se ha leído y discutido sobre ellas para encontrar su sentido. En sus numerosos trabajos, Sanmartí (1996, 1997, 2001) explora el uso del lenguaje en los textos científicos y defiende que cada materia tiene un discurso específico; subraya la importancia que tiene el desarrollo de las capacidades comunicativas para apropiarse y expresar adecuadamente los conocimientos sobre las diferentes materias, y propone diferentes actividades que pueden realizarse en el aula. Una de las cuestiones que plantea está estrechamente ligada a los problemas de lectura (Sanmartí, 2001) y su relación con la comprensión del texto. Tanto Sutton como Sanmartí hacen hincapié en una idea que nos parece esencial: el texto tiene que tener sentido para el que lo lee, los términos y conceptos presentes en los textos han de ser comprensibles e interpretables en su contexto para los alumnos, y para ello no basta con que el profesor solo los mencione, sino que son necesarias tareas que ayuden a apropiarse del discurso de cada materia en su caso. También señala Sanmartí (2007) la importancia de que el alumno tenga la posibilidad de autorregular sus aprendizajes para poder reconocer sus aciertos y dificultades, además de interactuar con sus compañeros en el proceso evaluativo.

Esa relación entre lengua y contenido adquiere mucha más importancia cuando se trata de enseñar en modelos educativos plurilingües tipo AICLE, pero más aún, cuando se trata de estudiar en una escuela plurilingüe que tiene como eje una lengua minorizada como el euskera. De ahí que el trabajo ponga el foco en las materias no de lengua y, más en concreto, en la dimensión oral de la lengua.

Es bastante habitual pensar que la lengua oral se aprende de forma natural y la escrita a través de

un aprendizaje específico. Ciertamente, la conversación espontánea es una de las primeras manifestaciones del lenguaje oral (Bronckart, 1997) y se inscribe en lo que Bakhtin (1984) denomina géneros primarios, a diferencia de los géneros secundarios, más propios de situaciones formales e institucionales. En cualquier caso, como subraya Dolz (2019): “Les situations de communication orale permettent d’entrer dans toute sorte de pratiques et l’activité d’écoute, de compréhension, de prise de parole et d’interaction avec les autres est fondamentale.” (pp. 38-39).

Abordar la enseñanza-aprendizaje de la oralidad siempre resulta una tarea compleja (Larringan, 2007; Rispaill, 2003) y, frecuentemente, la escuela ha priorizado la enseñanza- aprendizaje de la lengua escrita frente a la lengua oral (García-Azkoaga et al., 2010) también en la educación bi/plurilingüe, si bien durante los últimos años la lengua oral esta siendo objeto de especial atención debido, por una parte, a los criterios y directrices contemplados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002), que defiende un aprendizaje- enseñanza de la lengua que aborde la dimensión comunicativa del lenguaje; y por otro lado, a trabajos de investigación (Dolz & Schneuwly, 1998; De Pietro & Dolz, 1997) que han facilitado la presencia de la didáctica de la lengua oral en la escuela; sin olvidar los trabajos de ingeniería didáctica de segunda generación que, como señalan (Bronckart & Dolz, 2021) y Biao, Falardeau & Lord (2021), se caracterizan principalmente por: las referencias a los trabajos en didáctica de lenguas realizados durante los últimos decenios; tener en cuenta la evolución del prototipo inicial de la secuencia didáctica; concebir dispositivos que tienen en cuenta las características del contexto; el trabajo previo de modelización didáctica de los géneros en cada una de las lenguas estudiadas; el establecimiento de criterios de validez didáctica para su puesta en práctica; la formación y la mediación del investigador que aporta un apoyo teórico a los docentes para alimentar su reflexión; y por una actividad de investigación y formación.

La didáctica de la lengua oral puede y debe ser abordada en la escuela a través del trabajo de los géneros orales (Dolz & Gagnon, 2010) en las asignaturas de lengua, pero en la escuela también hay espacios para reflexionar sobre las prácticas lingüísticas y comunicativas orales en las materias que no son de lengua, así, podemos reflexionar a partir de la presencia de géneros textuales en esas materias, pero también a través de otras formulaciones presentes en los manuales escolares, que guían el trabajo de los docentes y su interacción con los alumnos.

Así las cosas, en la línea de la ingeniería didáctica (García-Azkoaga & Idiazabal, 2015), y con la

finalidad última de contribuir a un diálogo entre investigadores, formadores y docentes, este trabajo se propone responder a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las oportunidades que, a través de los distintos ejercicios, se propician en las materias escolares para trabajar las capacidades comunicativas orales en euskera?

4. Metodología

Como ya se ha dicho, el trabajo pretende explorar cuáles son las oportunidades que ofrecen las materias no lingüísticas para desarrollar las competencias comunicativas orales de los alumnos.

Libros de texto analizados

La muestra está constituida por materiales didácticos en euskera utilizados en 5º de primaria y en 1º de Secundaria en los tres centros a los que se refiere el estudio. La razón de esta selección no es casual, pues, por un lado, como señalan García-Azkoaga & Zabala (2015) es precisamente en esa franja de edad (11-13 años) donde más tendencia hay a utilizar el castellano y donde, por lo tanto, más necesario resulta incidir en estrategias que fomenten el uso oral de la lengua vasca. Por otro lado, el cambio de etapa marca también un cambio en la forma de abordar las asignaturas, ya que a partir de 5º de Primaria las asignaturas comienzan a tratarse de forma más autónoma, práctica que se consolida completamente a partir del primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En cuanto a las editoriales de los manuales escolares, ofrecen una amplia gama de libros de texto para las diferentes materias que se imparten en la escuela. Es potestad de cada centro educativo la selección del manual que será empleado durante el proceso de enseñanza- aprendizaje, y los criterios pueden ser muy diferentes de un centro a otro. Además, en algunos casos los libros de texto

son sustituidos por manuales elaborados por los propios docentes.

Tabla 1. Libros de texto analizados.

5º Educación Primaria			
Asignatura	Manuales Escolares	Editorial	Observaciones
MATEMÁTICAS	Alumnado Profesorado	Elkar. Proyecto Txanela	Todos los centros utilizan la misma editorial
MATERIAL GLOBALIZADO	Alumnado Profesorado	Elkar. Proyecto Txanela	Integra varias materias
EDUCACIÓN FÍSICA	Profesorado	Material propio organizado en unidades didácticas	Material disponible solo en dos centros (A y B). Preparado por los propios docentes de la materia
1º Educación Secundaria			
MATEMÁTICAS	Alumnado Profesorado	Elkar. Proyecto EKI Erein	Dos centros utilizan la editorial Elkar y uno Erein
CIENCIAS NATURALES	Alumnado Profesorado	Zubia Elkar. Proyecto EKI	-
EDUCACIÓN FÍSICA	Profesorado	Material propio organizado en unidades didácticas	Material disponible solo en un centro (A), y preparado por el propio docente de la materia

Como se ve en la tabla, en todas las asignaturas se han tenido en cuenta tanto los manuales del profesor como los del alumno; la única excepción es la de la asignatura de Educación Física, que sólo dispone del material elaborado por el propio profesor. Hemos de tener en cuenta que durante la Enseñanza Primaria (entre los 6 y los 12 años) se utilizan sobre todo materiales denominados “globalizados” que aúnan el trabajo integrado de Lengua Vasca, Ciencias Sociales, Sociedad y Cultura, Conocimiento del Medio, Lengua Castellana, Inglés, Plástica, Arte, Dramatización y Música, principalmente a través de proyectos que abordan conjuntamente varias de esas áreas de

conocimiento.

4.1. Criterios para el análisis

Tenemos trabajos que analizan libros de texto de lengua de diferentes editoriales (Goicoechea, 2010; García-Azkoaga et al., 2010) utilizando criterios nocionales, lingüísticos y comunicacionales, o que se centran en la forma en la que se organiza la progresión de los aprendizajes (Gagnon, 2011). También tenemos un reciente trabajo de Manterola et al. (2020) en el que se analizan las diferencias en el tratamiento de la gramática en manuales enfocados al aprendizaje trilingüe, y excepcionalmente, un interesante trabajo de Zalbidea (2018) que analiza la lengua que se usa en los manuales de matemáticas en euskera, sin olvidar la aportación de Bengoetxea (2019), que analiza las programaciones de las asignaturas que son objeto de atención en este trabajo.

En cualquier caso, teniendo en cuenta que el objeto de estudio son los manuales de asignaturas no lingüísticas, presuponemos que las tareas que implican explícitamente la movilización de diferentes capacidades de lenguaje, dicho de otra manera, que proponen un trabajo transversal de las capacidades comunicativas, será limitado, por lo que los criterios empleados para el análisis de esos materiales no serán tan exhaustivos como lo serían en el caso de las materias lingüísticas. Para responder a las preguntas de investigación planteadas más arriba, intentamos identificar las tareas que implican algún tipo de actividad de lenguaje formulada explícita o implícitamente como trabajo conducente a desarrollar transversalmente las capacidades comunicativas, y si esas tareas movilizan habilidades relacionadas con la producción de géneros textuales (Dolz, Noverraz y Schneuwly, 2001).

5. Resultados del análisis

Tras una primera revisión, a la vista de las características generales que presentan las tareas propuestas en los manuales, elaboramos una serie de niveles o rúbricas (tabla 2) con los que trataremos de representar en qué grado movilizan esas capacidades de lenguaje los ejercicios o tareas que se proponen en los libros de texto analizados.

Tabla 2. Niveles en la formulación de las capacidades comunicativas orales.

Nivel 1	Las actividades están relacionadas exclusivamente con el contenido de la materia.
Nivel 2	Se mencionan breves actividades comunicativas.

Nivel 3	Se proponen breves actividades comunicativas guiadas.
Nivel 4	Se mencionan tareas comunicativas más elaboradas (géneros textuales) y complejas, e incluso se proponen pautas explícitas para trabajarlas.

4.1. Ejemplos de los diferentes tipos de formulación

Utilizamos algunos ejemplos para tratar de explicar los diferentes tipos de formulación identificados.

4.1.1. Formulación de actividades del nivel 1: actividades relacionadas exclusivamente con el contenido de la materia

En este nivel incluimos las actividades que se relacionan exclusivamente con el contenido de la materia y que no contienen ninguna formulación explícita relacionada con las capacidades lingüísticas y comunicativas, aunque esas tareas requieran la movilización de las capacidades de lenguaje de los alumnos, especialmente las de comprensión de contenido. En este grupo estarían actividades como la que se muestran en los ejemplos 1 y 2.

Ejemplo 1. Actividad del nivel 1 en un manual de Matemáticas de Educación Primaria.

<p>1/ Trikimailu hori erabiliz, kalkulatu ondorengo eragiketa hauen emaitzak:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">70 : 5</td> <td style="width: 33%;">110 : 5</td> <td style="width: 33%;">140 : 5</td> </tr> <tr> <td>220 : 5</td> <td>360 : 5</td> <td>440 : 5</td> </tr> </table> <p>2/ Zer egin dezakezu ondorengo eragiketa hauen emaitzak kalkulatzeko, kalkulagailuko 5 tekla hondatuta badago?</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">487 : 5</td> <td style="width: 33%;">932 : 5</td> <td style="width: 33%;">469 : 50</td> </tr> <tr> <td>678 : 50</td> <td>386 : 500</td> <td>3.674 : 500</td> </tr> </table> <p>3/ Kalkulatu emaitzak trikimailu hori erabiliz:</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%;">800 : 50</td> <td style="width: 33%;">700 : 50</td> <td style="width: 33%;">1.200 : 50</td> </tr> <tr> <td>4.000 : 500</td> <td>6.000 : 500</td> <td>20.000 : 500</td> </tr> </table>	70 : 5	110 : 5	140 : 5	220 : 5	360 : 5	440 : 5	487 : 5	932 : 5	469 : 50	678 : 50	386 : 500	3.674 : 500	800 : 50	700 : 50	1.200 : 50	4.000 : 500	6.000 : 500	20.000 : 500	<p>1) Utilizando ese truco, calcula los resultados de estas operaciones: 70 : 5 [...]</p> <p>2) ¿Qué puedes hacer en esta operación si el botón de la calculadora está estropeado? 487 : 5 [...]</p> <p>3) Calcula el resultado usando el truco aprendido: 800 : 50 [...]</p>
70 : 5	110 : 5	140 : 5																	
220 : 5	360 : 5	440 : 5																	
487 : 5	932 : 5	469 : 50																	
678 : 50	386 : 500	3.674 : 500																	
800 : 50	700 : 50	1.200 : 50																	
4.000 : 500	6.000 : 500	20.000 : 500																	

Ejemplo 2. Actividad del nivel 1 en un manual de Matemáticas de Educación Secundaria.

<p>✓ Kalkula itzazu kantitate hauen ehunekoak: 345en %12</p> <p>✓ Irakurri "Sistema metriko hamartarra" testua, eta egin eskatutako unitate-aldaketak. 6,25 m = _____ cm</p>	<p>✓ Calcula los porcentajes de estas cantidades: 12% de 345</p> <p>✓ Lee el texto "Sistema métrico decimal" y realiza el cambio de unidades: 6,25 m = _____ cm</p>
--	---

Se trata de actividades en las que directamente se solicita a los alumnos realizar un cálculo matemático, relacionar conceptos, seleccionar entre una opción verdadera y falsa, o que incluso

realizan preguntas sobre el contenido que requieren una respuesta breve o no argumentada. En este caso, se requiere resolver las operaciones mediante un cálculo matemático para dar su resultado. Las actividades de este nivel aparecen formuladas habitualmente en términos de: “pregunta-respuesta”; “une con flechas o números”; “completa”; “clasifica”; “calcula”... Son todas ellas operaciones más cognitivas que discursivas.

4.1.2. **Formulación de actividades del nivel 2: se mencionan o proponen breves actividades comunicativas**

Se incluyen en este nivel aquel tipo de tareas en las que se formulan, aunque sea brevemente, el uso o requerimiento de utilizar las capacidades comunicativas, como la mera mención de verbos de habla (“decir”, “explicar”, “definir”, “discutir”, “razonar”...), pero que no realizan propuestas concretas sobre cómo llevarlas a cabo. Un caso de ese tipo de actividades lo tenemos en el ejemplo 3. En ese ejercicio se solicita al alumno que defina una serie de conceptos. Es una actividad que podría realizarse tanto de forma oral como escrita, pero no se explicita el trabajo comunicativo que se desea realizar, aunque por el formato utilizado se deduce que requiere una respuesta escrita por parte de los alumnos.

Ejemplo 3. Actividad del nivel 2 en un manual de Matemáticas de Educación Primaria.

<p>• Definitu kontzeptu hauek:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Irudi laua: - Poligonoa: - Laukia: - Triangelu aldekiea: - Karratua: - Hexagono erregularra: 	<p><i>Define estos conceptos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Figura plana</i> ● <i>Polígono</i> ● <i>Cuadrilátero</i> ● <i>Triángulo equilátero</i> ● <i>Cuadrado</i> ● <i>Hexágono regular</i>
--	--

En este mismo nivel 2 podemos incluir también algunas actividades comunicativas breves, como la siguiente, que es continuación de la actividad del ejemplo 1, y que, a falta de otras instrucciones, se presupone que está más enfocada a la expresión oral.

Ejemplo 4. Actividad del nivel 2 en un manual de Matemáticas de Educación Primaria.

<p>4/ Azaldu lagun bati zati 50 edo zati 500 egiteko modu azkar bat.</p>	<p>4) <i>Explica a un amigo cómo hacer para dividir entre 50 o entre 500.</i></p>
--	---

Ejemplo 5. Actividad del nivel 2 en un manual Globalizado (Euskera - Ciencia Naturales – Plástica) de Educación Primaria.

<p><i>Euskal Herriko mapa fisikoa aurrean duzula, esan eta</i></p>	<p><i>Con el mapa físico de Euskal Herria delante, di y razona,</i></p>
---	--

<i>arrazoitu, zure ustez, honako paisaia hauetako bakoitza zer alderditakoa izan daitekeen.</i>	<i>en tu opinión, de qué zona puede ser cada uno de los paisajes.</i>
---	---

Otro ejemplo lo tenemos en un ejercicio de un libro de Matemáticas de ESO que propone a los alumnos conocer un poco mejor quién era Pitágoras:

*“Busca en internet información sobre ese matemático y realiza en el aula una **exposición** sobre sus aportaciones”*

En ese ejercicio el alumno está obligado a utilizar múltiples capacidades: para la búsqueda de la información y la comprensión de los textos escritos y orales que debe consultar, para seleccionar y organizar la información más pertinente, para hacer un guion o un resumen escrito, para la producción del texto oral... Sin embargo, en ningún momento se le proporciona ninguna otra instrucción que le pueda ayudar a gestionar la dimensión comunicativa de su producción, quedando esa posibilidad a expensas de la intuición e imaginación del docente a la hora de ofrecerle las indicaciones.

Ejemplo 6. Actividad del nivel 2 en un manual de Matemáticas de Educación Secundaria.

<i>Adierazpen hauetatik zein izango litzateke egokiena planoko luzeraren baliokidea kalkulatzeko, 1:2.000 eskalako plano batean 6 metroko luzera irudikatu nahiko bazenu? Arrazoitu erantzuna eta idatzi benetako neurria planora eramateko egin beharreko eragiketaren araua.</i>	<i>¿Cuál de estas expresiones sería la más indicada para calcular el equivalente a la longitud en un plano de escala 1:2.000 si quieres representar una longitud de 6 metros? Razona la respuesta y escribe la regla de la operación que hay que realizar para llevar al plano la medida real.</i>
---	---

También en ese caso la reflexión sobre la comprensión terminológica por parte del alumno y las indicaciones para guiar el razonamiento están ausentes y quedan a expensas de la habilidad del docente.

4.1.3. Formulación de actividades del nivel 3: breves actividades comunicativas guiadas

Son actividades dirigidas a movilizar las capacidades de acción de los alumnos, es decir, actividades que exigen tomar conciencia de la situación de comunicación y producir un texto que se adapte al contexto comunicativo respondiendo a lo que exige esa situación de comunicación. Se proponen

tareas comunicativas concretas, y para ello se facilita ayuda como: plantillas, modelos, ejemplos...

<p>1. Egin honako ariketa hauek, eta erantzun galderari. Horretarako, irakurri arretaz ikerketa-galderen ezaugarriak eta irizpidei buruzko informazioa.</p> <p>a) Esan honako esaldi hauek zuzenak ala okerrak diren; adierazi zergatik diren zuzenak edo okerrak.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Galdera itxia izatea oso baliagarria da pentsarazteko. 2. Nahiz eta galderak gaiarekin loturirik ez izan, garrantzitsua galderak egitea da. 3. Ikerketa-galderak egitean, garrantzitsua da galdetu nahi diren kontzeptuei edota teoriari buruz pista edo erreferentziak ematea. 4. Galdera irekiak testuingurua argi azaldu arren, galdera itxiak egokiagoak dira. 	<p><i>Haz los siguientes ejercicios y responde a las preguntas. Para ello, lee con atención la información sobre las características y los criterios de las preguntas de investigación.</i></p> <p><i>Di si estas frases son o no correctas, y explica por qué:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● <i>Es muy beneficioso formular preguntas cerradas.</i> ● <i>Aunque la pregunta no esté directamente relacionada con el tema, lo importante es hacer preguntas.</i> ● <i>[...]</i>
--	--

La imagen superior ilustra un ejercicio en el que se plantean tareas de comprensión y razonamiento. Es una tarea que implica la interpretación de un texto explicativo previo. La comprensión del contenido se comprueba a través de las respuestas razonadas que da el alumno sobre el carácter verdadero o falso de una serie de proposiciones que se enumeran. No se observan indicaciones explícitas sobre el proceso comunicativo.

Ejemplo 8. Actividad del nivel 3 en un manual de Ciencias de la Naturaleza de Educación Secundaria.

<p><i>Partekatu egindako lana zuen ikaskideekin. Horretarako, honako hau da prozedura: elkartu talde bakoitza beste batekin, eta azaldu bakoitzak egindako lana beste taldeari; gero, gauza bera egin beste hainbat talderekin. Helburua da talde bakoitzak, txandaka, gainerako guztiei egindakoaren azalpena ematea. Azalpenak jasotzen dituen taldeak bete beharko du taula, entzundakoaren arabera</i></p>	<p><i>Comparte el trabajo realizado con tus compañeros. Este es el procedimiento para ello: reuniros un grupo con otro, y explicad el trabajo realizado al otro grupo. Luego, volver a realizar lo mismo con otros grupos. El objetivo es que cada grupo, por turnos, vaya dando la explicación al resto. El grupo que recibe la explicación debe de rellenar la tabla según lo que haya escuchado.</i></p>
--	---

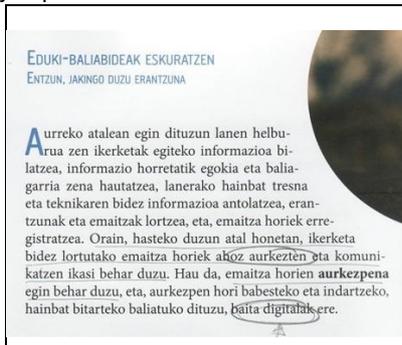
En el ejemplo 8, el ejercicio busca movilizar la interacción comunicativa entre los grupos y alude, además, a un género textual explicativo oral. Se dan pautas para la organización del grupo, pero en lo que concierne a la actividad comunicativa, las instrucciones no son lo suficientemente concretas, ni se proporcionan orientaciones sobre cómo gestionar la explicación. Podríamos decir que se el manual responde a la exigencia de integrar en la tarea una actividad comunicativa, pero, sin embargo, al proporcionar una pauta de cómo gestionar esa actividad, deja en manos de la intuición

del docente la gestión del trabajo comunicativo.

4.1.1. Formulación de actividades del Nivel 4: se mencionan tareas comunicativas más elaboradas y complejas

Corresponde a un nivel más elaborado en el que, además de formularse explícitamente las capacidades comunicativas y lingüísticas que han de trabajarse en la materia, los contenidos convergen con el trabajo de los géneros textuales.

Ejemplo 9. Actividad del nivel 4 en un manual de Ciencias Sociales de Educación Secundaria.



1. Jarduera honetan, hiru aurkezpen digital dituzue. Azter itzazue hiru aurkezpen horiek, honako irizpide hauek kontuan hartuz: informazioaren ulergarritasuna, aurkezpenaren egitura, irakurteraza izatea, diapositibetan dauden testu kopurua, irudien funtzioa, diapositiba kopurua eta diapositibetan arteko lotura.

a) Ostu aurkezpen digitalaren balorazioa eta erantzun jarduera-fibetako galderei.

b) Egin hiru aurkezpenen arteko konparazioa, atera aurkezpen bakoitzari buruzko ondorio orokorra, eta arazotitu egingidakoa.

AURKEZPENAK	BALORAZIOA	ZUEN EKARPENAK
Informazioaren ulergarritasuna: Izatea da zuretzat erabiltzeko den "hona" eta informazioa?		
Informazioaren egituraketa: Erakargarritasun zuzena duen eta informazioaren hutsa?		
Irakurterako eremutik: Atertu egokia den testu eremua, lanerako, hondoan irakurteko.		
Diapositibetako testu kopurua: Neurtu testu kopurua, edukiak, kontzeptu mugak...		
Irudien funtzioa: Hiru irudiak edukiaren laguntza, hanturak, gaitiak dira...		
Diapositibetako kopurua: Atertu diapositibetako kopurua, gaitiak dira eta kopurua egokia den.		
Diapositibetako arteko lotura: Atertu diapositibetako arteko lotura egokia den.		

i irizpide bakoitzari buruzko ondorio orokorra, eta arazotitu egingidakoa.

*El objetivo de los trabajos que has realizado en el apartado anterior, era buscar información para realizar las investigaciones, escoger las informaciones más pertinentes, organizar la información con algunos medios técnicos y herramientas de trabajo, conseguir respuestas y resultados, y, registrar esos resultados. Ahora, en el apartado que comienza, tienes que aprender a **exponer de forma oral** los resultados conseguidos con la investigación. Es decir, tienes que realizar la presentación de esos resultados, y, para proteger y reforzar esa presentación, utilizarás algunos recursos, incluidos los digitales.*

1. En este ejercicio tenéis tres presentaciones digitales. Analizad esas tres presentaciones teniendo en cuenta estos criterios: comprensión de la información, estructura de la presentación, facilidad de lectura, cantidad de texto en la diapositiva, función de las imágenes, cantidad de diapositivas y relación entre ellas.

a) Completa la valoración y responde a las preguntas de la ficha.

b) Compara las presentaciones [...]

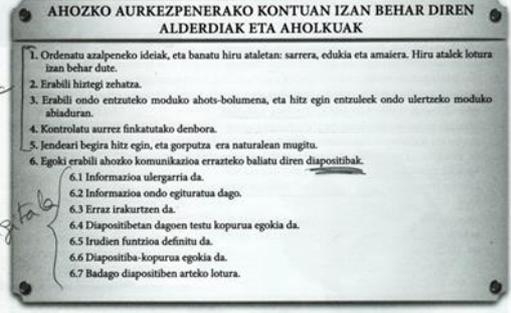
[...]

La tarea exige la movilización de unas capacidades cognitivas sobre el contenido de la materia, pero también de las capacidades discursivas relacionadas con la infraestructura textual y la situación de comunicación, y para ello se trabaja explícitamente el objeto que tiene como meta la actividad comunicativa, en este caso, la producción, en primer lugar, de un texto escrito, y posteriormente, su exposición oral con el apoyo de recursos digitales. Además, se le proporciona al alumno ayuda para la consecución del objetivo comunicativo mediante consignas más específicas y rúbricas que guían la tarea a realizar. La voluntad de abordar de forma complementaria el enfoque comunicativo de la tarea y el uso de las habilidades digitales se ve reforzada en este caso por medio de las anotaciones

que realiza el docente en el propio manual (“ahoz aurkezten / *exponiendo de forma oral*”; “bitarteko digitalak / *medios digitales*”). La actividad también proporciona la posibilidad de autoregular, de alguna manera, los aprendizajes y de interactuar con entre los compañeros: “ixilik irakurri / *lee en silencio*”; “talde txikitan hitz egin / *comentad en grupos pequeños*”.

En el caso de la actividad del ejemplo 10, los alumnos están realizando una investigación sobre los paisajes del País Vasco y tienen que expresar en forma de exposición oral sus resultados. Para ello, se les proporciona las pautas que se indican. Como se puede ver, se abordan de forma sencilla y sin interferir en el contenido de la materia algunas de las características propias del género textual en cuestión. También en este caso se aprecia (a través de sus subrayados) como el docente tiene en su punto de mira el trabajo coordinado de las capacidades comunicativas y digitales.

Ejemplo 10. Actividad del nivel 4 en un manual de Ciencias de la Naturaleza de Educación Secundaria.

 <p>AHOZKO AURKEZPENERAKO KONTUAN IZAN BEHAR DIREN ALDERDIAK ETA AHOLKUAK</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ordenatu azalpeneko ideiak, eta banatu hiru ataletan: sarrera, edukia eta amaiera. Hiru atalek lotura izan behar dute. 2. Erabili histegi zehatza. 3. Erabili ondo entzuteko moduko ahots-bolumena, eta hitz egin entzuleek ondo ulertzeko moduko abiaduran. 4. Kontrolatu surretz finkatutako denbora. 5. Jendeari begira hitz egin, eta gorputza era naturalean mugitu. 6. Egoki erabili ahozko komunikazioa errazteko balatu diren diapositibak. <ol style="list-style-type: none"> 6.1 Informazioa ulergarria da. 6.2 Informazioa ondo egituratua dago. 6.3 Erraz irakurtzen da. 6.4 Diapositibetan dagoen testu kopurua egokia da. 6.5 Irudien funtzioa definitu da. 6.6 Diapositiba-kopurua egokia da. 6.7 Badago diapositiben arteko lotura. 	<p><i>Aspectos y consejos que hay que tener en cuenta para realizar una presentación oral</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Ordena las ideas de la explicación, y divídelas en tres secciones: introducción, contenido y conclusión. Los tres apartados tienen que estar relacionados.</i> 2. <i>Utiliza un vocabulario preciso.</i> 3. <i>Utiliza de forma adecuada el volumen de la voz, y habla con la velocidad adecuada para que te comprendan los que escuchan.</i> 4. <i>Controla el tiempo establecido.</i> 5. <i>Mira a la gente y muévete con naturalidad.</i> 6. <i>Utiliza de forma adecuada las diapositivas que te facilitarán la presentación oral.</i> <ol style="list-style-type: none"> 6.1. <i>La información es comprensible.</i> 6.2. <i>La información está bien estructurada.</i> 6.3. <i>Se lee con facilidad.</i> 6.4. <i>La cantidad de texto de las diapositivas es adecuada.</i> <p>[...]</p>
--	---

En el ejemplo 11 también se pretende que los alumnos interactúen verbalmente de forma estructurada.

Ejemplo 11. Actividad del nivel 3 en un manual Globalizado de Educación Primaria.

<p><i>Hainbat kulturari buruzko dokumentalak ikusiko zenituzten telebistan. Hitz egin ezazue horietan ikusitako gauzez, taldean.</i></p>	<p><i>En la TV habréis visto documentales sobre diferentes culturas. Hablad en grupo de las cosas que habéis visto.</i></p>
---	--

En ese caso (ejemplo 11), el libro del profesor contiene las instrucciones que puede ofrecer a los alumnos para guiar el intercambio comunicativo a través de unas pautas que permiten estructurar tanto el esquema de la producción verbal como su contenido referencial:

<p><u>Sarrera edo aurkezpena:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Zein da dokumentalaren gai nagusia? Zein herri edo kulturari buruzkoa da? - Nongoa da? Zein dira bere ezaugarri nagusiak? - Non ikusi duzu dokumental hori? Zein euskarritan (telebista, bideoa...)? - Nola eskura daiteke? <p><u>Garapena:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gai nagusiaren zein alderdi jorratzen dira dokumentalean? Zein dira azpigaiak? - Zein dira eskaintzen dituen informazio nagusiak? - Zer iruditu zaizu bitxiena, interesgarriena...? Zergatik? <p><u>Elkarrizketa</u></p> <p>Entzuleen informazio eskariei erantzun, informazioa elkarrekin trukatu...</p>	<p><u>Introducción o presentación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuál es el tema principal del documental? ¿Sobre qué pueblo o cultura es? ● ¿De dónde es? ¿Cuáles son sus principales características? ● ¿Dónde has visto ese documental? ¿En qué soporte (TV, video...)? ● ¿Cómo se puede conseguir? <p><u>Desarrollo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuáles son las ideas principales que se tratan en el documental? ¿Cuáles son los subtemas? ● ¿Cuáles son las principales informaciones que proporciona? ● ¿Qué te ha parecido lo más curioso, interesante...? ¿Por qué? <p><u>Conversación:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ● • Responde a la solicitud de información de los oyentes, intercambia información.
--	---

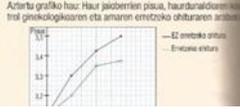
También el ejemplo 12 busca la interacción verbal y ofrece, además, una serie de instrucciones para guiar ese intercambio comunicativo.

Ejemplo 12. Actividad del nivel 4 en un manual Globalizado de Educación Primaria.

<p>Komikiko egoerei buruz hitz egiteko, hitz-errota antolatuko duzue. Guztion sentipena eta iritzia ezagutzera zuten arteko harremana hobetzeko lagungarri izan daiteke.</p> <p>▶ Hasi aurretik, ekar itzazue gogora hitz-errota egiteko kontuan izan behar diren hainbat alderdi. Irakur itzazue, taldean.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Parte-hartzea PRESTATZEARI dagokionez. Oraingoan, ez duzu informaziorik biatu beharrik, gertu-gertuko gorabeheraz hitz egin behar baituzue. Hala ere, ondo pentsatu zer eta nola esan. Pentsatutakoa zirriborro moduan idatz ezazu. • PARTE-HARTZEARI dagokionez: <ul style="list-style-type: none"> - Guztiok parte hartu behar duzue. - Entzun arretaz besteen hitzak. - Azaldu iritzia zure txanda denean. - Aurrez txanda eskatu beste batek esandakoarekin bat zatozen edo ez zatozen adierazteko. - Arrazoitu edo justifikatu iritzia. - Beste norbaitek esandakoari buruz argibideak ere eska ditzakezu. • ELKARRIZKETARAKO ARAUEI dagokionez: <ul style="list-style-type: none"> - Utzi besteei hitz egiten, hitz egiteko txanda eten edo oztopatu gabe. - Eskatu hitz egiteko txanda modu egokian moderatzaileari (eskua altxatuz edo beste keinu batez, besteen hizketaidua oztopatu gabe eta arreta galdu gabe). - Hitz egin moderatzailearen (irakaslearen) baimena duzunean soilik. - Errespetatu bestek esandakoak (ideiak, iritzia...). - Errespetatu besteen adierazpidea (hitz egiteko modua, keinuak...). • EGOKI HITZ EGITEARI dagokionez: <ul style="list-style-type: none"> - Azaldu gaiarekin zerikusia duten ideiak eta iritzia bakarrak. - Adierazi sentipenak eta iritzia modu ulergarrian. - Ahoskatu bestek ondo entzuteko moduan, eta argi eta garbi. - Ahalegindu hizkuntza zuzen erabiltzen. - Esan duzun zerbait ondo ulertu ez dela irudituz bazaitu, saiatu beste era batera adierazten. - Erabili keinu, gorputz-jarrera eta mugimendu egokiak. 	<p><i>Organizaréis un molino de palabras para hablar sobre la situación del cómic. Conocer los sentimientos y opiniones de todos puede ser de ayuda para mejorar vuestra relación. Antes de empezar, recordad algunos aspectos que hay que tener en cuenta para hacer el molino de palabras. Leedlo en grupo.</i></p> <p>✓ <i>Para preparar la participación:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>En esta ocasión no tienes que buscar información, pues tienes que hablar de cosas muy cercanas. Aún así, piensa bien qué y cómo decirlo. Puedes escribir una especie de borrador de lo que piensas.</i> ✓ <i>Respecto a la participación:</i> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Todos tenéis que tomar parte.</i> - <i>Escuchad con atención las palabras de los demás.</i> - <i>Expresa tu opinión cuando te corresponda el turno.</i> - <i>Solicita turno para decir si estás de acuerdo o en desacuerdo con otro.</i> - <i>Justifica y razona tus opiniones.</i> - <i>Puedes solicitar más información sobre lo expresado por alguien.</i> ✓ <i>Sobre las normas de la conversación: [...]</i> ✓ <i>Respecto a la forma adecuada de hablar: [...]</i>
--	--

El siguiente, es un ejemplo que llama la atención por el detalle con el que muestra cuáles son las diferentes capacidades del currículo que se pretenden trabajar durante la actividad.

Ejemplo 13. Actividad del nivel 4 en un manual de Matemáticas de Educación Secundaria.

<p>Taldeko lana</p> <p>ZER IKASIKO PUZU? LAN HONEK HONETARAKO BALIKO PUZU:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gaur egoera egokira buruzko informazioa aurkitzen. • Matematika ez dakizueaz balaitz lantzeko, magafideak, eskalak... grafikoa interpretatzen. • Gaur egoera egokira ezagutzen eta, datuak aztertuz, ondorioak ateratzen. <p>NOLA LANPUKO PUZU?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lantzeko duzun egoera zure taldeko beste kide batek aurkitzeko du; horregatik zure erantzukizuna izango da problema ongi ulertzea eta taldeko horri ongi ulertu duela ikusten duzun arte ongi azalitzea. • Zure problemaren azalpena irakurketa ongi egiten duzun bezala prestatuko duzu (gordailak, Power Point, kaxola...) • Zure eginkizuna da zure azalpenarekin batera, problema hori ikasleak sarreran azaldu behar duen ikaskidea segurua eta eroso azalitzea. <p>1. LANA: KLIMA ALDAKETA</p> <p>Lan honetan agortzen den grafikoa energia mota desberdinen murrerak aztertzen dituen bideoaren bidez aztertzen da.</p> <p>a) Irakurri arretaz testu hau eta egin laboratu bat, osatu informazioa eta prestatu aurkezpen bat zure ikasledegi arretatu duzun informazioa azaltzeko.</p> <p>Zer egin dezakegu klimaren aldaketak gelditzeko?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Energia berberetan edo energia berriztagarrietan (solarkia, hidroelektrikoa, eolikoa, geotermikoa) inbertitu. Kutsadura gabe sortzen duen energia mota horiek erabili ditzaten, berriztagarriak. <p>2. LANA: JAI OBERRIEN PISUA</p> <p>Aktibitate grafikoa hau: Haur jaiaberrien pisua, haurdunaldian ematen diren ginekologiaren eta emaren ementzako dibutazioaren azalpena.</p> 	<p><i>Trabajo de grupo:</i></p> <p><i>¿Qué aprenderás? Este trabajo te servirá para:</i></p> <p><i>Conocer las propiedades de unos números muy particulares.</i></p> <p><i>[...]</i></p> <p><i>Trabajar la expresión oral y escrita. Recuerda que las matemáticas utilizan un lenguaje muy especial y concreto. [...]</i></p> <p><i>¿Cómo lo trabajarás?:</i></p> <p><i>Un compañero de tu grupo presentará el problema que tu trabajos [...] se lo tienes que explicar muy bien para que el pueda hacer una buena presentación.</i></p>
---	--

En un manual de Matemáticas, encontramos excepcionalmente el ejemplo (13) de una tarea en la

que se especifica concretamente cuáles son las capacidades que se trabajan en la misma. Entre esas capacidades aparece explícitamente subrayada la alusión al trabajo de las capacidades lingüísticas escritas y orales y a la especificidad el lenguaje matemático, y se propone llevarlo a cabo a través de una explicación oral a un compañero de clase. A través de este trabajo en grupo la tarea proporciona la posibilidad de trabajar diferentes capacidades lingüístico-comunicativas como la comprensión oral y escrita, la explicativa, la argumentativa, etc. El ejercicio plantea, además, una consigna que delimita las características de la situación comunicativa especificando para qué es el texto, a quién va dirigido y el género textual en el que se inscribe esa producción.

En general, en lo que respecta a este cuarto apartado, aunque los ejercicios no proporcionan pautas lingüísticas demasiado concretas, las tareas comunicativas aparecen bien contextualizadas a través de la consigna. El tipo de tareas que se plantean dentro de esta sección aparecen, sobre todo, cuando se proponen trabajos en grupo.

1. Discusión

En lo que respecta a la Educación Primaria, hay notables diferencias entre los materiales “globalizados” y las de otras asignaturas. Esos materiales, están más orientados al trabajo por proyectos en los que se aborda la lengua conjuntamente con otras materias. Por eso, es habitual encontrar tareas que podemos clasificar como del nivel 2, en las que se apela a funciones discursivas u operaciones cognitivas como: “decir”, “razonar”, “explicar”, “definir”..., pero sin dar ningún tipo de orientación sobre cómo llevarlas a cabo.

También hemos encontrado algunas actividades que podríamos considerar del nivel 4 formuladas, en principio, por medio de funciones demasiado genéricas como “hablar”; pero que, sin embargo, van acompañadas de una pequeña guía para que el profesor pueda orientar la producción oral de los alumnos (ejemplo 11), en algunos casos, proporcionando incluso, alguna información sobre aspectos básicos a tener en cuenta para regular la participación en la conversación: levantar la mano, respetar el turno (ejemplo 12) y especificando los pasos a seguir por medio de instrucciones específicas. En lo que respecta a las asignaturas de Matemáticas y Educación Física predominan las tareas más enfocadas directamente al contenido de la asignatura, que clasificamos como del nivel

1.

En el caso de Secundaria, las asignaturas están más compartimentadas y más dirigidas a trabajar los contenidos específicos de la materia. En la asignatura de Matemáticas es habitual encontrar tareas enfocadas directamente a las operaciones cognitivas ligadas a la resolución de problemas (ejemplo 2). Pero también encontramos ejemplos del nivel 2 que solicitan al alumno “exponer”, “razonar” ..., pero sin otra explicación o ayuda (ejemplos 5, 6). Las actividades de los niveles 3 y 4 tienen mayor presencia en las tareas enfocadas al trabajo en grupo. En el caso del nivel 3, se apela con frecuencia a la función discursiva de “explicar”, y se proporcionan pautas sobre cómo desarrollar el trabajo; sin embargo, no se observa ninguna instrucción o ayuda directamente relacionada con el género textual explicativo o expositivo oral que deben de producir los alumnos. En el caso de las tareas del nivel 4, la exposición oral es una de las actividades comunicativas que con mayor frecuencia se solicita; en algunos casos, además, incluso se plantean ejercicios para conocer mejor el funcionamiento de ese género de texto y ayudar a producirlo (ejemplos 9 y 10); eso contrasta notablemente con la escasa presencia de la lengua oral que se observaba hace unos años en la propia asignatura de Lengua Vasca (García- Azkoaga et al., 2010). Excepcionalmente, encontramos en un manual de matemáticas la formulación explícita de las capacidades comunicativas que se quieren trabajar con la tarea propuesta y una consigna para ello (también en esta ocasión enfocada a una tarea de grupo).

Conclusiones

Contrariamente a lo esperado, se aprecia un esfuerzo por parte de las editoriales de integrar las capacidades comunicativas en las asignaturas (tal como recomiendan los decretos curriculares), y son frecuentes los ejemplos de su presencia, combinadas muchas veces con las competencias digitales, como es el caso de las exposiciones orales.

A la hora de trabajar los contenidos aparecen formulaciones relacionadas con la actividad verbal que se han clasificado en cuatro niveles atendiendo al grado en que apelan al uso de las capacidades comunicativas. Sin embargo, su mera formulación, no implica que se deban trabajar ni que los profesores sepan cómo hacerlo, y no siempre se ofrecen pautas de cómo llevar a cabo esa tarea comunicativa, o de qué indicadores se podrían tener en cuenta cuando se propone llevarlas a cabo. En muchos casos, además, no se especifica si la tarea ha de llevarse a cabo por escrito o de forma oral. Aún así, en los manuales no faltan oportunidades para trabajar el lenguaje de forma transversal

tal y como indica el currículo educativo.

Los resultados de este trabajo constituyen la base de lo que luego serán los talleres formativos a llevar a cabo con el profesorado, pues la formación docente necesita la mediación del investigador y el aporte de instrumentos que ayuden a conducir una reflexión sobre los diferentes usos del lenguaje. Así y todo, no suponen más que un grano de arena en el intento de explorar cuáles son los lazos entre el lenguaje y los contenidos de las asignaturas que no son de lengua. El análisis realizado permite ver que los intentos de integrar las competencias comunicativas en las materias del currículum tienen su reflejo en los manuales, y que las oportunidades de trabajar la lengua y las capacidades comunicativas a través de las actividades que se proponen existen. Este primer paso para conocer mejor los manuales nos parece importante para poder preparar los talleres formativos y reflexionar con los docentes sobre las capacidades comunicativas, para sensibilizarles sobre su importancia, y para implementar intervenciones didácticas que las tengan en cuenta, especialmente, si queremos ser más proactivos en el fomento del uso oral de la lengua vasca. Analizar más en profundidad la gestión de la comunicación oral, y la comprensión y producción de los textos que se utilizan en las materias no de lengua, o de los usos discursivos propios de cada materia es todavía una tarea pendiente en lo que al euskera se refiere.

Agradecimientos:

El proyecto en el que se inscribe este trabajo ha podido ser llevado a cabo gracias a la financiación de las siguientes instituciones: Ayuntamiento de Bergara, Diputación Foral de Gipuzkoa, y Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

En el desarrollo del proyecto ha sido esencial la participación del Clúster de Sociolingüística, con el apoyo de Olatz Bengoetxea en el análisis de los manuales escolares y su responsabilidad a cargo de los talleres de formación de los docentes.

Referencias:

- ALTUNA, O. *Hizkuntzen erabileraren kale-neurketa*. Euskal Herria, 2016. Andoain: Soziolinguistika Klusterra, 2016.
- BAKTHINE, M. *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984.
- BENGOETXEA, O. *Komunikazio-gaitasunen zeharkakotasuna hizkuntzazkoak ez diren irakasgaietan*.
-

2019. Trabajo de Fin de Master, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), 2018 (Sin publicar).
- BIAO, F. ; FALARDEAU, E. & LORD, M.-A. Ingénierie didactique collaborative de seconde génération: le cas de l'articulation langue-texte. *Transpositio*, n°3 *Formes de la circulation entre recherches didactiques et pratiques enseignantes de la littérature*, 2021. Disponível em: <
<https://www.transpositio.org/articles/view/ingenierie-didactique-collaborative-de-seconde-generation-le-cas-de-l-articulation-langue-texte>> Acesso em: 16 julho 2022.
- BRONCKART, J.-P. & DOLZ, J. Le plurilinguisme, pour comprendre ce qu'est le langage et comment l'enseigner. In.: DÍAZ DE GEREÑU, L.; GARCÍA-AZKOAGA, I.-M.; MANTEROLA, I. (Eds.) (2020). *Euskara oinarri eta eleaniztasuna helburu*, Bilbo: UEU & UPV/EHU, 2021. 93-118.
- BRONCKART, J.-P. *Activité langagière, textes et discours: Pour un interaccionisme socio- discursif*. Lausanne: Delachaux & Niestlé, 1997.
- CLÚSTER DE SOCIOLINGÜÍSTICA / SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA (2013) (documento sin publicar) *Bergarako nerabeen ahozko jardunean euskara bultzatzeko egitasmoa. Diagnostiko fasea: Bergarako nerabeen hizkuntza-erabilera formala eta informala*. Disponível em: < https://soziolinguistika.eus/wp-content/uploads/2020/05/bergarako_nerabeak_eta_euskarazko_ahozko_jarduna_diaagnostiko_a_1.pdf> Acesso em: 7 março 2022.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes, Madrid, Anaya, 2002.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. *Marco del modelo educativo pedagógico - Competencias básicas*. Disponível em: < <https://www.euskadi.eus/competencias-basicas/web01-a3hbhezi/es/>> Acesso em: 16 abr. 2022.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO VASCO. *Las competencias básicas en el Sistema Educativo de la C.A.P.V.* Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco, 2007. Disponível em: <
https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_comp_basicas/es_def/adjuntos/competencias/300002c_Pub_BN_Competiciones_Basicas_c.pdf> Acesso em: 16 abr. 2022.
- DE PIETRO, J.-F.; DOLZ, J. L'oral comme texte: comment construire un objet enseignable? *Education et recherches*, 19/3, p. 335-359, 1997.
- DOLZ-MESTRE, Joaquim. La règle du sept de la sociodidactique des langues. In.: Barkani, B. & Meksem, Z. *Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispaïl*. Caen : EME éditions, 2019. p. 21-49
- DOLZ, J.; GAGNON, R. El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito. *Lenguaje*, 38(2), p. 498-527, 2010.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *S'exprimer en français: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques* (vol. II, 3e/4e). Bruxelles: De Boeck, 2001.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris, ESF, 1998.
- GAGNON, R. Quelle progression pour l'argumentation orale en classe de français? In.: Bergeron, R.; Plessis-Bélaïr, G.; Lafontaine L. (Eds.). *Enseigner et apprendre la communication orale au secondaire. Analyse comparative de matériel didactique québécois et suisse-romand*. Saarbrücken:

- Editions universitaires européennes, 2011. p. 175-198.
- GARCÍA-AZKOAGA, I.-M. & IDIAZABAL, I. (Eds.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2015.
- GARCÍA-AZKOAGA, I.-M.; BENGOTXEA, O.; ZABALA, J. Hizkuntzaz besteko irakasgaietan euskararen ahozko erabilera indartzen. *BAT Soziolinguistika Aldizkaria* 120 (3), p. 149-160. 2021.
- GARCÍA-AZKOAGA, I.-M.; IMAZ, A.; DÍAZ DE GUEREÑU, L.; ALEGRIA, A. Ahozketasunaren irakaskuntza bigarren hezkuntzako testuliburuetan. *Tantak* 22 (1), p. 7-42. 2010.
- GARCÍA-AZKOAGA, I.-M.; ZABALA, J. Plurilingüismo e interacción en la escuela: nuevas herramientas para un análisis sociolingüístico. In.: GARCÍA-AZKOAGA I.M. & Idiazabal, I. (Eds.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2015. p. 61-78.
- GOBIERNO VASCO. *DECRETO 236/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco*. <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2016/01/1600141a.pdf>> Acceso em: 16 abr. 2022.
- GOICOECHEA GAONA, M.-V. Lectura y análisis de cuatro manuales escolares de lengua de ediciones argentinas. *Contextos educativos*, 13, p. 91-121. 2010.
- LARRINGAN, L.-M. Ahozko hizkuntza ulertzeko hiru gogoeta. In.: IDIAZABAL, I. & GARCÍA-AZKOAGA, I.-M. (Eds.). *Ahozko euskara. Azterketak eta irakaskuntza*. Bilbao: UPV-EHU, 2007. Disponible em: <https://ikasmaterialak.ehu.eus/hezkuntza/ahozko-hizkuntza/05_ahozkoari_antza.pdf/@@download/file/05_ahozkoari_antza.pdf> Acceso em: 16 marzo. 2022.
- MANTEROLA, I.; DÍAZ DE GEREÑU, L.; ALMGREN, M. Grammar and text production in Secondary Education teaching materials: Reflections on an integrated didactics of languages. *Didacticae*, 8, p. 26-39, 2020.
- ORTEGA, A.; URLA, J.; AMORRORTU, E.; GOIRIGOLZARRI, J.; URANGA, B. Linguistic identity among new speakers of Basque. *International Journal of the Sociology of Language*, 12, p. 85-105, 2015.
- RISPAIL, M. Ikasgelan hitz egin eta ahozko hizkuntza irakatsi. In.: Ikastolen Elkarte (Ed.): *X. Jardunaldi Pedagogikoak: Ahozketasuna ikasgelan. Ahozketasunaren garrantzia eta lanketa curriculum integratuan*. Zarautz: Itxaropena, 2003. p. 75-86.
- SANMARTÍ, N. Para aprender ciencias hace falta hablar sobre las experiencias y sobre las ideas. *Textos*, 8, 27-39, 1996.
- SANMARTÍ, N. Enseñar a elaborar textos científicos en las clases de ciencias. *Alambique*, 12, 51-62, 1997.
- SANMARTÍ, N. Aprender lengua desde todas las áreas. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 64, 51-56, 2001.
- SANMARTÍ, N. *Evaluar para aprender. Diez ideas clave*. Barcelona: Graó, 2007. SUTTON, C. Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*, 12, 8-32, 1997.
- ZALBIDEA, U. (2018). *Hizkuntza-gaitasunak eta Matematitako Testuliburuak*. 2018. Trabajo de Fin

de Master, Universidad del País Vasco (UPV/EHU), 2018 (Sin publicar).

Manuales escolares

Educación Primaria 5: *Matematika (Baga Biga) –Txanela Proiektua*. Elkar. 2005.

Educación Primaria 5 / 6: *Txanela - Matematika Gidaliburua* (www.ikaslekar.eus). Educación Primaria 5: *Txanela – Globaizatua*. Elkar. 2006.

Educación Primaria 5: *Txanela – Globalizatua - Irakaslearen liburua* (www.ikaslekar.eus). Educación Primaria: *3. zikloko baliabide digitalen zerrenda*.

Educación Secundaria 1: *Naturaren Zientziak – 1, 2, 3 Unitateak – Eki proiektua - Ikaslekar . 2013.*

Educación Secundaria 1: *Naturaren Zientziak – Gida didaktikoa – Eki proiektua - Ikaslekar –. Elkar. 2013.*

Educación Secundaria 1: *Matematika*. Eki proiektua – Elkar. 2013.

Educación Secundaria 1: *Matematika*. Eki proiektua – Gidaliburua - Elkar. 2013. Educación

Secundaria 1: *Matematika*. Erein. 2010

Educación Secundaria 1: *Matematika. Gidaliburua* - Erein. 2010

Educación Secundaria 1: *Natura Zientziak*. Jakintzaren Etxea proiektua. Zubia. 2011. Educación Secundaria: *Gorputz Hezkuntza. Unitate Didaktikoak*. Hirugarren Zikloa.
