

Una experiencia de didáctica y evaluación de discurso oral en primer ciclo de primaria

Rosa M.^a Arano, Elena Berazadi e Itziar Idiazabal



D

Cómo adornar la clase en Navidad. Un buen tema y una buena excusa para trabajar un texto en la segunda lengua durante el ciclo inicial. La secuencia didáctica presentada se centra en un texto monogal de tipo narrativo-informativo y hace hincapié en la forma de evaluación utilizada tanto para el control de los aprendizajes como del proceso didáctico en su globalidad.

INTRODUCCION

El trabajo que presentamos constituye un ejemplo extraído de la reforma de enseñanza de las lenguas que se está llevando en un centro escolar. Se trata de una ikastola, en donde el euskera es la lengua de instrucción aunque la mayoría de los niños no pertenecen a familias vascoparlantes, habiendo aprendido esta lengua a través del sistema de inmersión. Esto significa que si bien los niños son capaces de comunicarse en vasco no han alcanzado aún (en el ciclo inicial) un dominio en su uso semejante a los vascoparlantes nativos. En consecuencia, la programación de las actividades parece, en algunos casos demasiado reiterativa y puede considerarse más adecuada para la enseñanza de la segunda lengua (en adelante L2) que para la lengua instrumental habitual. Así, se insiste en la presentación de modelos únicos de texto, de fórmulas para la comunicación dialogal usuales: de solicitud, de plantear hipótesis, de insistir en la solicitud de información, etc. No obstante, creemos como otros autores (por ejemplo, Roulet, 1991), que las prácticas para el aprendizaje de formas orales habituales, no sólo son necesarias para la didáctica de la L2. En determinados ambientes sociales y con muchos niños poco locuaces o de personalidad introvertida, el asegurar formas ordinarias de expresión oral es también necesario en la enseñanza de la primera lengua (en adelante L1). Naturalmente, este aprendizaje debe de realizarse en torno a actividades con interés propio y no por exigencia del programa o del libro de texto, exclusivamente.

El alumnado de la ikastola pertenece, en su mayoría, a clases socio-profesionales medias y medias-bajas.

Presentaremos una secuencia didáctica centrada en un texto oral monogal de tipo narrativo-informativo, haciendo especial hincapié en la forma de evaluación utilizada, tanto para el control de los aprendizajes como del proceso didáctico en su glo-

bilidad. Previamente expondremos los principios didácticos en los que se enmarca la experiencia. El apartado final aborda los resultados que se están obteniendo, al tiempo que plantea una discusión sobre las modificaciones que deberían incluirse en el mencionado plan de reforma.

PUNTO DE PARTIDA: PRINCIPIOS TEORICOS Y SUPUESTOS DIDACTICOS

Los principios básicos que guían esta experiencia (y toda la reforma emprendida) son, por un lado, la visión discursiva del lenguaje, lo que significa que los contenidos básicos de la programación serán los textos, sin olvidar el trabajo centrado de las unidades gramaticales que caracterizan su configuración formal. Inspirándonos en el modelo teórico de Bronckart et al (1985) y la tipología de textos consiguiente, la programación de contenidos ha incluido textos tanto monologales como dialogales, orales y escritos y centrados fundamentalmente en los géneros no literarios. Otra preocupación constante es la necesidad de plantear situaciones de aprendizaje que sean significativas para el niño. Los proyectos interdisciplinares, las situaciones de uso real y comunicativo del lenguaje, tanto escolares como extraescolares son fuente inagotable, aunque a veces pase desapercibida, para plantear actividades de interés para escolares de todas las edades. En lo que se refiere a la evaluación, siguiendo las pautas de la evaluación formativa, se ha procurado que esté integrada en la secuencia didáctica propiamente dicha, y que no constituya un fin en sí misma. Del mismo modo, la evaluación de la implantación del nuevo sistema está integrada en las sesiones habituales de revisión y programación del equipo de profesores del propio centro.

Aunque resulta fácil enunciar los principios e incluso aplicarlos a una experiencia aislada, no es tan sencillo ser consecuente con ellos a la hora de renovar la programación de toda la escolarización y ponerla en práctica con un equipo de profesores que además de asumir el proyecto debe ir modificando gran parte de sus planteamientos y formas de actuar.

Para la enseñanza y evaluación de lo oral, en la medida que cuenta con poca tradición, hemos tenido que replantear muchos de los supuestos de la enseñanza de la lengua en general y no solamente de lo oral. ¿Qué usos, qué formas, qué géneros de lo oral es necesario enseñar en la escuela, los que se refieren al lenguaje más académico o escolar o también los usos coloquiales?; ¿puede trabajarse lo oral monologal o es necesario limitarse a lo dialogal? ¿Han de ser contenidos específicos de lo oral, o pueden programarse complementariamente con lo escrito? Si se supone que los usos más espontáneos no necesitan más que dar ocasión para ejercerlos, ¿basta con crear situaciones comunicativas para asegurar su aprendizaje?; ¿sabemos cuáles son esos usos llamados espontáneos en la lengua objeto de estudio?; ¿Es necesario programar unas actividades para enseñar y otras para evaluar? ¿Qué tipo de información es necesario recoger y cómo hacerlo para evaluar los aprendizajes realizados?

La falta de tradición en la enseñanza sistemática de la lengua oral en la escuela y la ausencia de estudios lingüísticos descriptivos de los discursos orales, en general, y de los del euskera, en particular, nos ha creado grandes incertidumbres a la hora de tomar decisiones didácticas. No obstante, además del mencionado modelo de funcionamiento del lenguaje (Bronckart et al. 1985) y su desarrollo para la práctica pedagógica, partimos de ciertos supuestos didácticos que nos han servido de guía:

— En lengua como en otras disciplinas, lo que no se enseña no se aprende. El lenguaje oral tampoco se aprende espontáneamente y menos aún si como en la mayoría de nuestros alumnos, el euskera es lengua segunda. Así, suponiendo que la

responsabilidad de aprendizaje recae fundamentalmente en la escuela, hemos programado textos monologales y dialogales, tanto los de presencia coloquial como los que responden a situaciones más formales.

— Para que se produzca aprendizaje de verdad, en lenguaje como en cualquier otra disciplina, es preciso proponer actividades en las que los alumnos se encuentren profundamente implicados. Para que se den estas situaciones las lecciones y ejercicios tradicionales de los libros de texto son poco útiles. Es preciso proponer proyectos y planes de trabajo negociados con los alumnos en donde haya verdadera necesidad de utilizar (y por tanto de aprender) los usos de lenguaje que son objeto de la programación.

— No hace falta crear situaciones especiales para evaluar lo oral. Las mismas actividades que se organizan para aprender el uso (los diversos usos) de lo oral, teniendo claros los criterios de evaluación, sirven para evaluar su aprendizaje.

— La evaluación formativa tiene que lograr evaluar mejor a los alumnos y facilitar así su proceso de aprendizaje, al tiempo que forma también al profesor. La recogida sistemática de datos referidos a los aprendizajes realizados por los alumnos debe de completarse con una recogida, igualmente sistemática, de la intervención didáctica que se está llevando a cabo.

EJEMPLO DE UNA SECUENCIA DIDACTICA CENTRADA EN UN TEXTO ORAL MONOLOGAL, INFORMATIVO-NARRATIVO

La unidad didáctica de la que forma parte esta secuencia incluye también otros contenidos como son los textos dialogales así como aspectos relacionados específicamente con el léxico, con las actitudes de lenguaje, etc.

La secuencia que presentamos tiene por objetivo desde el punto de vista verbal, hacer que el niño sea capaz de comprender y producir oralmente textos narrativo-informativos relativos a planes para adornar la clase para Navidad. El contenido seleccionado para ello será la comprensión y producción de un texto oral monologal narrativo-informativo tal como «Qué haremos para adornar la clase por Navidad».

Las fases contempladas dentro de esta secuencia didáctica son las siguientes: Motivación o presentación de la secuencia; elaboración del contenido del texto; elaboración de la forma del texto; situaciones de producción oral de los niños.

Motivación y/o presentación de la secuencia

La profesora propone adornar el aula con motivo de las fiestas navideñas. Para ello solicita la ayuda del grupo e invita a los niños a que le sugieran ideas para adornar la clase. Las sugerencias se apuntarán en la pizarra de forma que no se les olviden y con ellas elaborará el texto modelo que se les presentará a los niños.

Elaboración del contenido del texto

Para saber qué tipo de información tienen los niños sobre el hecho de adornar la clase y los adornos navideños, la profesora suscitará conversaciones acerca de cómo adornan sus casas, sobre si adornaron la clase el año anterior, sobre cómo lo hicieron, etc..

Se tendrá en cuenta el léxico que aparece en el texto modelo y se asegurará la comprensión de los diferentes términos, tanto los que se refieren al tema (copos, abeto, celebrar, ...) como los que se refieren al tipo de texto (primeramente, además, por fin, ...)

Elaboración de la forma del texto

Se proponen varias formas de presentación; según el nivel de comprensión, se pueden eliminar algunas o añadir otras.

La primera presentación consistirá en la explicación de la profesora al grupo de cómo ha pensado adornar la clase para Navidad.

Para celebrar las fiestas de Navidad vamos a adornar nuestra clase.

Para ello, primero, haremos un abeto grande de papel y lo pegaremos en la pared adornándolo con bolas de colores y estrellas brillantes.

Después, haremos guirnaldas y las colgaremos en las paredes. Luego colocaremos trozos de algodón en los cristales de las ventanas como si fueran copos de nieve.

Por fin, en la puerta de clase, colocaremos un gran cartel para felicitar a todos las Navidades.

Una vez presentado el texto, se pedirá la opinión del grupo, y se harán preguntas acerca de lo dicho en el texto; de esta forma se controlará la comprensión.

Se hará una segunda presentación del texto, en este caso al muñeco-mascota de la clase ya que éste no sabe qué hacer para celebrar la Navidad. En esta ocasión se utilizará metadiscursos, tal como aparece en el ejemplo:

Yo te diré QUÉ vamos a hacer para celebrar las fiestas de Navidad.

Para celebrar las fiestas de Navidad vamos a adornar nuestra clase.

¿Sabes CÓMO vamos a adornar nuestra clase?

Primero haremos un abeto,...

¿Sabes lo que haremos DESPUÉS ?

Después haremos guirnaldas,...

¿Y LUEGO?

Pues luego, ...

Tras esta explicación se volverá a hacer preguntas a los niños y se controlará la comprensión.

Una tercera presentación del texto a trabajar se puede hacer de la siguiente forma:

Los niños de 4 años no saben qué hacer para celebrar la Navidad en su clase y su profesora pide ayuda al grupo para que les expliquen a los pequeños qué van a hacer para celebrar las fiestas navideñas. La profesora propondrá al grupo que ella grabará una cinta en la cual explicará los planes para celebrar la Navidad. Pedirá atención al grupo a fin de que corrijan si no lo dice bien.

Esta cinta grabada para niños pequeños podrá ser escuchada varias veces.

El texto se puede grabar con metadiscursos y sin él so pretexto de que los niños pequeños lo entenderán mejor.

Otra ocasión para presentar el texto se puede dar de la siguiente forma:

La profesora propondrá al grupo mandar una postal de felicitación navideña a una persona conocida para los niños.

En la postal, además de las felicitaciones de rigor, la profesora escribirá los planes que tiene la clase para celebrar la Navidad. El texto escrito será igual al oral. Éste será igual al oral.

Se leerá cuantas veces se desee para asegurar que el grupo está de acuerdo con lo que se «dice» en la postal.

La profesora puede organizar una sesión de guiñol en la que los muñecos expliquen a los niños cuáles son sus planes para celebrar la Navidad.

Un muñeco utilizará metadiscursos para presentar el texto y el otro lo presentará sin metadiscursos.

Tras la presentación los muñecos conversarán con los niños y les preguntarán acerca de sus planes. Así se controlará la comprensión del texto.

Situaciones de producción oral de los niños

En la medida en que estas producciones servirán también para obtener información y evaluar los aprendizajes se tratará de obtener grabaciones con las producciones del mayor número posible de niños.

Una situación de producción puede ser la siguiente:

Los niños de 3 años de la ikastola quieren celebrar la Navidad en clase y no saben cómo hacerlo. Por ello, piden al grupo que les cuenten qué van a hacer para celebrar la Navidad. Esto lo grabarán en una cinta y se la mandarán a los pequeños para que la oigan y así sepan qué hacer.

Otra situación se puede preparar de la siguiente manera:

El muñeco-mascota no sabe qué hacer para celebrar la Navidad e insiste en que el grupo se lo cuente otra vez y se lo grave en una cinta para poder oírlo varias veces.

Al portavoz, que ha podido ser elegido por los propios niños o por la profesora, se le ayudará explicitando la consigna:

Los niños pequeños quieren saber qué vamos a hacer para festejar la Navidad. Tú que lo sabes muy bien se lo vas a contar claramente porque son pequeños y les cuesta entender.

Acuérdate que les tienes que decir cómo vamos a adornar la clase para Navidad; qué haremos primero, qué haremos después, todo bien ordenado y sin olvidarte de nada.

Todo lo que tú digas lo grabaremos en esta cinta y se la mandaremos a los pequeños para que lo oigan y sepan lo que vamos a hacer.

EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES

Como hemos dicho antes, las situaciones para trabajar la comprensión y producción de los textos son adecuadas también para obtener la información necesaria para evaluar los aprendizajes de los alumnos; estamos hablando, fundamentalmente, de las grabaciones en cassette. Sin embargo, es necesario definir ciertos indicadores para poder extraer la información pertinente a los contenidos trabajados y hacerlo de la manera más sencilla posible. Siendo conscientes de la dificultad que conlleva esta decisión hemos optado por elaborar una relación de factores extraídos, fundamentalmente, de los estudios de psicolingüística y didáctica textuales.

En lo que se refiere a los textos monologales informativo-narrativos objeto de la secuencia didáctica presentada, hemos definido tres tipos de indicadores: los relativos a la planificación del texto, los relativos a la morfosintaxis y los de léxico. Además de constatar el uso y/o comprensión de las formas trabajadas, se recogen también las desviaciones o errores (gramaticales o de otro tipo) que se han podido producir (Ver Anexo 1). Interesa inventariar los errores típicos, como suele hacerse en la enseñanza de las L2, para diseñar posibles actividades de revisión y/o corrección.

EVALUACION DEL PROCESO DIDACTICO

Este centro está diseñando su propia programación para la enseñanza bilingüe (con incorporación temprana de la tercera lengua) para lo cual está creando sus propios recursos didácticos, tal como estamos viendo en esta presentación.

Evaluar con criterios formativos quiere decir que tan importante como conocer los aprendizajes experimentados por cada niño es saber hasta qué punto la intervención didáctica está consiguiendo los objetivos propuestos y qué aspectos de esta intervención influyen más positiva o negativamente en todo el proceso. Las experiencias educativas, como cualquier otra experiencia, hay que ajustarlas en función de los resultados que se obtienen. En el caso educativo, incluso en programaciones establecidas, es imprescindible seguir evaluando también el proceso.

En la experiencia que estamos realizando y para sistematizar y agilizar las sesiones de evaluación se ha diseñado también una ficha para cada unidad didáctica (Anexo 2). Recordamos que el ejemplo presentado es solamente la secuencia relativa a los textos monologales de la unidad didáctica correspondiente.

Los elementos a los que se hace referencia en esta ficha son los siguientes:

- Contenidos seleccionados para la unidad
- Secuencia didáctica propuesta para trabajar cada contenido
- Actividades y ejercicios de cada fase de la secuencia
- Recursos para llevar a cabo las actividades propuestas
- Tiempo destinado a la unidad
- El proceso de la evaluación en sí.

Las sesiones de evaluación que actualmente exigen una dedicación de dos horas mensuales, no lectivas, constituyen un instrumento fundamental para corregir las programaciones realizadas así como para adecuar la intervención de los profesores a las necesidades de los alumnos. Este esfuerzo de adecuación supone una reflexión constante en el profesor lo que convierte a la evaluación en un importantísimo factor para su formación

A MODO DE CONCLUSION

Decisiones didáctica que provoca el sistema de evaluación adoptado

Llegadas a este punto nos parece importante insistir en el valor del sistema de evaluación adoptado, y lo vamos a hacer observando el tipo de decisiones que está haciendo tomar. En la medida en que se puede conocer el tipo de errores que se producen, y su grado de generalidad, se trata de establecer las relaciones que pueden existir entre la intervención didáctica y la conductas observadas en el alumno, para proceder, en la medida de lo posible, a efectuar los cambios didácticos que parecen más oportunos.

Así, en el caso de errores o dificultades generalizadas, se buscan razones en el tipo de contenido seleccionado, en la metodología utilizada, en el tiempo dedicado, etc. A continuación se proponen los cambios oportunos.

Si el problema atañe a la selección del contenido, por su dificultad o por las deficiencias que pueda haber en el dominio de la segunda lengua, ese contenido se refuerza con otra unidad o se deja para otro nivel de enseñanza.

Si la razón de los errores producidos fuera la metodología utilizada (secuencia inadecuada por defecto o por exceso de las actividades propuestas, por ejemplo) se introducen los cambios correspondientes en la unidad didáctica.

Cuando los errores se concentran en determinados niños, se programan actividades de refuerzo para trabajar con grupos pequeños.

Ante dificultades importantes de pronunciación o de otro tipo que aparecen esporádicamente, se busca ayuda externa al centro para atender a los casos que se presenten.

Cambios sujetos a discusión

Limitándonos a la unidad que hemos presentado, ya tenemos planteados varios cambios. Creemos que podremos proponer varios textos modelo, del mismo tipo informativo-narrativo pero con pequeños cambios en los parámetros contextuales: cambio de tema o referente: «Un plan para celebrar la fiesta de la ikastola del último día anterior a la vacaciones de Navidad». En las actividades de producción, suponemos que se pueden solicitar textos con diferentes temas y con diferentes destinatarios. En lugar de hablar siempre de cómo se adornará la clase se les puede pedir que elaboren un texto informativo-narrativo, tanto oral como escrito, de cómo adornarán o festejarán en su casa las Navidades; en este caso el destinatario, en lugar de ser un personaje ajeno a la clase sería el propio grupo-clase.

Aunque reconocemos su importancia no hemos incluido la autoevaluación en la secuenciación didáctica de los textos orales porque no hemos encontrado aún un sistema factible a nivel de clase. Sin embargo, resulta relativamente fácil de trabajar en los textos escritos.

Las fichas-registro de evaluación están también sujetas a cambios, en la medida en que las observaciones son más finas y conocemos mejor las características lingüísticas de los textos implicados.

Impresiones globales

Si miramos, desde un punto de vista más general, son varios los índices positivos que se pueden resaltar, como son la implicación de todo el profesorado o la excelente respuesta de los padres ante solicitudes varias de colaboración.

Es un hecho conocido que toda experiencia didáctica asumida por una comunidad educativa, suele tener efectos muy positivos durante su puesta en marcha e implantación. Suponemos que, en parte, se debe a ello el que desde que se iniciara la experiencia en el curso 1989-90, los enormes esfuerzos del equipo de profesores estén siendo ampliamente compensados por la satisfacción de ver resultados positivos e incluso espectaculares. Grupos clase de primero realizando producciones de euskera hablado y escrito impensables antes de la reforma, o reflexiones de profesores que ya no justifican los posibles errores o deficiencias de lenguaje de ciertos niños por las carencias individuales o socio-familiares del niño sino que buscan implicaciones didácticas en el diseño, proponiendo cambios.

Independientemente del entusiasmo inicial, y aunque todavía no se haya realizado una evaluación externa de la experiencia, estamos convencidas de que los cam-

bios didácticos que estamos introduciendo en la enseñanza de las lenguas, son científicamente objetivables y lo que es más interesante, generalizables a otros centros educativos que quieran asumir un cambio pedagógico en profundidad.

De hecho, nos parece que el reto que tiene planteado la enseñanza vasca para asegurar el aprendizaje de las dos lenguas propias así como de al menos una extranjera, no puede asegurarse para la mayoría de su población si no es a base de cambios profundos como los que se plantean aquí.

Notas

1. El objetivo global de la actividad es, efectivamente, adornar la clase siguiendo un plan.

Referencias

- ALLAL L.; CARDINET J. y PERRENOUD, P. (1979) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berna, Peter Lang
- ARANO, R.M. (1992) «Testu pedagogia eskolaurrean: testu monologalak, en Idiazabal, I (Ed.) *Pedagogía del texto - Testuaren pedagogia*, Bilbao, Labayru, pp. 141-159
- BAIN D. (1991) «Problèmes psychopédagogiques de l'oral: les leçons d'une expérience», en Wirthner, M.; Martin, D. y Perrenoud, Ph. (Eds.) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel-Paris, Delachaux y Niestlé, pp. 95-126
- BERSET FOUGERAND, B. (1991) «Evaluer certificativement l'expression orale», en Wirthner, M.; Martin, D. y Perrenoud, Ph. (Eds.) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel-Paris, Delachaux y Niestlé, pp. 183-194
- BRONCKART, J.-P.; BAIN, D.; SCHNEUWLY, B.; DAVAUD, C. y PASQUIER, A. (1985) *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé
- DE LANDSHERE, G. (1979) *Vocabulaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Presses Universitaires de France
- GARCIA DEBANC, C. y Mas, M. (1987) «Evaluation des productions écrites des élèves», *Enjeux*, 11, pp. 108-122
- ROULET, E. (1991) «La pédagogie de l'oral en question(s)», en Wirthner, M.; Martin, D. y Perrenoud, Ph. (Eds.) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel-Paris, Delachaux y Niestlé, pp. 41-54
- WIRTHNER, M.; MARTIN, D. y PERRENOUD, Ph. (Eds.) (1991) *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé

Anexo

✓ FICHA DE REGISTRO PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES LINGÜÍSTICOS REALIZADOS EN TORNO A UNA SECUENCIA DIDÁCTICA

LENGUAJE ORAL. TEXTO MONOLOGAL, INFORMATIVO-NARRATIVO.

Ej.: «Cómo adornaremos la clase para celebrar la Navidad»

Grabación realizada

Datos referidos a la planificación:

— Expresa el objetivo de la actividad

— Sabe iniciar el relato de actividades que se llevarán a cabo (para eso..., primero..., ...)

- Expresa las actividades que se realizarán
- Utiliza organizadores para relacionar las diferentes actividades
- Se expresa en nombre del grupo como autores de la actividad

Datos referidos a la morfosintaxis:

- Utilizaciones correctas de la declinación
- Utilizaciones incorrectas de la declinación
- Utilizaciones de las marcas aspectuales de los verbos
- Concordancias correctas de las formas plurales de los verbos
- Uso de la primera persona del plural
- Errores en las formas verbales
- Frases correctamente construídas
- Frases con errores de sintaxis

Datos referidos al léxico:

- Usos adecuados del léxico correspondiente a la unidad
- Errores cometidos

NOTA: Esta relación de ítems - en vertical - se cruzará con la lista de alumnos de la clase - en horizontal -, anotando en cada cuadrícula resultante: »sí», «no», «a veces» o la/s formas producidas)

✓ FICHA DE RECOGIDA DE DATOS PARA LA EVALUACION DE UNA UNIDAD DIDACTICA

Nombre de la profesora:Curso:
Unidad didáctica:

APARTADO: LENGUA ORAL
TIPO DE TEXTO: MONOLOGAL

- | 1. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS VEHICULADOS | SI | NO |
|--|----|----|
| 1.1. Interés del tema o unidad trabajado | | |
| 1.2. Adecuación al curso | | |
| 1.3. Adecuación del tipo de texto trabajado a la edad de los niños | | |
| 1.4. Adecuación de la planificación a la edad de los niños | | |
| 1.5. Léxico asequible | | |
| 1.6. Unidades lingüísticas o morfosintácticas adecuadas | | |

— Modificaciones realizadas:

2. SECUENCIA DIDÁCTICA

2.1. Adecuación de las actividades propuestas para asegurar la comprensión del tema objeto del texto trabajado.

- Número suficiente de actividades
- Modificaciones realizadas

Una experiencia de didáctica y evaluación de discurso oral en primer ciclo de primaria

Rosa M.^a Arano, Elena Berazadi e Itziar Idiazabal

CL&E, 1994, 23, pp. 69-79

Resumen: Este artículo presenta un ejemplo extraído de la reforma de enseñanza de las lenguas (euskera, castellano y lengua extranjera) que se está llevando a cabo en la ikastola Txingudi de Irun. El ejemplo se refiere a una secuencia didáctica centrada en un texto oral, monologal, de tipo informativo-narrativo diseñado para realizarlo en euskera (L2 de la mayoría de los niños) para el ciclo inicial de la enseñanza primaria. Además de presentar los detalles de la programación de la secuencia, hacemos especial hincapié en el sistema de evaluación establecido tanto para el control de los aprendizajes - en este caso orales- como para el seguimiento del proceso didáctico en su globalidad.

Datos sobre las autoras: Rosa M. Arano, ex profesora de la Escuela de Magisterio de Derio (Bizkaia), Licenciada en Filología Vasca y especializada en la didáctica de las lenguas es actualmente asesora responsable del proyecto de reforma de la Ikastola Txingudi de Irun. Elena Berazadi, Licenciada en Pedagogía, con amplia experiencia en la enseñanza, es junto con Rosa M. Arano responsable del proyecto de reforma del mismo centro.

Itziar Idiazabal, Catedrática de Filología Vasca de la Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea -, investiga sobre la adquisición del lenguaje en niños bilingües así como sobre la didáctica de las lenguas a partir de modelos discursivos del lenguaje.

Dirección: Eugeni Ikastola Txingudi, Apdo. 351, 20300 Irun
Universidad del País Vasco, Euskal Herriko Unibertsitatea, Euskal Filologia Saila, Filologia eta Geografi-Historia Fakultatea, Urkixoko Markesaren Kalea z/g, Av. Marqués de Uriquijo s/n, 01006 Vitoria-Gasteiz.

© PERMISOS PARA CITAR O REPRODUCIR EN OTRAS FUENTES: Se pueden citar libremente hasta 500 palabras. Para reproducir una porción de texto mayor, figuras o ilustraciones, se deberá pedir permiso por escrito a la revista, especificando el uso al que se destina el texto. En todos los casos, se deberá citar el copyright de *CL&E*. En el caso de artículos o textos que hayan sido a su vez reproducidos en *CL&E* los interesados deberán dirigirse tanto a los detentadores del copyright original como a *CL&E*, en el caso de que se quiera hacer uso de la traducción. FOTOCOPIAS: Para todo lo relacionado con el uso mediante fotocopia del material de esta revista, deberán dirigirse a: CEDRO, C/ José Maríaón, 10, 3.º Izda. Tel. 594 15 75. Fax 445 35 67