



Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas

ACTUALIZACIÓN CURRICULAR DEL ÁREA DE LENGUA EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA ESPAÑOLA. IMPLICACIONES DOCENTES

The new Foreign Language Curriculum for Primary Education in Spain. Teaching Implications

Francisco Javier Sanz Trigueros (UVa)¹

Natalia Barranco Izquierdo (UVa)²

Raquel Yuste Primo (UVa)³

Sergio Del Val González (UVa)⁴

RESUMO

Neste artigo damos conta da atualização curricular à que assistimos recentemente, diante da entrada em vigor da Lei Orgânica pela qual rege-se o conjunto de ensino do sistema de educação e formação espanhol. Particularmente, focamos a atenção no currículo que regula o ensino de Línguas Estrangeiras na Educação Fundamental. A exposição das novas diretrizes e mudanças mais significativas nos leva a apresentar sua regulação desde dois polos: a estrutura e organização curricular e o institucional e didático-disciplinar. Seguidamente, recolhemos algumas implicações programáticas, didáticas e metodológicas da nova normativa para os docentes especialistas. Conclui-se, finalmente, em torno dos pontos positivos da reforma curricular para o ensino de línguas estrangeiras e aos focos de atenção que situamos nos docentes e nos agentes de formação inicial e contínua.

Palavras-Chave: Currículo; Docentes; Educação Fundamental; Línguas estrangeiras.

ABSTRACT

This article reports on some of the curricular shifts we have recently witnessed with the entry into force of the Organic Law governing the whole Spanish education and training system. Specifically, we focus on the curricula that regulate the teaching of foreign languages in Primary Education. We explain the new guidelines and the most significant changes, which leads us to present the characteristics of the foreign language curriculum from two standpoints: the structural and the institutional/didactic one. Consecutively, we present some planning, teaching and methodological implications of the new regulations for foreign language teachers. Finally, we conclude with the benefits of the curricular reform for foreign language teaching and with the need to support pre-service and in-service teachers.

¹ Doctor por la Universidad de Valladolid, España. Profesor Ayudante Doctor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5740-7002>; E-mail: franciscojavier.sanz.trigueros@uva.es

² Doctora por la Universidad de Valladolid, España. Profesora Contratada Doctora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7831-6158>; E-mail: natalia.barranco@uva.es

³ Doctoranda en la Universidad de Valladolid, España. Profesora asociada del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6832-4939>; E-mail: raquel.yuste@uva.es

⁴ Doctorando en la Universidad de Valladolid, España. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6972-4416>; E-mail: sergiodelval1596@gmail.com

Keywords: Curriculum; Teachers; Foreign Languages; Primary Education

1. Introducción

El sistema educativo español ha ido experimentando una evolución permanente a lo largo de las últimas décadas, fruto de las transformaciones sociales y culturales y de los retos globales que diversas instancias internacionales se ocupan de agrupar y explicitar. Actualmente es el caso de la denominada Agenda 2030, entre cuyos Objetivos de Desarrollo Sostenible (NACIONES UNIDAS, 2015) (ODS) atañe a la educación/formación el cuarto: *Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.*

Con este macro-objetivo dictado, el trabajo de Marope (2017) se orienta a la necesidad de una reconceptualización del curriculum, para pasar a concebirlo como: -instrumento operativo y núcleo integrador de los sistemas educativos/formativos; -catalizador para la innovación y la transformación social; -fuerza para la equidad social, la justicia y la paz; -facilitador del aprendizaje a lo largo de toda la vida; y -factor determinante de la calidad de la educación y el aprendizaje.

Es conforme a estos principios como la legislación educativa española actual ha basado la renovación curricular, a la que hemos asistido recientemente con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), y sucesivos currículos de las distintas etapas educativas/formativas.

Esta renovación curricular sitúa firmemente el acento en la adopción de un enfoque competencial que impregne, desde las primeras edades, todas las enseñanzas reguladas. Siguiendo las especificidades aportadas en Unesco (2013), la adopción de un enfoque competencial conlleva por parte de los estudiantes la superación del aprendizaje de conocimientos, destrezas y actitudes, para su aplicación real. Es por lo que se demanda un curriculum centrado en el alumno, flexible ante los cambios y necesidades, y que posibilite entornos (situaciones) de aprendizaje para ese desarrollo competencial.

A fin de cuentas, se trata de desarrollar un conjunto de “Twenty-first century skills” –como así se ha acuñado el término– que se integran en las oficialmente instituidas *Competencias clave*, cuya actualización encontramos en European Commission (2019). Su trasvase al sistema educativo/formativo español ha resultado en: -Competencia en comunicación lingüística; -Competencia plurilingüe; -Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería; -Competencia digital; -Competencia personal, social y de aprender a aprender; -Competencia ciudadana; -Competencia emprendedora; y -Competencia en conciencia y expresión culturales.

Asimismo, la renovación curricular en España trae consigo otros enfoques complementarios de atención ineludible, como son los derechos de la infancia, la igualdad de género, la mejora continua y la personalización del aprendizaje, el desarrollo sostenible, la calidad y equidad educativa, o el aprendizaje a lo largo de la vida, entre otros.

Con estos enfoques, que podríamos considerar principios rectores, nos encontramos ante una actualización importante de los currículos educativos y formativos en prácticamente todas las etapas del sistema. Actualización que –gradualmente implantada– afecta al conjunto de materias curriculares, de entre las que nos ocupan como formadores universitarios adscritos al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura las estipuladas como Primeras y Segundas Lenguas extranjeras.

Son áreas curriculares –Disciplinas Lingüísticas– que, junto a las denominadas Disciplinas No Lingüísticas propias de las secciones bilingües, se integran en lo que muchos expertos llevan reclamando para los sistemas educativos y formativos europeos: un curriculum plurilingüe e intercultural (BEACCO et al., 2016; GONZÁLEZ PIÑEIRO, GUILLÉN DÍAZ y VEZ, 2010; VAN DEN AKKER, FASOGLIO y MULDER, 2010). Y sucede que la reciente renovación curricular ha dado un salto cualitativo aproximándose más a este tipo de curriculum que, al poner en relación de interdependencia a las lenguas de escolarización, conlleva implicaciones significativas para los docentes *de* y *en* Lenguas extranjeras (SANZ TRIGUEROS y GUILLÉN DÍAZ, 2021).

En este orden de cosas, damos cuenta en este trabajo del tratamiento curricular del área de Lengua extranjera en la etapa de Educación Primaria (6-12 años de edad), con el objetivo de ofrecer una visión global de su regulación, así como las implicaciones programáticas, didácticas y metodológicas que más pueden apremiar a los docentes responsables.

2. Tratamiento curricular de la Lengua extranjera en Educación Primaria

En el sistema educativo español, la etapa de Educación Primaria tiene carácter obligatorio y gratuito y se compone de seis cursos escolares, que se siguen ordinariamente desde los 6 hasta los 12 años de edad.

Los seis cursos se organizan académicamente en tres ciclos: el primero lo integran el primer y segundo cursos (de los 6 a los 8 años), el segundo está formado por el tercer y cuarto cursos (de los 8 a los 10 años), y el tercer ciclo lo componen el quinto y sexto cursos (de los 10 a los 12 años).

En el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria se recogen los catorce objetivos generales de toda la etapa. Entre ellos podemos leer el relacionado específicamente con las lenguas extranjeras que, consagrado en la letra f), versa del siguiente modo: “Adquirir, pelo menos em uma língua estrangeira, a competência comunicativa básica

que lhes permita expressar e compreender mensagens simples e se desenvolver em situações cotidianas.” (REAL DECRETO 157/2022, artículo 7, p. 8, traducción propia)⁵.

Entre la oferta de áreas curriculares es a la Lengua extranjera y a la Segunda Lengua extranjera a las que se confía principalmente el desarrollo de este objetivo f). Si bien no es exclusivo de estas dos áreas y más cuando se trata de centros con sección bilingüe.

La Lengua extranjera se imparte en cada uno de los seis cursos, mientras que la Segunda Lengua extranjera es un área curricular optativa, cuya oferta está disponible en el quinto y sexto curso tal y como estipula el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

En el currículo nacional, el décimo principio pedagógico enuncia que “As línguas oficiais se utilizarão somente como apoio no processo de aprendizagem da língua estrangeira. Nesse processo, se priorizará a compreensão, a expressão e a interação oral.” (REAL DECRETO 157/2022, artículo 6, p. 7, traducción propia)⁶. De esto se infiere la posibilidad de recurrir moderadamente a la lengua castellana en el aula de Lengua extranjera, como una estrategia de mediación para la resolución de conflictos comunicativos (BARRANCO IZQUIERDO y GUILLÉN DÍAZ, 2017).

Además, en la Ley Orgánica podemos leer que: “Se estabelecerão medidas de flexibilização e alternativas metodológicas no ensino e avaliação da língua estrangeira para os alunos com necessidade específica de apoio educativo, em especial para aquele que apresenta dificuldades em sua compreensão e expressão.” (LOMLOE, artículo 19, Sec. I. p. 122888, traducción propia)⁷.

El horario curricular de la Lengua extranjera se recoge en el *Anexo IV. Horario escolar, expresado en horas, correspondiente a las enseñanzas mínimas para la Educación Primaria* del Real Decreto 157/2022. Para el primer ciclo se atribuye un total de 120 horas, para el segundo 120 horas y, para el tercero, 125 horas. Esto se concreta en el *Anexo V. Horario lectivo de Educación Primaria* del Decreto 38/2022, que establece el horario curricular de la mencionada etapa en Castilla y León. De manera que la Lengua extranjera se distribuye en 2,5 horas semanales en cada uno de los cuatro primeros cursos, y en 3 horas semanales en cada uno de los dos últimos cursos. Lo ilustramos en la siguiente Tabla 1.

⁵ Cita original: “Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.”

⁶ Cita original: “Las lenguas oficiales se utilizarán solo como apoyo en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. En dicho proceso, se priorizará la comprensión, la expresión y la interacción oral.”

⁷ Cita original: “Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en especial para aquel que presente dificultades en su comprensión y expresión.”

Tabla 1. Horario semanal del área Lengua extranjera en Educación Primaria (EP)

Curso	1º EP	2º EP	3º EP	4º EP	5º EP	6º EP
Materia						
Lengua extranjera	2,5 horas	2,5 horas	2,5 horas	2,5 horas	3 horas	3 horas

Fuente: Elaboración propia.

La oferta de lenguas extranjeras que contempla el currículo oficial asciende a un total de cinco, a saber: alemán, francés, inglés, italiano y portugués. Si bien, la inmensa mayoría de centros educativos ofertan como Lengua extranjera el inglés y como Segunda Lengua extranjera el francés. Las pocas excepciones se encuentran, por lo general, en centros educativos ubicados en zonas geográficas transfronterizas (caso del portugués).

El currículo de Educación Primaria se concibe como “O conjunto de objetivos, competências, conteúdos enunciados em forma de saberes básicos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação da Educação Fundamental constituem o currículo desta etapa.” (REAL DECRETO 157/2022, artículo 11, p. 9, traducción propia)⁸. Sin embargo, los elementos de la estructura curricular se ven ampliados en los currículos que aportan las Comunidades Autónomas. Tomando como ejemplo el ya citado Decreto 38/2022, los elementos que este recoge en su artículo 5, aplicables al área de Lengua extranjera, son: a) Objetivos de etapa; b) Competencias clave; c) Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica; d) Competencias específicas; e) Mapas de relaciones competenciales; f) Criterios de evaluación; g) Mapas de relaciones criterios; h) Contenidos de área; i) Contenidos de carácter transversal; j) Principios pedagógicos; k) Principios metodológicos; y l) Situaciones de aprendizaje.

a) Objetivos de etapa: logros al término de la etapa, cuya consecución se vincula a la adquisición de las competencias clave.

b) Competencias clave: desempeños imprescindibles para progresar con éxito en el itinerario formativo, y afrontar los principales desafíos globales y locales.

c) Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica: agrupación de las ocho competencias clave con sus treinta y cuatro descriptores operativos. Estos últimos son indicadores referenciales de las competencias clave, que las concretan hacia su desempeño. En palabras de Moya Otero y Luengo Horcajo

⁸ Cita original: “El conjunto de objetivos, competencias, contenidos enunciados en forma de saberes básicos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de la Educación Primaria constituye el currículo de esta etapa.”

(2021, p. 57), el perfil de salida supone “a referência obrigatória tanto para a promoção como para a titulação”⁹ (traducción propia).

d) Competencias específicas: desempeños susceptibles de desplegarse en actividades o en situaciones. Son propias de cada área curricular y suponen el nexo entre el perfil de salida y los saberes básicos.

e) Mapas de relaciones competenciales: vinculación de los descriptores operativos con las competencias específicas de cada área o, en otras palabras, contribución de cada área al desarrollo competencial del alumnado.

f) Criterios de evaluación: referentes que indican los niveles de desempeño esperados en las actividades o situaciones a las que se refieren las competencias específicas.

g) Mapas de relaciones criterios: vinculación de los descriptores operativos con los criterios de evaluación de cada competencia específica.

h) Contenidos de área: conocimientos, destrezas y actitudes que conforman los aprendizajes necesarios para la adquisición de las competencias específicas de cada área.

i) Contenidos de carácter transversal: conjunto de saberes que cada área curricular debe integrar más allá de los que disciplinarmente le corresponden. Se trata de: la comprensión lectora; la expresión oral y escrita; la comunicación audiovisual; la competencia digital; el fomento de la creatividad, del espíritu científico y del emprendimiento; la igualdad entre hombres y mujeres; la educación para la paz; la educación para el consumo responsable y el desarrollo sostenible; y la educación para la salud, incluida la afectivo-sexual.

j) Principios pedagógicos: normas que orientan el ecosistema escolar, para ofrecer las respuestas más propicias al alumnado. Se rigen por los tres principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (MEYER, ROSE y GORDON, 2014), a saber: formas diversas de implicación, representación, acción y expresión.

k) Principios metodológicos: concreciones de los principios pedagógicos que sirven de guía a los docentes en la selección más adecuada de metodologías.

l) Situaciones de aprendizaje: actividades, tareas o proyectos que, expresados en forma de problema o reto, implican en el alumno la movilización de actuaciones que contribuyen al desarrollo de las competencias clave y de las competencias específicas. Según el artículo 14 del Decreto 38/2022, las situaciones de aprendizaje deben ser *globalizadas, estimulantes, significativas e inclusivas*.

Por lo que se refiere al currículo propiamente dicho de la Lengua extranjera (recogido en los ya citados Real Decreto 157/2022 para el nivel nacional *macro* y Decreto 38/2022 para el nivel regional *meso*), se regula a través de cuatro apartados:

⁹ Cita original: “...la referencia obligatoria tanto para la promoción como para la titulación”.

- En primer lugar, se exponen unas orientaciones metodológicas. En ellas se indica que el área de Lengua extranjera contribuye de manera directa al desarrollo de la competencia clave plurilingüe, a través de dos dimensiones: la comunicativa y la intercultural. Respecto al nivel de dominio esperable al término de la etapa se estipula, a modo orientativo, el A2.1. de la jerarquización de niveles referenciales planteada en Consejo de Europa (2002, 2020). También se ofrecen especificaciones relativas a los agrupamientos, distribución/gestión del espacio, uso de métodos, recursos, orientaciones para la evaluación, aprendizaje interdisciplinar desde el área, situaciones de aprendizaje, etc.

- En segundo lugar, las competencias específicas. Se exponen en número de seis en términos de las capacidades que los alumnos deberán demostrar al finalizar la etapa, o un ciclo de esta. La primera competencia específica está orientada a la comprensión oral y escrita en la Lengua extranjera; la segunda a la expresión oral y escrita; la tercera a la interacción; la cuarta a la mediación; la quinta al reconocimiento y uso de repertorios lingüísticos, así como a la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua; y la sexta a la diversidad lingüística, cultural y artística. Es preciso destacar, además, que cada competencia específica se acompaña de los descriptores del perfil de salida con los que está relacionada; es decir, de los descriptores de las ocho competencias clave que el área curricular debe cubrir (ver en Anexo).

- En tercer lugar, se presentan los criterios de evaluación correspondientes a cada uno de los seis cursos que componen la etapa. Se aportan entre uno y tres por cada competencia específica, acompañados igualmente de los descriptores del perfil de salida con los que tienen vinculación directa.

- En cuarto lugar, se exponen los saberes básicos (contenidos), correspondientes también a cada uno de los seis cursos que componen la etapa. Se articulan en tres bloques: A) Comunicación, B) Plurilingüismo y C) Interculturalidad.

El bloque A) *Comunicación* incluye los saberes necesarios para desarrollar las actividades comunicativas de comprensión, producción, interacción y mediación. También, los relativos a la búsqueda y gestión de fuentes de información.

El bloque B) *Plurilingüismo* comprende los saberes acerca de la capacidad de reflexionar sobre el funcionamiento de las lenguas, con la finalidad de contribuir a la construcción del repertorio lingüístico de los estudiantes.

El bloque C) *Interculturalidad* agrupa los saberes relativos a las culturas asociadas a la Lengua extranjera y su valoración como oportunidad de relación con los demás. Contiene también los saberes orientados al desarrollo de actitudes de interés por apreciar variedades lingüísticas y culturales.

A estos bloques se añaden, por cada curso, las estructuras sintáctico-discursivas contempladas para cada Lengua extranjera (alemán/francés/inglés/italiano/portugués). En ellas se recogen las funciones y

nociones lingüísticas (expresión del gusto, de la cantidad, del espacio-tiempo, de relaciones, de la modalidad, de la existencia, etc.), que se espera sean adquiridas por parte del alumnado para una comunicación eficaz. En este orden de cosas, se nos muestra pertinente la recogida de los aspectos más relevantes del tratamiento curricular de la Lengua extranjera en Educación Primaria. Los ilustramos en el Cuadro 1, desde el polo relativo a la estructura y organización de los elementos curriculares, y desde el relativo al planteamiento institucional y didáctico-disciplinar.

Cuadro 1. El área de Lengua extranjera en Educación Primaria. Su tratamiento en el sistema educativo español

POLO ESTRUCTURAL Y ORGANIZATIVO CURRICULAR	POLO INSTITUCIONAL Y DIDÁCTICO-DISCIPLINAR
<ul style="list-style-type: none"> ◆ CARÁCTER: <i>obligatorio y gratuito</i> ◆ RANGO DE EDAD: <i>6 - 12 años</i> ◆ CICLOS: 3 ◆ ÁREAS CURRICULARES: <ul style="list-style-type: none"> → <i>Lengua extranjera (los seis cursos)</i> → <i>Segunda Lengua extranjera (5º y 6º cursos)</i> ◆ OBJETIVO DE ETAPA PARA LAS LE: <i>Objetivo f)</i> ◆ COMPETENCIAS CLAVE PROPIAS DE LAS LE: <ul style="list-style-type: none"> → <i>Competencia en comunicación lingüística</i> → <i>Competencia plurilingüe</i> ◆ HORARIO SEMANAL: <ul style="list-style-type: none"> → <i>2,5 horas semanales (1º a 4º)</i> → <i>3 horas semanales (5º y 6º)</i> ◆ OFERTA DE LENGUAS: <i>alemán, francés, inglés, italiano y portugués</i> ◆ ELEMENTOS: <i>a) Objetivos de etapa; b) Competencias clave; c) Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica; d) Competencias específicas; e) Mapas de relaciones competenciales; f) Criterios de evaluación; g) Mapas de relaciones criterios; h) Contenidos de área; i) Contenidos de carácter transversal; j) Principios pedagógicos; k) Principios metodológicos; y l) Situaciones de aprendizaje.</i> ◆ NORMATIVA Y DISPOSICIONES OFICIALES: <ul style="list-style-type: none"> → <i>LOMLOE</i> → <i>Real Decreto 157/2022 (ámbito nacional)</i> → <i>Decreto 38/2022 (ámbito regional)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (Naciones Unidas, 2015) ◆ DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (Meyer, Rose y Gordon, 2016) ◆ PRINCIPIOS Y RETOS (Marope, 2017) ◆ ENFOQUE COMPETENCIAL (E INTERDISCIPLINAR) (European Commission, 2019) ◆ CURRÍCULUM PLURILINGÜE E INTERCULTURAL (Beacco et al., 2016) ◆ DISCIPLINAS LINGÜÍSTICAS DISCIPLINAS NO LINGÜÍSTICAS ◆ DIMENSIÓN INTERCULTURAL Y ACTITUDINAL ◆ APRENDIZAJE DINÁMICO Y EXPERIENCIAL ◆ EXPOSICIÓN Y USO DE LA LE ◆ RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS: <i>Textos actuales y relevantes; canciones y poemas; obras literarias...</i> ◆ GESTIÓN DEL AULA DE LE: <ul style="list-style-type: none"> → <i>Agrupamientos variados</i> → <i>Espacios: distribución flexible</i> → <i>Tiempos: diversidad, ritmos, tipo de tareas</i> ◆ MÉTODOS: <ul style="list-style-type: none"> → <i>Metodologías activas</i> → <i>Enfoques funcionales</i> → <i>Juego y proyectos</i> → <i>Dramatizaciones</i> ◆ EVALUACIÓN: <ul style="list-style-type: none"> → <i>Competencial, con análisis de desempeño</i> → <i>Auto- y co-evaluación</i> ◆ SITUACIONES DE APRENDIZAJE DE LA LE
<p>CURRÍCULUM PARA UNA EDUCACIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL</p>	

Fuente: Elaboración propia

3. Implicaciones para los docentes de Lenguas extranjeras

Los cambios introducidos en los niveles estructurales de organización curricular *macro* (nacional) y *meso* (regional) del sistema educativo español conllevan importantes efectos en los niveles homólogos subsecuentes. Esto es, en los niveles *micro* (centro) y *nano* (aula) de desarrollo e implementación curricular respectivamente. Damos cuenta de algunos de esos efectos en la enseñanza de lenguas extranjeras que, por su vinculación con los actos profesionales docentes de planificación, intervención didáctica y evaluación (ROY, 1991), los concebimos como implicaciones. Y articulamos estas en tres niveles de actuación: A) el programático; B) el didáctico; y C) el metodológico.

A) Implicaciones a nivel programático

- Revisión del currículo lingüístico escolar, y su desarrollo en el propio centro educativo, para depurar lo obsoleto, integrar la toma de decisiones fruto de la actualización curricular y poner en confluencia las lenguas de escolarización.
- Introducción de ajustes programáticos en el área de Lengua extranjera para una distribución efectiva por cursos de las competencias clave y los descriptores operativos, así como de las situaciones de aprendizaje previstas.
- Estructuración y replanteamiento de los instrumentos de planificación curricular de la Lengua extranjera –Programación Didáctica, Programación de aula y Unidades didácticas– conforme a los nuevos elementos curriculares y pedagógicos.

El enfoque marcadamente competencial, los nuevos saberes básicos orientados a la educación lingüística desde una perspectiva plurilingüe e intercultural, y el énfasis en las denominadas situaciones de aprendizaje implican cambios didácticos y metodológicos que requieren, a su vez, variaciones en los modos de programar el curso y planificar las sesiones lectivas de la Lengua extranjera correspondiente.

B) Implicaciones a nivel didáctico

- Determinación de la tipología de actividades más adecuada a las situaciones de aprendizaje de la Lengua extranjera y al desarrollo competencial del alumnado. En relación con ello, conviene en paralelo una revisión de la forma de presentar el reto/problema y de dar la consigna/instrucción de las tareas –lingüísticas, comunicativas, o de otro orden– que vayan a proponerse dentro y fuera del aula.

- Selección de recursos y materiales (orales, escritos, cartográficos, reales, digitales...) que se adapten a las situaciones de aprendizaje lingüístico-comunicativo planteadas, de manera que supongan un complemento significativo.
- Previsión de las estrategias didácticas y pedagógicas más oportunas, en función de las situaciones de aprendizaje de la Lengua extranjera, del tipo de actividades/tareas para dar solución al reto/problema y de las competencias clave implicadas.

C) Implicaciones a nivel metodológico

- Gestión del aula dando cabida a distintos formatos de sesión, a agrupamientos según los criterios espacio-temporales y didácticos más pertinentes, y a otros escenarios pedagógicos y lingüístico-comunicativos que puedan contemplarse dentro y fuera del centro escolar.
- Selección y adopción de métodos docentes que encajen con las situaciones de aprendizaje y el desarrollo competencial requerido. La pedagogía por proyectos aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras es un ejemplo, en complementariedad con otros más (y menos) emergentes como el *flipped classroom*, la gamificación, las rutinas de pensamiento o la telecolaboración intercultural.

4. A modo de conclusión

Llegados a este punto, cabe hacer un balance reflexivo acerca de las bondades de las nuevas directrices curriculares para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Educación Primaria española, así como de distintos focos de necesaria atención.

Cabe pues concluir que, sin haberse producido una ruptura radical con el modelo antecesor, la legislación actual es el revulsivo generatriz de una modernización del sistema educativo. Una modernización que, para el área de Lengua extranjera, se hace patente por:

- La persistencia del enfoque competencial que ha de presidir la enseñanza, aprendizaje y evaluación de la Lengua extranjera.
- La incorporación de la competencia plurilingüe a las competencias clave, y la contribución parcial de todas las áreas curriculares a su desarrollo.
- La consideración explícita de la mediación lingüística en las competencias específicas del área.
- La atención a la educación inclusiva desde las orientaciones metodológicas relativas a los agrupamientos, a la gestión espacio-temporal y a los recursos didácticos.

- La introducción, más descriptiva que normativa, de las situaciones de aprendizaje como ejes vehiculares de las planificaciones para hacer practicar la lengua en escenarios de comunicación real, donde haya que resolver un problema o afrontar un reto.

De la misma forma, concluimos que la reforma curricular española supone la antesala de la verdadera educación plurilingüe e intercultural preconizada desde las determinaciones europeas. Se acorta, así, la distancia entre los niveles supra (políticas lingüístico-educativas) y macro (currículo oficial) (SANZ TRIGUEROS, 2020); fortaleciéndose por tanto la *coherencia de relaciones lógicas* (SANZ TRIGUEROS y GUILLÉN DÍAZ, 2020) entre las directrices europeas sobre enseñanza, aprendizaje y evaluación de lenguas extranjeras y las determinaciones curriculares para el área de Lengua extranjera.

Si bien la convergencia entre uno y otro nivel es positiva, también se espera proximidad entre los niveles de concreción inferiores. Razón por la que cabría situar el foco de atención en:

- Los docentes *de* y *en* lenguas extranjeras, por cuanto de ellos dependen las operaciones de concreción y programación curricular de su responsabilidad. Operaciones que, para el área que nos ocupa, son rigurosamente abordadas desde el ámbito internacional en Graves (2016) o Macalister y Nation (2020) por citar dos ejemplos recientes, y desde el ámbito nacional español en Guillén Díaz y Castro Prieto (1998) o en Vez (ed.), Guillén y Alario (2002), entre otros.
- Los agentes que se ocupan de la formación docente inicial y continua, en la perspectiva de proveer a este colectivo de las competencias necesarias para promover una educación en clave plurilingüe e intercultural. Y dado que ésta demanda una evolución del perfil profesional de los especialistas citados, se estimaría oportuna –para los que están en activo–, la movilización de mecanismos de diagnóstico de cualificaciones y de balance/auditoría de competencias profesionales docentes.

Este trabajo nos lleva a explorar igualmente las bondades y tensiones de las nuevas determinaciones curriculares en otras etapas del sistema educativo/formativo español, así como también sus repercusiones más inmediatas en las secciones bilingües donde se implementan los programas denominados AICLE/CLIL/EMILE para la impartición de Disciplinas No Lingüísticas en Lengua extranjera. Son perspectivas futuras que permitirían adoptar una visión más holística del estado de la cuestión y estar en mejores condiciones de aportar las pautas y observaciones oportunas.

5. Referencias bibliográficas

BARRANCO IZQUIERDO, Natalia; GUILLÉN DÍAZ, Carmen. Efectos de la mediación oral para la resolución de conflictos comunicativos en aulas de inglés de Educación Primaria, con presencia de alumnado

extranjero. **Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado**, 20 (1), 159-172, 2017. Disponible en: <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.229271> Acceso: 17 sep. 2022.

BEACCO, Jean-Claude *et al.* Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. **Council of Europe**, 2016, p. 1-170. Disponible en: <https://bit.ly/3FRSuj7> Acceso: 26 sep. 2022.

COMUNIDAD DE CASTILLA Y LEÓN. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. **Boletín Oficial de Castilla y León**, n. 190. Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. 30 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://bit.ly/3h8auyr> Acceso: 11 oct. 2022.

CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. **Instituto Cervantes**, 2002. Disponible en: <https://bit.ly/3Sj1zY0> Acceso: 18 abr. 2022.

CONSEJO DE EUROPA. Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. **Servicio de publicaciones del Consejo de Europa**, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3FT2KYg> Acceso: 9 jun. 2022.

ESPAÑA. JEFATURA DEL ESTADO. **Boletín Oficial del Estado**, n. 340. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3h05Wu5> Acceso: 3 oct. 2022.

ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. **Boletín Oficial del Estado**, n. 52. Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. 02 de marzo de 2022. Disponible en: <https://bit.ly/3FCNNwE> Acceso: 28 sep. 2022.

EUROPEAN COMMISSION. Key competences for lifelong learning. **Publications Office of the European Union**, 2019, p. 1-20. Disponible en: <https://bit.ly/3CYnWfC> Acceso: 15 ene. 2022.

GONZÁLEZ PIÑEIRO, Manuel; GUILLÉN DÍAZ, Carmen; VEZ, José Manuel. **Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural**. Madrid: Síntesis, 2010.

GRAVES, Kathleen. Language curriculum design: Possibilities and realities. In HALL, G., **The Routledge handbook of English language teaching**. New York: Routledge, 2016, pp. 79-94. Disponible en: <https://bit.ly/3sY0oTq> Acceso: 20 ago. 2022.

GUILLÉN DÍAZ, Carmen; CASTRO PRIETO, Paloma. **Manual de autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura extranjera**. Madrid: La Muralla, 1998.

MACALISTER, John; NATION, I. S. P. **Language Curriculum Design**. New York: Routledge, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.4324/9780429203763> Acceso: 26 ago. 2022.

MARPE, Mmantsetsa. Reconceptualizing and repositioning curriculum in the 21st century: A global paradigm shift. **UNESCO-International Bureau of Education**, 2017, p. 1-23. Disponible en: <https://bit.ly/3CUW7VI> Acceso: 7 jul. 2022.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal design for learning: Theory and practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014.

MOYA OTERO, José; LUENGO HORCAJO, Florencio. **Educación para el siglo XXI. LOMLOE: de la norma al aula**. Madrid: Grupo Anaya, 2021. Disponible en: <https://bit.ly/3NsK8n0> Acceso: 2 nov. 2022.

NACIONES UNIDAS. Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015, 70/1. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. (A/RES/70/1). **Naciones Unidas**, 2015. Disponible en: <https://bit.ly/3VI42y2> Acceso: 16 may. 2022.

ROY, Daniel. **Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial**. Rimouski: Cégep de Rimouski. Service de recherche et perfectionnement, 1991. Disponible en: <https://bit.ly/315YXYX> Acceso: 13 feb. 2022.

SANZ TRIGUEROS, Francisco Javier. Plurilingual Education from the European Guidelines. The Foreign Language Curriculum in Spain and Teacher Training Issues. In CALDERÓN QUINDÓS, M. T.; BARRANCO IZQUIERDO, N.; EISENRICH, T. (eds.), **The Manifold Nature of Bilingual Education**. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2020. pp. 31-51.

SANZ TRIGUEROS, Francisco Javier; GUILLÉN DÍAZ, Carmen. El enfoque común europeo de enseñanza de lenguas. Proximidades y divergencias en el currículo del sistema educativo español. En TATOJ, C.; BARAN, M.; BALCHES ARENAS, S., **Un mundo cambiante en la enseñanza de la lengua y la literatura contemporáneas**. Katowice (Polonia): Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020. pp. 123-135.

SANZ TRIGUEROS, Francisco Javier; GUILLÉN DÍAZ, Carmen. **Desarrollo profesional docente y capacidad de adaptación. Un marco estratégico en la cualificación del sector de especialistas de la enseñanza bilingüe**. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2021.

UNESCO. Glossary of Curriculum Terminology. **International Bureau of Education**, 2013. Disponible en: <https://bit.ly/3MV1gSa> Acceso: 19 abr. 2022.

VAN DEN AKKER, Jan; FASOGLIO, Daniela; MULDER, Hetty. A curriculum perspective on plurilingual education. **Council of Europe. Language Policy Division. Netherlands institute for curriculum development (SLO)**, 2010, p. 1-20. Disponible en: <https://rm.coe.int/16805a1e58> Acceso: 27 ago. 2022.

VEZ, José Manuel (ed.); GUILLÉN, Carmen; ALARIO, Carmen. **Didáctica de la lengua extranjera en educación infantil y primaria**. Madrid: Síntesis, 2002.

6. Anexo

Descriptorios operativos del perfil de salida a los que contribuye el área de Lengua extranjera

Fuente: Real Decreto 157/2022 y Decreto 38/2022

De la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL)

CCL1. Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información y crear conocimiento como para construir vínculos personales.

CCL2. Comprende, interpreta y valora textos orales, escritos, signados o multimodales sencillos de los ámbitos personal, social y educativo, con acompañamiento puntual, para participar activamente en contextos cotidianos y para construir conocimiento.

CCL3. Localiza, selecciona y contrasta, con el debido acompañamiento, información sencilla procedente de dos o más fuentes, evaluando su fiabilidad y utilidad en función de los objetivos de lectura, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

CCL4. Lee obras diversas adecuadas a su progreso madurativo, seleccionando aquellas que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; reconoce el patrimonio literario como fuente de disfrute y aprendizaje individual y colectivo; y moviliza su experiencia personal y lectora para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria a partir de modelos sencillos.

CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

De la Competencia Plurilingüe (CP)

CP1. Usa, al menos, una lengua, además de la lengua o lenguas familiares, para responder a necesidades comunicativas sencillas y predecibles, de manera adecuada tanto a su desarrollo e intereses como a situaciones y contextos cotidianos de los ámbitos personal, social y educativo.

CP2. A partir de sus experiencias, reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos y experimenta estrategias que, de manera guiada, le permiten realizar transferencias sencillas entre distintas lenguas para comunicarse en contextos cotidianos y ampliar su repertorio lingüístico individual.

CP3. Conoce y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en su entorno, reconociendo y comprendiendo su valor como factor de diálogo, para mejorar la convivencia.

De la Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

STEM1. Utiliza, de manera guiada, algunos métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea algunas estrategias para resolver problemas reflexionando sobre las soluciones obtenidas.

De la Competencia digital (CD)

CD1. Realiza búsquedas guiadas en internet y hace uso de estrategias sencillas para el tratamiento digital de la información (palabras clave, selección de información relevante, organización de datos...) con una actitud crítica sobre los contenidos obtenidos.

CD2. Crea, integra y reelabora contenidos digitales en distintos formatos (texto, tabla, imagen, audio, video, programa informático...) mediante el uso de diferentes herramientas digitales para expresar ideas, sentimientos y conocimientos, respetando la propiedad intelectual y los derechos de autor de los contenidos que reutiliza.

CD3. Participa en actividades o proyectos escolares mediante el uso de herramientas o plataformas virtuales para construir nuevo conocimiento, comunicarse, trabajar cooperativamente, y compartir datos y contenidos en entornos digitales restringidos y supervisados de manera segura, con una actitud abierta y responsable ante su uso.

De la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

CPSAA1. Es consciente de las propias emociones, ideas y comportamientos personales y emplea estrategias para gestionarlas en situaciones de tensión o conflicto, adaptándose a los cambios y armonizándolos para alcanzar sus propios objetivos.

CPSAA3. Reconoce y respeta las emociones y experiencias de las demás personas, participa activamente en el trabajo en grupo, asume las responsabilidades individuales asignadas y emplea estrategias cooperativas dirigidas a la consecución de objetivos compartidos.

CPSAA4. Reconoce el valor del esfuerzo y la dedicación personal para la mejora de su aprendizaje y adopta posturas críticas en procesos de reflexión guiados.

CPSAA5. Planea objetivos a corto plazo, utiliza estrategias de aprendizaje autorregulado y participa en procesos de auto y coevaluación, reconociendo sus limitaciones y sabiendo buscar ayuda en el proceso de construcción del conocimiento.

De la Competencia ciudadana (CC)

CC2. Participa en actividades comunitarias, en la toma de decisiones y en la resolución de los conflictos de forma dialogada y respetuosa con los procedimientos democráticos, los principios y valores de la Unión Europea y la Constitución española, los derechos humanos y de la infancia, el valor de la diversidad, y el logro de la igualdad de género, la cohesión social y los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

CC3. Reflexiona y dialoga sobre valores y problemas éticos de actualidad, comprendiendo la necesidad de respetar diferentes culturas y creencias, de cuidar el entorno, de rechazar prejuicios y estereotipos, y de oponerse a cualquier forma de discriminación o violencia.

De la Competencia emprendedora (CE)

CE1. Reconoce necesidades y retos que afrontar y elabora ideas originales, utilizando destrezas creativas y tomando conciencia de las consecuencias y efectos que las ideas pudieran generar en el entorno, para proponer soluciones valiosas que respondan a las necesidades detectadas.

CE3. Crea ideas y soluciones originales, planifica tareas, coopera con otros en equipo, valorando el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a cabo una iniciativa emprendedora, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.

De la Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

CCEC1. Reconoce y aprecia los aspectos fundamentales del patrimonio cultural y artístico, comprendiendo las diferencias entre distintas culturas y la necesidad de respetarlas.

CCEC2. Reconoce y se interesa por las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, identificando los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.

CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones de forma creativa y con una actitud abierta e inclusiva, empleando distintos lenguajes artísticos y culturales, integrando su propio cuerpo, interactuando con el entorno y desarrollando sus capacidades afectivas.

CCEC4. Experimenta de forma creativa con diferentes medios y soportes, y diversas técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para elaborar propuestas artísticas y culturales.