

PARA UNA DIDÁCTICA INTEGRADA DE LENGUAS: EJEMPLIFICACIÓN CON EL ÁREA CURRICULAR DE IDIOMAS EXTRANJEROS EN SENEGAL

Para Uma Didática Integrada De Línguas: Exemplificação com A Área Curricular De Idiomas Estrangeiros No Senegal

Papa Mamour DIOP
Université Cheikh Anta Diop de Dakar
papamamour.diop@ucad.edu.sn
<https://orcid.org/0000-0002-6729-9794>

RESUMEN: En el sistema educativo de Senegal, la oferta de formación lingüística está marcada por su gran variedad con el aprendizaje de tres lenguas extranjeras junto con la adquisición natural de los idiomas maternos desde la primera infancia. Este contexto escolar multilingüe y multicultural requiere la puesta en práctica de una pedagogía convergente y una didáctica integrada para sacar provecho de las lenguas en contacto. Así pues, el objetivo general del presente estudio consiste en aplicar la didáctica integrada y coordinada de las lenguas en la enseñanza secundaria en Senegal. Para ello, se contempla explicitar las bases teórico-conceptuales de dicho enfoque, realizar una programación unificada y secuenciada de lenguas extranjeras y proponer actividades que fomenten la conciencia metalingüística de los discentes y su competencia plurilingüe e intercultural. Como hipótesis, primero se supone que este enfoque permite evitar errores interlingüísticos; luego, coadyuva al desarrollo de la competencia metalingüística de los discentes. Para confirmar o infirmar dichas aseveraciones, nuestra investigación se articula en torno a dos partes complementarias: la primera equivale al marco de referencia teórica que conlleva las propuestas definitorias y las categorizaciones conceptuales y metodológicas sobre la didáctica integrada de las lenguas y las interferencias lingüísticas. La segunda corresponde al diseño metodológico, el cual reposa sobre la elaboración de una parrilla de análisis cualitativo a raíz del cruce de distintos instrumentos de recogida de datos, a saber: el análisis de documentos (programas, planificaciones didácticas y producciones escritas de alumnos), el cuestionario dirigido a profesores y asesores pedagógicos, así como la observación de lecciones. Los resultados del trabajo de campo estriban en la concepción: a) de un modelo de programación didáctica unificada y coordinada de lenguas extranjeras; b) de métodos, actividades y estrategias de



aprendizaje y comunicación que propician su implementación en el aula.
PALABRAS CLAVE: Didáctica integrada de lenguas; Competencia plurilingüe; Competencia intercultural; Senegal.

RESUMO: No sistema educativo senegalês, a oferta de formação linguística é marcada pela sua grande variedade, com a aprendizagem de três línguas estrangeiras a par da aquisição natural das línguas maternas desde a infância. Este contexto escolar multilíngue e multicultural exige a implementação de uma pedagogia convergente e didática integrada, a fim de tirar partido das línguas em contato. O objetivo geral deste estudo é, portanto, implementar o ensino integrado e coordenado das línguas no ensino secundário no Senegal. Para o efeito, as bases teóricas e conceituais desta abordagem serão explicitadas, será desenvolvido um programa unificado e sequenciado de línguas estrangeiras, e serão propostas atividades para promover a consciência metalinguística dos aprendentes e a sua competência plurilingue e intercultural. Como hipótese, assume-se, em primeiro lugar, que esta abordagem ajuda a evitar erros interlinguísticos e, em segundo lugar, que contribui para o desenvolvimento da competência metalinguística dos aprendentes. A fim de confirmar ou infirmar estas afirmações, a nossa investigação está dividida em duas partes complementares: a primeira é o quadro teórico de referência, que inclui a definição de propostas e categorizações conceituais e metodológicas do ensino integrado das línguas e da interferência linguística. O segundo corresponde à concepção metodológica, que se baseia na elaboração de uma grelha de análise qualitativa na sequência da referência cruzada de diferentes instrumentos de recolha de dados, nomeadamente: a análise de documentos (programas, planos de ensino e produções escritas dos alunos), o questionário dirigido aos professores e conselheiros pedagógicos, bem como a observação das aulas. Os resultados do trabalho de campo conduzem à concepção de: a) um modelo de programa unificado e coordenado de línguas estrangeiras; b) métodos, atividades e estratégias de aprendizagem e comunicação que são conducentes à sua implementação na sala de aula.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino integrado de línguas; Competência plurilingue; Competência intercultural; Senegal.

INTRODUCCIÓN

A imagen de muchos países, Senegal se caracteriza por una diversidad lingüística y cultural que es el resultado del encuentro histórico de tres grandes civilizaciones: la negrafricana, la araboislámica y la occidental francesa. Estas han marcado la gran variedad sociolingüística de la población senegalesa que queda reflejada por un panorama

etnolingüístico muy diversificado. Apoyándose en datos demolingüísticos, así es como ratifica THIAM (2015) el cosmopolitismo y la heterogeneidad de Senegal:

Senegal, con una superficie de 196.722 km² y poblado por 14.086.000 habitantes, es un país multiétnico y por lo tanto multilingüe con casi 40 lenguas autóctonas repartidas por todo el territorio nacional, es decir lenguas codificadas y reconocidas, desde 2001, como suficientemente preparadas para su introducción en el sistema educativo, como alternativa o complemento del francés. (THIAM, 2015, p. 6).

Es menester precisar que la cultura negroafricana viene transmitida por más de treinta lenguas locales afiliadas a la familia lingüística nigerocongolesa¹, veintiuna de las cuales² están codificadas y disponen de un estatus científico estable. Consecuentemente, en el sistema educativo de Senegal, la oferta de formación lingüística está marcada por su gran variedad. Las lenguas vernáculas cohabitan y mantienen una relación de socios con las lenguas extranjeras impartidas en la enseñanza secundaria tales como el francés, el inglés, el español, el portugués, el árabe, el alemán, el latín, el griego y el ruso. De hecho, en el área curricular de lenguas romances, los alumnos aprenden concomitantemente el español³, el portugués o el italiano como cuarta lengua (L4), el inglés como primera lengua viva extranjera (L3), el francés como lengua segunda (L2), junto con la adquisición natural de los idiomas maternos (L1) desde la primera infancia.

Es más, en el ámbito escolar, este contexto multilingüe y multicultural requiere la puesta en práctica de una pedagogía convergente y una didáctica integrada susceptibles de coadyuvar al desarrollo de la competencia plurilingüe e intercultural de los discentes. Por tanto, esta investigación tiene como principal objetivo diseñar un dispositivo de implementación de la didáctica integrada en el área curricular de lenguas románicas. El marco de referencia teórica de la misma se fundamenta en las propuestas definitorias y

¹Véase el cuadro del Anexo 1.

²Las lenguas codificadas son el wolof, el sereer; el malinké, el pulaar, el soninjé, el diola según el decreto presidencial de 1971. Pero subrayan DIOUF, NDIAYE; DIEME (2017) que el número de lenguas codificadas pasó a 19 en 2001 y a 21 en 2013.

³En la actualidad son unos 247.000 los alumnos de español como lengua extranjera en Senegal de los cuales doscientos 244.000 están en enseñanza secundaria y el resto (3000) en universidades (AECID, 2018). La formación en Español Lengua Extranjera (ELE) empieza al tercer año del colegio que consta de dos cursos, se persigue en el instituto de enseñanza secundaria (durante tres cursos) y en la universidad (del primer año de licenciatura al doctorado, o sea ocho cursos al mínimo). De igual manera, según el Informe estadístico anual de la Dirección de la Planificación y de la Reforma de la Educación de Senegal (2019), el profesorado de ELE consta de 2875 docentes en Educación media y secundaria a los que habría que añadir alrededor de 40 profesores contratados e interinos que imparten español en las universidades. La formación del profesorado de ELE corre a cargo del departamento de lenguas románicas de la Facultad de las Ciencias y Tecnologías de la Educación y la Formación.

las categorizaciones conceptuales y metodológicas sobre la didáctica del plurilingüismo, la didáctica integrada de las lenguas (DIL) y la intercomprensión (BROHY, 2008; WOKUSH, 2008; GONZALEZ PINEIRO *et al.*, 2010; APRAIZ JAIO; PÉREZ GÓMEZ; RUIZ PÉREZ, 2012; CICRES; DE RIBOT; LLAH, 2014; ARAUJO, 2015, 2019, CASTELLOTTI, 2019; MOORE, 2019). Dicho marco teórico y epistemológico se compagina con un dispositivo metodológico-práctico y empírico basado en un trabajo de campo y en la triangulación de distintos instrumentos de investigación cualitativa.

PROBLEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS SUBSECUENTES

Lo arriba dicho deja entender que los alumnos senegaleses gozan de una oferta de educación plurilingüe y pluricultural. En efecto, esta situación de lenguas en contacto puede constituir un recurso para el enriquecimiento didáctico y actitudinal pues permite a los alumnos desarrollar su competencia metalingüística y su competencia plurilingüe e intercultural mediante la adopción de una didáctica integrada y convergente de dichas lenguas.

Evidentemente, el contacto de lenguas en situación escolar puede acarrear errores debido a las interferencias lingüísticas y malentendidos culturales. Tal es el caso del aprendizaje del español y del francés que entretienen un parentesco lingüístico fuente de similitudes, confusiones, falsos amigos e interferencias que inciden en sus respectivas didácticas (DIOP, 2012, 2020). De hecho, como puntualiza DIOP (2012, p. 133-134):

Dans les contextes scolaires et institutionnels d'Afrique francophone, le statut du français langue seconde lui confère un rôle moteur, de support et filtre de l'apprentissage des langues étrangères. Cela explique, sans nul doute, ses nombreux interférences et «empiètements» dans le champ disciplinaire et didactique de l'espagnol langue étrangère par les multiples emprunts, calques et transferts de ses structures et constructions. Ainsi, les erreurs dues aux interférences FLS-ELE sont de divers ordres ; leur production affecte plusieurs catégories linguistiques et émane de la mobilisation de stratégies inappropriées et/ou d'une méthodologie d'enseignement déficiente. En conséquence, leur remédiation, dans une optique constructiviste, requiert une triangulation de stratégies métalinguistiques, d'opérations cognitives et d'activités permettant la conscientisation linguistique des apprenants par des actions inductives et réflexives sur les langues en contact au cours desquelles le français et l'espagnol ne sont plus traités en opposition (approche contrastive) mais dans une dynamique de partenariat (approche pédagogique).

En consonancia con los planteamientos de DIOP (2012, 2020), numerosos profesores e investigadores del área de lenguas extranjeras hacen hincapié en las potencialidades de la didáctica integrada de lenguas como principal enfoque para llevar a cabo un cotejo convergente y coordinado de los idiomas en presencia. Lo cual aminora los riesgos de un aprendizaje aislado de lenguas y potencia la conciencia lingüística de los discentes. Así pues, dos preguntas clave conforman el hilo conductor del presente estudio: 1) ¿Cuáles son las bases teóricas de la didáctica integrada de lenguas? 2) ¿Cuáles son los fundamentos metodológicos de dicho enfoque en términos de programación didáctica y elaboración de actividades?

Correlativamente, el objetivo general de la investigación estriba en asentar las bases teórico-metodológicas de la implementación de la didáctica integrada de lenguas en la enseñanza secundaria en Senegal. Dicho objetivo global se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- a) Explicitar los conceptos clave y las teorías del enfoque;
- b) Elaborar una programación didáctica unificada y secuenciada de lenguas extranjeras;
- c) Proponer actividades que fomenten la gramática pedagógica, la conciencia meta-lingüística, así como la competencia plurilingüe e intercultural de los aprendientes.

EL MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL Y EPISTEMOLÓGICO DEL ESTUDIO

Pese a su reciente incursión en el debate en el campo de la didáctica escolar de las lenguas, la didáctica integrada de lenguas⁴ disfruta ya de cierta longevidad y consenso definicional entre los especialistas. Primero existe un acuerdo base en torno a sus criterios fundacionales, a saber:

- Un currículo diversificado y coordinado (coherencia vertical);
- El desarrollo de competencias funcionales en cada lengua enseñada y/o aprendida;
- La coherencia y la continuidad de los enfoques y métodos propuestos a los alumnos;

⁴Según BROHY (2008), este enfoque se emparenta con otros similares en sus principios teóricos y metodológicos: *pédagogie intégrée* (ROULET, 1980; TSCHOUMY, 1983), *pédagogie inter-langues* (HERRENBERGER, 1999) y *Gestion coordonnée des langues* (PRUDENT et al, 2005); estos enfoques corresponden con la enseñanza integrada de lenguas y el tratamiento integrado de lenguas (RUIZ PÉREZ et al., 2011).

- La apertura a las lenguas y el desarrollo de competencias metalingüísticas y metacognitivas transversales para las lenguas en contacto;
- El desarrollo de estrategias de aprendizaje y comunicación eficaces en los alumnos (BROHY, 2008; WOKUSH, 2008).

Luego, siendo un enfoque que reposa sobre una integración de las lenguas y no una mera yuxtaposición, goza de una clarificación conceptual consensuada. Así pues, Ferrer, Rodríguez (2010) y Cicres, De Ribot, Llah (2015) plantean la didáctica integrada de lenguas como un enfoque teórico y metodológico compartido en la docencia de todas las lenguas escolares, que implica no solo una terminología gramatical común, sino también una concepción lingüística compartida. En la misma óptica, Dolz, Gagnon, Mosquera (2009) subrayan que la didáctica integrada de lenguas contempla la integración de los aprendizajes de la primera lengua y de las adicionales porque los conocimientos sobre la lengua primera ayudan a los aprendices a comprender la organización del lenguaje y las similitudes y diferencias entre lenguas. Otro tanto puede decirse de la definición que proponen Cicres, De Ribot, Llah (2015). Estos conciben la DIL como:

Un tipo de aproximación plural cuyas finalidades son, en primer lugar, ayudar a establecer relaciones entre un número definido de lenguas, a partir de la influencia que puede ejercer la lengua primera para facilitar el aprendizaje de las otras lenguas, y/o; en segundo lugar, optimizar las relaciones entre diversas lenguas y sus aprendizajes para conseguir una competencia plurilingüe (ICRES, DE RIBOT, LLAH, 2014, p. 4).

De igual manera, el Proyecto CARAP⁵ coordinado por CANDELIER (2012) denomina **Enfoques plurales de las lenguas y culturas** enfoques didácticos que desarrollan actividades de enseñanza/aprendizaje que implican a la vez muchas variedades lingüísticas y culturales. Así es como concibe y explicita el CARAP la DIL:

La didactique intégrée des langues vise à aider l'apprenant à établir des liens entre un nombre **limité** de langues, celles dont on recherche l'apprentissage dans un cursus scolaire (qu'il vise de façon «classique» les mêmes compétences pour toutes les langues enseignées ou qu'il prévoit des *compétences partielles* pour certaines d'entre elles). Le but est alors de prendre appui sur la langue première (ou la langue de l'école) pour faciliter l'accès à une première langue étrangère, puis sur ces deux langues pour faciliter l'accès à une seconde langue étrangère (les appuis pouvant aussi se manifester en retour). C'est dans cette direction que militaient déjà les travaux de E. Roulet au tout début des

⁵Cadre de Référence pour les Approches des Langues et Cultures.

années 1980 (Roulet, 1980). C'est aussi dans cette perspective que s'inscrivent aujourd'hui de nombreux travaux portant sur *l'allemand après l'anglais* en tant que langues étrangères (cf. les travaux portant sur les *langues tertiaires*, comme Neuner & Hufeisen, 2004).

On la retrouve également dans certaines modalités d'éducation bilingue (ou plurilingue) qui ont le souci d'optimiser les relations entre les langues utilisées (et leur apprentissage) pour construire une véritable compétence plurilingue (Cavalli, 2007) (CANDELIER *et al.*, 2012, p. 5-6)

Asimismo, para construir el marco teórico, se cruzan distintas teorías de referencia.

- En primer lugar, la teoría de la interdependencia de lenguas de Jim CUMMINS que estipula “la existencia de una competencia subyacente común en las distintas lenguas que utiliza una persona plurilingüe. Se sabe que las capacidades lingüísticas de una y otra lengua no están aisladas en el sistema cognitivo, sino que se transfieren y son interactivas, forman parte del sistema operativo central” (APRAIZ JAIÓ, PÉREZ GÓMEZ, RUIZ PÉREZ, 2012, p. 128, ABASCAL, 2011).
- En segundo lugar, la teoría de la intercomprensión (DABENE, 1995; DE CARLO, 2011; ARAUJO E SÁ, 2015, ARAUJO E SÁ, CALVO DEL OLMO, 2019; ARAUJO E SÁ, MELO-PFEIFER, 2019; CANDELIER, 2019; DE CARLO, ANQUETIL, 2019). Dicha teoría se nos presenta como una de las vías abiertas en términos de métodos y enfoques novadores, para la promoción del plurilingüismo (GUILLÉN DÍAZ, 2013). Para BENUCCI (2011, p. 15), la intercomprensión remite a las situaciones de comprensión mutua plurilingüe y acomete concretar los conceptos de diversidad lingüística, comprensión, ciudadanía democrática y cohesión social merced a las interacciones subjetivas facilitadas por el contacto dinámico de las lenguas-culturas.
- A continuación, el enfoque por competencias y su brazo metodológico que constituye la pedagogía de la integración: en la didáctica de las lenguas, esta modelización pedagógica, vigente en el sistema educativo senegalés, sostiene que los conocimientos lingüístico-discursivos no son entes aislados y estancos sino interrelacionados e integrados para conformar la competencia de comunicación del usuario de la lengua (BEACCO, 2007, DIOP, 2020). El Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCERL, 2001) privilegia dicho enfoque y lo ubica en el centro del método comunicativo, debido al máximo protagonismo que se concede a la interacción, la recepción y la producción de textos orales y escritos.
- Por último, la perspectiva accional, concreción metodológica del ya mencionado

referente curricular europeo, reposa sobre la implementación del trabajo mediante tareas y del trabajo mediante proyectos. Ello está supeditado a la fuerte carga social y auténtica de dicho enfoque que compagina tareas posibilitadoras (lingüísticas y pedagógicas) con tareas comunicativas para resolver problemas sociales (MCERL, 2001, PUREN, 2010).

Por tanto, estudiar las condiciones y prácticas de la didáctica integrada de lenguas supone, de antemano, revisar las conceptualizaciones epistemológicas, teórico-conceptuales y metodológicas que la sustentan. Estas teorías la sitúan en el territorio misceláneo e interdisciplinar de la didactología/didáctica de las lenguas-culturas (GALISSON, 1990)⁶, de la didáctica del plurilingüismo y de los enfoques metodológicos y prácticos de la intercomprensión y de la perspectiva accional del MCERL. Todo ello constituye un marco teórico pertinente para encarar la aplicación empírica.

EL MARCO EMPÍRICO DEL ESTUDIO: DISEÑO METODOLÓGICO-PRÁCTICO Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Este apartado persigue dos objetivos interrelacionados: hacer el estado de la cuestión de las concepciones y prácticas docentes de cara a la adopción de la didáctica integrada de lenguas y, consecuentemente, esbozar ejemplos de programaciones y actividades que la concretan en la enseñanza secundaria en Senegal.

El trabajo de campo: diseño y resultados

Pues bien, en base a los postulados teóricos sobre la didáctica integrada de lenguas, el marco empírico se fundamenta en un trabajo de campo realizado en 4 academias educativas⁷ (sobre las 14 del país), por tratarse de un estudio experimental con fines de generalización.

⁶Robert Galisson se nos presenta como una referencia ineludible de la didactología de las lenguas-cultura. En el contexto de enseñanza/aprendizaje del francés lengua extranjera, fue él quien acuñó el concepto y lo confirió entidad e identidad. Circunscribe dicho concepto en torno a la formación y a la investigación en didáctica, la ideología y las dimensiones epistémica, axiológica y deontológica en didáctica, así como las políticas lingüísticas y marcos comunes de referencia subyacentes que afianzan la justificación y la legitimidad del ámbito disciplinar, más allá del andamio metodológico y práctico que preside a la enseñanza-aprendizaje de tal o cual lengua.

⁷Se trata de dos academias ubicadas en zonas urbanas (la de Dakar, la capital y la Thiès, segunda ciudad del país) y dos situadas en zonas rurales (la de Matam en el norte y la de Sedhiou en el sur). Los elementos contextuales permiten diferenciar la práctica docente de una academia a otra si bien hay un andamiaje común en cuanto a métodos, manuales, programas de enseñanza/aprendizaje, etc.

La muestra de participantes o sujetos implicados en el estudio corresponde a 127 profesores bivalentes, o sea que imparten el francés y el español en los colegios de enseñanza media a alumnos cuya edad oscila entre 12 y 16 años y 4 formadores regionales o asesores pedagógicos encargados de la formación continua de los profesores en activo. Además de estos sujetos invitados, los objetos implicados se constituyen de los programas de francés y de español del primer ciclo de enseñanza secundaria, de una muestra de manuales en ambas lenguas, de programaciones didácticas y de producciones escritas de alumnos de español como lengua extranjera. Por consiguiente, los resultados del trabajo de campo se derivan de la triangulación de distintos instrumentos de recogida de datos, a saber:

- el método de encuesta mediado por un cuestionario dirigido a los profesores y un guion de entrevista destinado a los formadores regionales;
- el análisis de documentos oficiales, materiales didácticos, fichas de planificación pedagógica así como ensayos producidos por los propios discentes.

Tanto el cuestionario como la entrevista conllevan preguntas sobre el tipo de programación que implementan los profesores, su intención de experimentar la didáctica integrada de lenguas y sus eventuales reticencias en cuanto a dicho enfoque. De igual manera, el análisis de documentos curriculares recalca:

- el tipo de progresión (de integración o de yuxtaposición) privilegiado en los manuales y programas;
- el tipo de planificación (integradora-cíclica o aislada-lineal) preconizado en las instrucciones metodológicas y en la práctica docente;
- las competencias (lingüísticas, metodológicas, transversales, comunicativas) más desarrolladas en base a los documentos curriculares y la intervención docente.

El cruce de dichos instrumentos de recogida de datos permite observar las siguientes constancias con la configuración de los programas y el tipo de programación didáctica.

Estado de la cuestión de la actual configuración de los programas

Los actuales programas de francés y español están orientados hacia el producto conforme a los principios metodológicos de un enfoque tradicional y behaviorista. El programa de francés (reescrito según las bases del enfoque por competencias) conlleva todavía un cariz sintético, tratándose de un syllabus formal con un foco de atención en competencias lingüísticas y metodológicas dispares y aisladas. En consecuencia,

los alumnos adquieren muchos contenidos gramaticales sin poder transferirlos en el desarrollo de la competencia de comunicación en francés (DIARRA, 2009; DIOP, 2014).

Lo mismo puede decirse del programa de español: en efecto, un detenido examen del mismo desvela un syllabus formal, de orientación analítica, enfocado en el dominio de reglas de funcionamiento de la lengua española clasificadas por grado de dificultad y complejidad, con menosprecio de la construcción de la competencia comunicativa de los discentes. Dicho programa está categorizado en distintos entes aislados y estancos: temas, objetivos terminales de ciclo, contenidos gramaticales, manuales recomendados y horario lectivo, instrucciones para la evaluación, etc.

Estado de la cuestión del actual modelo de programación didáctica

Los profesores encuestados imparten clases de francés y español en el primer ciclo de enseñanza secundaria. Pero el análisis de sus programaciones didácticas plasmadas en sus fichas pedagógicas muestra que se trata de una planificación separada por lengua ya que no se atisba la posibilidad de una programación coordinada y unificada basada en las similitudes y diferencias entre las lenguas en contacto. Por ejemplo, a la pregunta: “¿Qué tipo de programación realizas?” (aislada, coordinada, las dos), la abrumadora mayoría de los docentes (el 98,42%) lleva a cabo una programación por lengua, si bien dos de ellos contemplan a veces una planificación unificada en caso de enseñar las dos lenguas en un mismo nivel educativo. Así pues, los elementos de co-programación recaen sobre aspectos contrastivos de orden gramatical y cultural. En cambio, todos los asesores pedagógicos entrevistados señalan que se trata de una planificación exclusivamente lineal y realizada para cada lengua por separado, conforme con la normativa vigente en el área curricular de lenguas extranjeras.

No obstante, profesores y formadores regionales reconocen el interés didáctico y formativo del tratamiento integrado de las lenguas⁸ con miras a la construcción de la competencia comunicativa y a la superación de errores basados en interferencias lingüísticas. En efecto, el español siendo lengua extranjera, su aprendizaje se ve obstaculizado por frecuentes inferencias del francés lengua segunda (y oficial) en Senegal. A modo de ejemplificación, analicemos una muestra de errores de esta índole en Español Lengua Extranjera (ELE): *quiero mucho mi padre/quiero mucho a mi padre; durante la*

⁸En las sesiones de formación continua del profesorado, los docentes infieren de sus prácticas que el tratamiento integrado de lenguas permite evitar los errores interlingüísticos procedentes de las interferencias francés-español.

fin de semana/durante el fin de semana; vamos a hacer un turno en la ciudad/vamos a dar una vuelta por la ciudad...

Como lo dejan transparentar los ejemplos sacados de las producciones escritas de los alumnos, los errores se deben a interferencias lingüísticas que proceden, a su vez, de un estudio estanco y lineal del francés como lengua segunda y del ELE por separado mientras que un aprendizaje integrado de ambas lenguas permite evitar calcos, transferencias, falsos amigos, etc. Dadas las potencialidades metalingüísticas y plurilingües de la enseñanza integrada de lenguas, el 71% de los profesores encuestados contempla aplicar una programación coordinada y unificada; sin embargo, el 39% acepta llevarla a práctica pero a condición de resolver por anticipado posibles apremios de carácter institucional, organizativo y aun didáctico (carga lectiva, alumnado numeroso, dispositivo evaluativo, adecuación del material didáctico, formación del profesorado). Esta disposición docente viene respaldada por todos los formadores entrevistados comprometidos a asesorar a los docentes y a supervisar el experimento didáctico con fines de validación y generalización.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA DIDÁCTICA INTEGRADA DE LENGUAS EN EL ÁREA CURRICULAR DE IDIOMAS EXTRANJEROS: PROGRAMACIONES Y ACTIVIDADES

Nuestro planteamiento se basa sobre un enfoque seminal en Senegal, una didáctica integrada minimalista (que combina los aprendizajes de dos lenguas). Con más concreción, se trata de un modelo de programación unificada y secuenciada de contenidos pertenecientes a ambas lenguas extranjeras tal y como aparece en los siguientes ejemplos.

Cuadro 1 – Ejemplo de programación del aprendizaje gramatical

Lenguas implicadas	Objetivo general	Objetivos específicos	Contenidos/fenómenos gramaticales	Tareas pedagógicas
Francés y español	Cotejar expresiones de fenómenos gramaticales en ambas lenguas	Identificar los puntos de convergencia en los contenidos gramaticales de las lenguas en contacto Percibir los puntos de diferenciación de los fenómenos gramaticales de las lenguas en contacto	Obligación personal e impersonal Expresión de la restricción Expresión de la iteración Expresión de la frecuencia Expresión de la conjetura Doble expresión de la negación Aspectos de la acción Empleos del subjuntivo Empleos del gerundio Concordancia de los tiempos Voz activa/voz pasiva	Actividad de aplicación/expresión de un fenómeno gramatical en francés y español Actividad con preguntas de elección múltiple Actividad de emparejamiento Actividad de transformación Actividad de imitación/reproducción de construcciones sintácticas Actividad de justificación, conceptualización y verbalización de reglas Texto lacunario: corregir los errores interlingüísticos

Fuente: el autor.

Los contenidos gramaticales seleccionados suelen ser objeto de preguntas en la sección “Competencia lingüística” del examen del final del primer ciclo de la enseñanza secundaria. Su tratamiento se fundamenta en actividades contrastivas y pedagógicas en francés y en español, lo cual consolida la conciencia metalingüística y la competencia metacognitiva de los discentes.

Cuadro 2 – Ejemplo de una programación didáctica en cultura

Lenguas en contacto	Objetivo general	Objetivos específicos	Contenidos/ expresiones de matices culturales	Tareas pedagógicas
Francés Español Lengua materna	Cotejar expresiones de fenómenos culturales en las lenguas en contacto	Identificar puntos de convergencia entre las culturas en contacto Percibir puntos de diferenciación entre las culturas en contacto Identificar zonas del tercer espacio de interculturalidad e intercomprensión	Expresión de la identidad El contacto social: los saludos El concepto de familia La configuración del hábitat y del espacio social La concepción y la función del bar El comportamiento ritual: boda y matrimonio Las convenciones sociales y los tabúes Las fiestas y las celebraciones La comida y los hábitos gastronómicos, etc.	Comparación y contraste entre ambas culturas Confrontación de puntos de vistas positivos y negativos Conceptualización y crítica constructiva

Fuente: el autor.

El tercer ejemplo de programación recae sobre el componente cultural como parte integrante del proceso de enseñanza/aprendizaje de una lengua. Dicha planificación contempla desarrollar la competencia intercultural de los alumnos. De hecho, les permite descubrir matices en distintas expresiones de la cultura popular o cultura a secas (MIQUEL y SANS, 2004; DIOP, 2019) en un tercer espacio cultural, a caballo entre la cultura meta y la cultura de origen. Con lo cual, se puede evitar, en la medida de lo posible, sufrir un choque cultural o un fallo de etiqueta o caer en los estereotipos ligados a las diferentes identidades culturales.

Ejemplo de programación de un proyecto de producción escrita basada en el trabajo mediante proyectos y tareas

Situación de comunicación: El periódico escolar de su colegio quiere informar sobre la situación de la pandemia por el coronavirus en Senegal. Su clase está designada para redactar un texto de unas 15 líneas en francés y otro de unas 10 líneas en español.

Cuadro 3 – Ejemplo de programación de un proyecto de producción escrita basada en el trabajo mediante proyectos y tareas

Lenguas implicadas	Objetivo general	Objetivos específicos	Contenidos temáticos	Tareas
Francés Español	Producir un texto informativo en francés y en español	<p>Identificar las características del texto informativo en francés y en español (planificación)</p> <p>Comparar las características del texto informativo en ambas lenguas</p> <p>Producir un texto informativo en francés conforme con las características identificadas</p> <p>Producir un texto en español conforme con los rasgos del texto informativo</p> <p>Revisar los textos producidos</p>	<p>Aparición del coronavirus en Senegal</p> <p>Evolución y tipología de los casos (importado, por contacto o comunitario)</p> <p>Consecuencias sociales, laborales y sanitarias de la pandemia</p> <p>Organización de la riposta</p>	<p>Tareas lingüísticas y pedagógicas (tareas posibilitadoras)</p> <p>Tareas comunicativas</p>

Fuente: el autor.

Conforme con los planteamientos del trabajo mediante proyectos, la programación se configura en torno a un proyecto de comunicación y a tareas pedagógicas (lingüísticas) y comunicativas. El objetivo central consiste en cotejar las características del texto informativo en francés y español para proceder a su textualización en las dos lenguas.

CONCLUSIÓN

A lo largo de este estudio, se ha intentado demostrar que las potencialidades pedagógicas de la didáctica integrada de lenguas son innegables, en tanto que permiten afianzar la competencia metalingüística y la competencia de comunicación de los alumnos en distintas lenguas extranjeras de la oferta curricular. Su presencia en la escuela

es tanto más imprescindible cuanto que esta despliega su labor formativa y educadora en entornos cada vez más multilingües y multiculturales. Asimismo, su planteamiento metodológico se fundamenta en un enfoque interdisciplinar y sistémico (y no sumativo y yuxtapuesto) del aprendizaje de las lenguas-culturas en contacto, mediante un análisis comparativo de sus caracteres transversales y específicos. En la puesta en práctica de los actos profesionales docentes, su implementación se concreta en una programación unificada y secuenciada de contenidos y en tareas lingüísticas y comunicativas enmarcadas en la perspectiva accional del MCERL y en el enfoque por competencias. Por tanto, la investigación realizada es un estudio seminal y experimental en el contexto escolar senegalés y, pese a sus virtudes didácticas, su aplicación generalizada requiere reunir las adecuadas condiciones institucionales, organizativas y docentes.

REFERÊNCIAS

AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el desarrollo) **Pliego de prescripciones técnicas para la formulación de un plan estratégico de apoyo a la enseñanza de la lengua y cultura españolas en Senegal**. Dakar: OTC. 2018.

ABASCAL, R. Didáctica integrada de lenguas. **Aula de innovación educativa**, n. 205, p. 37-42, 2011.

APRAIZ JAIO, M. V; PÉREZ GÓMEZ, M; RUIZ PÉREZ, T. La enseñanza integrada de lenguas en la escuela plurilingüe. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 59, p. 119-137, 2012.

ARAUJO E SÁ, M. H. **Historias em Intercompreensão: a voz dos autores**. Aveiro: UA Editora, 2015.

ARAUJO E SÁ, M. H; CALVO DEL OLMO, F. J. Culum Pecus? Eléments pour le recensement de la curricularisation de l'intercompréhension en langues romanes à partir des expériences d'un groupe d'universités européennes et latino-américaines. **Communication/Livret des résumés. Colloque international Didactique des langues et plurilinguisme (S): 30 ans de recherches**. Université de Grenoble, novembre, 2019.

ARAUJO E SÁ, M. H; MELO PFEIFER, Silvia. Repères sociolinguistiques pour l'enseignement de l'intercompréhension: hommage à Louise Dabène. **Communication/Livret des résumés. Colloque international Didactique des langues et plurilinguisme (S): 30 ans de recherches**. Université de Grenoble, novembre, 2019.

BEACCO, J. C. **L'approche par compétences dans l'enseignement des langues**. Paris: Revista X, v. 17, n. 3, p. 533-552, 2022.

Editions Didier, 2007.

BERNUCCI, A. **L'intercomprensione. Il contributo italiano.** Torino: UTET Universita, 2015.

BROHY, C. Didactique intégrée des langues: évolutions et définitions. **Babylona**, n. 1, p. 9-11, 2008.

CANDELIER, M. *et al.* **Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures.** Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe, 2012.

CANDELIER, M. La réception et le développement des didactiques plurilingues- quelques repères au travers des publications et activités de l'APLV dans les années quatre-vingts. **Communication/Livret des résumés. Colloque international Didactique des langues et plurilinguisme (S): 30 ans de recherches.** Université de Grenoble, novembre, 2019.

CASTELLOTI, V. Sous le(s) plurilinguisme(s), la compétence ou l'expérience. **Communication/Livret des résumés. Colloque international Didactique des langues et plurilinguisme (S): 30 ans de recherches.** Université de Grenoble, novembre, 2019.

CAVALLI, M. **Education bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste.** Didier, CREDIF, 2005.

CICRES, J; DE RIBOT, M. D; LLAH, S. Didáctica integrada de lenguas: una propuesta de actividades. **Trema. Plurilinguisme et formation des enseignants: enjeux didactiques et pédagogiques**, n. 42, p. 1-11, 2014.

CUMMINS, J. Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. **Infancia y aprendizaje**, n. 21, p. 37-61, 1983.

DABENE, L. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues.** Paris: Hachette, 1995.

DE CARLO, M. **Intercomprensione e educazione al plurilingüismo.** Porto S. Elpidio: Wizarts editore, 2011.

DE CARLO, M; ANQUETIL, M. Didactique de l'intercompréhension: Le Nouveau Référentiel de compétences (REFIC). **Communication/Livret des résumés. Colloque international Didactique des langues et plurilinguisme (S): 30 ans de recherches.** Université de Grenoble, novembre, 2019.

DIARRA, B. **L'enseignement de la lecture et de l'écriture du texte argumentatif dans le contexte de français langue seconde dans l'enseignement secondaire au Sénégal: l'exemple du résumé suivi de discussion.** Thèse de Doctorat Unique, Faculté des Sciences et Technologies de l'Education et la Formation, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, 2009.

DIOP, P. M. **Autonomía y profesionalización de los profesores de lenguas en Senegal. Estudio de los actos profesionales docentes desde las estrategias de formación continua.** Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, 2008.

DIOP, P. M. Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d'espagnol langue étrangère à partir de productions écrites d'élèves de l'enseignement moyen au Sénégal. **Liens Nouvelle Série Revue Francophone Internationale**, n. 15, p. 117-138, 2012.

DIOP, P. M. La place de la compétence scripturale dans la didactique des langues étrangères au Sénégal. **Langues et Littératures, Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires**, n. 18, p. 277-300.

DIOP, P. M. La construcción de la competencia cultural en el alumnado de nivel elemental e intermedio en Senegal: análisis de la intervención docente y perspectivas de consolidación. **Revue du Groupe de Recherches Africaines et Hispano-américaines**, n. 5, p. 39-62, 2019.

DIOP, P. M. Estrategias de aprendizaje y de comunicación de alumnos de ELE del contexto escolar de Senegal y tratamiento didáctico de los errores. **Langues et Littératures, Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires**, Université Gaston Berger de Saint-Louis, n. 30, p. 295-318, 2020.

DIOUF, I; NDIAYE, C. T; DIEME, N. B. Dynamique et transmission linguistique au Sénégal au cours des 25 dernières années. **Cahiers québécois de démographie**, v. 46, n. 2, p. 197-217, 2017.

DOLZ, J; GAGNON, R; MOSQUERA, S. La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. **Didáctica. Lengua y Literatura**, n. 21, p. 117-141, 2008.

DPRE-MEN, S. **Statistiques Professeurs.** Dakar: Ministère de l'Education nationale, 2019.

FERRER, M; RODRÍGUEZ, C. Activitatsdiscursives i gèneres de textcom a marc d'integració de les llengües. In: GUASCH, O. (Coord.). **El tractament integrat de les llengües.** Barcelona: Graó, 2010.

GALISSON, R. De la Linguistique appliquée à la Didactologie des langues-cultures. Vingt ans de réflexion disciplinaire. **Etudes de Linguistique Appliquée. Revue de Didactologie des langues-cultures**, 79 (número monográfico, único autor), 1990.

GONZÁLEZ PIÑEIRO, M; GUILLÉN DÍAZ, C; VEZ, J. M. **Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural**. Madrid: Editorial Síntesis, 2010.

GUILLÉN DÍAZ, C. Intercomprensione e educazione al plurilingüismo (Recensión). **Synergies Portugal**, n. 1, p. 185-190, 2013.

HERRENBERGER, A. **Vers une pédagogie inter-langues. Anglais, allemand, espagnol, portugais**. Strasbourg: CRDP d'Alsace, 1999.

HUFEISEN, B; NEUNER, G. (dir.), **Le concept de plurilinguisme: apprentissage d'une langue tertiaire – L'allemand après l'anglais**. Graz/Strasbourg: Centre européen pour les langues vivantes /Conseil de l'Europe, 2003.

MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA Y EVALUACIÓN, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. Anaya. Junta de Castilla y León, 2001.

MOORE, D. Didactique et/du plurilinguisme. (Re) penser les écologies des espaces plurilingues en recherche et formation. **Communication/Livret des résumés. Colloque international Didactique des langues et plurilinguisme (S): 30 ans de recherches**. Université de Grenoble, novembre, 2019.

MIQUEL, L; NEUS, S. El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. **redELE**, v. 1, n. 0, 2004.

PRUDENT, L. F. *et al.* **Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles**. Berne: Lang, 2005.

PUREN, C. Orientations méthodologiques pour la classe de français langue étrangère. *In*: GUILLÉN, C. (Coord.) **Francés complementos de formación disciplinar. La configuración du curriculum du français langue étrangère dans l'Enseignement Secondaire Obligatoire et la Baccalauréat. Aspects théorico-conceptuels**. Barcelona: Editorial Graó, Ministerio de Educación, p. 143-160, 2010.

ROULET, E. **Langues maternelles et langues secondes -vers une pédagogie intégrée.** Paris: Hatier-CREDIF, 1980.

THIAM, A. B. **Los préstamos léxicos en la lengua ouolof: un estudio tipológico.** Tesis doctoral, Universidad de La Laguna, 2015.

TSCHOUMY, J. A. *et al.* **Pédagogie intégrée de la langue maternelle et des langues secondes.** Neuchâtel: IRDP, 1983.

WOKUSH, S. **Didactique intégrée des langues:** la contribution de l'école au plurilinguisme des élèves. **Babylonia**, n. 1, p. 12-14, 2008.

Anexo 1 - **DISTRIBUCIÓN ETNOLINGÜÍSTICA DE SENEGAL, 2005**

Principales grupos étnicos	Lengua materna	Afiliación lingüística	Población	Porcentaje
Wolofs	Wolofs	Familia nigeroconcolesa	4422250	42%
Peuls-fulacunda	Peul	--	1455000	13,8%
Sereer	Sereer	--	1126200	10,7%
Toucouleurs	Peul-tho	--	833800	7,9%
Mandingues	Mandingue	--	566000	5,3%
Peul- fulbe-jeeri	Peul	--	450000	4,2%
Mancagnes	Mancagne	--	359335	3,4%
Jola	DiolaFogny	--	339610	3,2%
Soninké	Soninké	--	217220	2%
Lébou	Wolof	--	140000	1,3%
Futa Jalon	Peul	--	100000	0,9%
Balanta	Balante	--	82841	0,7%
Mandjaques	Mandjaque	--	70000	0,6%
Bambara	Bamananka	--	60820	0,5%
Caboverdianos	Kriolu	--	55000	0,5%
Soussous	Soussou	--	28443	0,2%
Mossi	MooréMossi	--	25000	0,2%
Jahanka	Jahanque	--	24217	0,2%
Mankanka	Mancagne	--	23500	0,2%
Bañoucks	Bañouk	--	20700	0,1%
Franceses	Francés	--	20000	0,1%
Yalunka	Jalonké	--	14375	0,1%
Konyagui	Conhague	--	14000	0,1%
Bandials	Bandial	--	9000	0,0%
Bassari	Bassari	--	7850	0,0%
Khassonkés	Khassonké	--	6635	0,0%
Badyara	Badjara	--	6500	0,0%
Bediks	Bassari du Bandéba	--		0,0%
Criollo inglés	Créole	Criollo inglés	4200	0,0%
Papels	Papel	Nigerocongolesa	4200	0,0%
Zenaga	Zenaga	<i>Chamito-sémitique</i>	1896	
Portugués	Portugués	Lengua románica	1700	0,0%
Cobiana	Cobiana	Nigerocongolesa	400	0,05%

Fuente: DIOP, 2008, p. 21.

Recebido em: 03 dez. 2021.

Aceito em: 05 mai. 2022.