

A ULAS
DE
VERANO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

LA ENSEÑANZA DE
LAS LENGUAS
EXTRANJERAS
DESDE UNA
PERSPECTIVA
EUROPEA



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

H/ 6465

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
BIBLIOTECA

27 NOV 2007


ENTRADA
DONATIVO

MA-22839
(N.C.)

H 6465



LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS DESDE UNA PERSPECTIVA EUROPEA

 MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA	SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
	INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

BIBLIOMEC



098623



R. 164259



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-05-291-7
I.S.B.N.: 84-369-4116-0
Dep. Legal: M-38.080-2005

Imprime: OMAGRAF, S.L.

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Humanidades

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS DESDE UNA PERSPECTIVA EUROPEA

Esta publicación, ofrece análisis e interpretaciones de los rasgos que caracterizan la actualización del currículo, teniendo en cuenta el Real Decreto 116/2004 del 23 de enero de 2004 (BOE 10/02/04), por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria que, en cuanto a lenguas extranjeras, recoge las directrices del Consejo de Europa expuestas en diferentes resoluciones y en el *Marco común de referencia para la enseñanza de las lenguas* (versión en español, 2002). A partir de ahí hemos desarrollado aspectos conceptuales y prácticos, tendentes a la buena preparación lingüística y comunicativa de los estudiantes, ciudadanos europeos, en una sociedad pluralista, multilingüe y multicultural. Esto implica para el profesor el conocimiento de los niveles de dominio lingüísticos propuestos por el Consejo de Europa y la adaptación a ellos de objetivos, contenidos y sistemas de evaluación y el reajuste de métodos, incluyendo el acceso a materiales auténticos y el uso de las nuevas tecnologías y la divulgación de las facilidades de intercambio tanto para los alumnos como para profesores.

Dirección editorial del volumen *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*: CATALINA MONTES MOZO.

Coordinación: *LUIS MIGUEL MARIGÓMEZ MARUGÁN*

Autores:

ANTOLÍN GONZÁLEZ, Andrés

GUILLÉN DÍAZ, Carmen

MARIGÓMEZ MARUGÁN, Luis

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Roser

MEDINA GARROTE, Rosa Isabel

MONTES MOZO, Catalina

SAINZ DE ROBLES, Javier

SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, Sonsoles

ÍNDICE

<i>Los aspectos socioculturales y el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas</i>	9
Carmen Guillén Díaz	
<i>Internet en la clase de idioma extranjero</i>	33
Javier Sainz de Robles	
<i>El texto, vehículo de comunicación entre individuos y entre pueblos</i>	63
M ^a Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría	
<i>La escritura en lengua extranjera: procesos y resultados</i>	87
Roser Martínez Sánchez	
<i>Las lenguas desde las iniciativas europeas</i>	97
Andrés V. Antolín González	
<i>Los medios audiovisuales en la clase de lenguas extranjeras. Ejemplos con materiales auténticos</i>	115
Luis Marigómez Marugán	
<i>Intercambios escolares. Una experiencia y un proyecto</i>	139
Rosa Isabel Medina Garrote	
<i>La evaluación de lenguas extranjeras según las iniciativas y propuestas del Marco Común Europeo de Referencia</i>	159
Catalina Montes Mozo	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado	183

LOS ASPECTOS SOCIOCULTURALES Y EL MARCO EUROPEO COMÚN DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS

Carmen Guillén Díaz
Catedrática de Escuela Universitaria
Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

1. Factores y elementos institucionales y de formación para la apertura a las lenguas y culturas
2. Educar para la ciudadanía democrática: la conciudadanía intercultural
 - 2.1. La dimensión personal y social de lo intercultural
 - 2.2. La dimensión educativa de lo intercultural en el campo de acción de la enseñanza/aprendizaje de lenguas
3. El sector de los contenidos en el curriculum de lenguas extranjeras
 - 3.1. La identificación e interpretación de los contenidos relativos a los aspectos socioculturales
 - 3.2. Una mirada prospectiva en nuestro contexto educativo
4. Consideraciones finales

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en un momento en el que por las circunstancias sociales, políticas y económicas han aumentado las expectativas sociales respecto al **sistema educativo**, reclamando una formación de los individuos para la vida social, laboral y profesional más adaptada a las realidades del siglo XXI; un siglo caracterizado más que nunca por la libre circulación de los individuos y, por tanto, por la multiplicidad y diversidad de relaciones interpersonales y los contactos interculturales.

Como resultado de la mundialización, de la globalización de la información, de la movilidad nacional y transnacional y, de forma más concreta para muchos, como resultado de la emigración en una perspectiva de integración, a nadie le escapa que el tejido social y, en consecuencia, los medios educativos están marcados por una heterogeneidad estructural creciente en todos los planos: étnico, lingüístico, cultural, religioso, etc. (M. Abdallah-Preteceille, 2001).

En este orden de cosas, pluralismo y multiculturalismo se nos muestran como dos conceptos que plantean el reconocimiento y aceptación de la existencia y coexistencia de individuos que poseen diferentes lenguas y culturas en una **sociedad pluralista, multilingüe y multicultural**, en cuyo seno tienen lugar los intercambios comunicativos y los individuos interactúan movilizándose no solo elementos lingüístico-discursivos sino también los elementos culturales propios.

Es así como, se abre toda una problemática en torno a los valores y competencias que los individuos deben poseer como ciudadanos activos y, por tanto, en torno a las situaciones de comunicación que se quiere eficaces.

Formamos parte de una sociedad que, si bien nos ofrece múltiples potencialidades, al mismo tiempo nos exige múltiples competencias y destrezas, múltiples capacidades de adaptación a esa pluralidad. Se vienen generando, pues, nuevas expectativas y necesidades que se espera sean satisfechas por el sistema educativo.

A modo de respuestas iniciales, los discursos en materia de educación se orientan a la idea de romper con la homogeneidad social, de atender a la diversidad y de facilitar el reconocimiento de la composición plural de nuestra sociedad. Las responsabilidades educativas que se derivan se concretan en la idea de educar para una *ciudadanía democrática*¹, para una *conciudadanía intercultural*.

1. La *Educación para la Ciudadanía Democrática* (ECD) se ha concebido como un proyecto por el Consejo de Europa lanzado oficialmente en febrero de 1997. Se concluye en el 2004 y se ha

ral. Conciudadanía intercultural que para F. Carbonell i Paris (2002: 145)² “*debe ser una de las características definitorias y esenciales de una educación obligatoria de calidad, para las próximas décadas*”.

Se plantea para el ámbito educativo el desarrollo de una competencia plurilingüe y pluricultural porque estamos en una sociedad pluralista, multilingüe y multicultural, en función de los nuevos contextos sociales. Lo multicultural se convierte en un contenido curricular y afecta directamente a la enseñanza/aprendizaje de otras lenguas distintas a la propia.

De todo ello se ha venido haciendo eco el Comité de Educación del Consejo de Europa para todos los países de la Unión Europea, quien en las últimas décadas y a través de numerosas Acciones³ y Recomendaciones persigue una doble finalidad:

- preservar el patrimonio lingüístico y cultural de los Estados miembros (70 lenguas, con atención a la riqueza regional y dialectal) y
- favorecer la comunicación, la movilidad, la comprensión mutua, la cooperación, etc.

Para la consecución de dichas finalidades se hace evidente la necesidad de una **apertura a las lenguas y culturas** y, consecuentemente, la necesidad de promoción de acciones para su enseñanza y su aprendizaje. En realidad, se trata de responder a la convicción generalizada que aparece descrita y se incluye en el Libro Blanco sobre la juventud, elaborado tras consulta a los jóvenes de entre 15 a 24 de Europa por la *Comisión Romano Prodi*.

Disponemos de cifras y datos significativos por sus interdependencias⁴. En 12 países de 15 consultados, los jóvenes consideran que:

- la estructura más importante para su participación en la sociedad es el **sistema educativo;**

contemplado proclamar el año 2005, el “Año Europeo de la Ciudadanía por la Educación”.

2. CARBONELL I PARIS, F. “*Educación intercultural y calidad*”, en AAVV. *Informe educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Santillana. Fundación Hogar del Empleado. Madrid, 2002. Pp. 144-169.

3. Resulta de interés al respecto, el texto de la Comunicación de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité económico y social y al Comité de las Regiones, titulado *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006*. COM (2003) 449 final.

4. Sondeos *Eurobaromètre* efectuados a petición de la Dirección General XXII de la Comisión Europea (Educación - Formación - Juventud) sobre una muestra significativa de 9.400 jóvenes de entre 15 a 24 años, en cada uno de los países de Europa. Ver: *Le Magazine de l'Éducation et de la Culture*, nº 15, 2001, pp. 8-9.

- la Unión Europea significa primero **libertad de circulación** y
- **el dominio de lenguas** es la primera de las aptitudes más útiles para encontrar un buen empleo seguida, entre otras, de: el conocimiento de nuevas tecnologías; una buena formación general; aptitudes para comunicar.

Estos datos nos permitirían abordar el problema tantas veces declarado por los profesores de la falta de motivación en nuestros alumnos, de la ausencia de deseo o voluntad de aprender, como algo que no es más que aparente, pues perciben las lenguas como un objeto cultural y funcional. Consideradas las lenguas extranjeras (LEs) como parte de las **competencias de base**, su dominio ha pasado a ser uno de los indicadores de la **calidad de la educación**⁵ que requiere evidentemente asegurar una enseñanza y un aprendizaje de calidad.

1. FACTORES Y ELEMENTOS INSTITUCIONALES Y DE FORMACIÓN PARA LA APERTURA A LAS LENGUAS Y CULTURAS

En este orden de cosas, en concreto en el citado Comité de Educación celebrado en Barcelona en marzo del 2002, aparecen formulados los objetivos siguientes:

- “... *hacer de los sistemas de enseñanza y de formación, de aquí al 2010, una referencia de calidad mundial*”;
- “proseguir las acciones de mejorar las competencias de base, especialmente, por la enseñanza de lenguas al menos dos lenguas extranjeras, desde las más tempranas edades y a lo largo de toda la vida”.

Dado que la estructura del sistema educativo y la función docente son dos de los principios de calidad de la educación⁶, querer garantizar la **calidad** en materia de enseñanza de LEs requiere que centremos nuestra atención en dos factores esenciales que configuran dichos principios: el curriculum de LEs y el profesorado de lengua extranjera (LE).

Atención al curriculum de LEs porque, para revalorizar su función social, debe ser organizado y adecuarse conforme a lo que supone en una sociedad pluralista el hecho de *educar para una ciudadanía intercultural*.

5. Tal y como muestran los informes derivados de los trabajos del grupo de expertos de 26 países sobre indicadores de calidad relativos a la Educación: *Rapport européen sur la qualité de l'Éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité*, Mai 2000. Commission Européenne. Direction Générale de l'Éducation et la Culture.

6. *Estructura del sistema educativo y función docente* que son dos de los 5 principios de Calidad de la Educación, tal y como ya constaba en el Documento de Bases para una Ley de Calidad de la Educación (11 de marzo de 2002), página 16.

Atención al profesorado de LEs porque, para revalorizar su imagen social, debe tomar conciencia e identificar lo que suponen –para la enseñanza y el aprendizaje de una LE– la evolución y los cambios que se han producido en la naturaleza y concepción de los objetivos y contenidos.

La atención efectiva a dichos factores nos remite a dos elementos significativos: a) al *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER)⁷ y b) al sector de contenidos, en concreto a los relativos a los *Aspectos socioculturales*.

a) El MCER⁸, como su denominación indica, es **un instrumento de referencia común** reconocido a nivel europeo, adoptado por Resolución de la Conferencia permanente de Ministros europeos de Educación 15-17 de octubre de 2000 en Cracovia. Su lanzamiento definitivo –junto al *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL)– tuvo lugar en el año 2001 declarado Año Europeo de las Lenguas. Con el fin último de dotar de coherencia y transparencia a la enseñanza de lenguas a través del curriculum, este documento concierne a todas las políticas educativas de los países implicados en los procesos de convergencia europea.

Contiene una **base común de descripción** de competencias comunicativas transversales a todas las lenguas, englobando el **contexto externo de uso**, un contexto cultural a través de categorías descriptivas⁹. Presenta objetivos, contenidos y métodos; define los niveles y escalas de competencia idiomática eficaz, para permitir apreciar los progresos de los que aprenden, en cada etapa de su aprendizaje y a lo largo de toda la vida¹⁰. Por tanto, está destinado a todos aquellos profesionales implicados de una forma o de otra en la enseñanza de lenguas y en la evaluación de los aprendizajes. Es sin duda, referencia ineludi-

7. De la versión original en inglés *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. Cambridge, 2003. Escrito inicialmente en inglés y francés y traducido a diferentes lenguas.

8. Cuya presentación y caracterización pormenorizada, junto a la del *Portfolio europeo de las lenguas*, encontramos en el reciente artículo de: GARCÍA DOVAL, F.; GUILLÉN, C.; GONZÁLEZ PIÑEIRO, M.; GONZÁLEZ PORTO, J.; SERNA, I. y VEZ, J. M. “Marco y Portafolio: Porta Linguarum para los europeos”, en *Porta Linguarum Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, nº 2, junio 2004, pp. 69-92. Dichos autores son investigadores del Observatorio “Atrium Linguarum” para las LEs.

9. Ver en el MCER, el Cuadro 5, en páginas 52-53 de la versión española: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECyD. Subdirección General de Cooperación Internacional. Anaya. Instituto Cervantes (Junta de Castilla y León). Madrid, 2002.

10. En este orden de cosas el *Portfolio* es fundamentalmente un instrumento pedagógico de motivación, de acompañamiento y evaluación de los aprendizajes de lenguas a lo largo de toda la vida. Se ha configurado como un documento personal que informa sobre las competencias lingüísticas y culturales adquiridas en los medios institucionales o no a lo largo de toda la vida, según una escala común europea.



ble para los planes de estudio, objetivos, contenidos y descripción de niveles de competencia.

b) El **sector de los contenidos** curriculares de LE que sirven al desarrollo de una comunicación eficaz, conforme a la noción de *competencia comunicativa*. Noción que se nos muestra –en las últimas décadas– como el concepto didáctico por excelencia (M. Canale et M. Swain, 1996a, 1996b) por cuanto que, a partir de la descripción de sus dimensiones, se han identificado e interpretado sus componentes, a través de los cuales:

- se atiende a las relaciones orgánicas entre lengua y cultura,
- se contempla el hecho de que no existe lengua sin cultura y que cada lengua está impregnada por la cultura que expresa, en la perspectiva antropológica abierta por los estudios de C. Lévi-Strauss (1958),
- se describen los objetivos y contenidos de LE, en la perspectiva de la comunicación social.

Dicha noción ha promovido la necesidad de conocer no solo los componentes estructurales o funcionales de la lengua, sino también el *componente sociocultural* que trata de los **aspectos socioculturales**. Corresponden a ese Bloque Temático cuya denominación ya nos resulta familiar por su presencia en el curriculum establecido tanto para la Educación Primaria como la Secundaria (LOGSE, 1990).

Dicho sector de contenidos se refiere a: “los aspectos de la **cultura y de la sociedad** donde se habla la lengua estudiada; ... reglas, hábitos, ... relaciones humanas, etc., de los países donde se habla la lengua extranjera”. Así los encontramos descritos, a título ilustrativo, en el texto del curriculum de LE para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO)¹¹.

Tales contenidos sirven a los objetivos 4, 6, 8, y su conocimiento y su apropiación constituyen “*la competencia sociocultural, que implica conocer los aspectos más relevantes del contexto social y cultural de la nueva lengua que se aprende*”, según se recoge en J.M. Vez; C. Guillén y C. Alario (2001)¹².

Y sucede que los **aspectos socioculturales**, en gran medida, se nos muestran como “un pariente pobre” de la enseñanza de LEs, como algo difuso y difícil de delimitar, a veces olvidado, porque al remitirnos a la sociedad y la cultura de la lengua que se aprende no son algo ya estructurado, sino en evolución y continua configuración, como la sociedad misma que se encuentra en perpetua transformación determinada por el entorno y por las condiciones materiales.

11. Real Decreto 34/1991, 6 de septiembre.

12. VEZ, J. M: (ed.); GUILLÉN, C. y ALARIO, C. *Didáctica de la lengua extranjera en Educación Infantil y Primaria*. Editorial Síntesis. Madrid, 2001. pp. 66-74.

Son las nuevas condiciones de vida, los nuevos productos, las técnicas, etc., los que determinan comportamientos socioculturales que se expresan en hechos de lengua, tales como: “en un *click* accederás a la información”¹³.

Son pues ambos elementos -el MCER y los aspectos socioculturales- objeto de “proyecto” para proyectos curriculares y, por tanto, objeto de *prospección* y exploración por nuestra parte, adoptando una relación reflexiva entre las ideas derivadas de las concepciones y nociones que se promueven hoy para la enseñanza de LEs, y su aplicación práctica en las situaciones de enseñanza de cada lengua en particular.

Así, pues, centraremos nuestra reflexión, en primer lugar, en torno a qué subyace a la noción *educar para una ciudadanía democrática / conciudadanía intercultural*, con el fin de identificar el estatus de la enseñanza y el aprendizaje de LEs en este marco. En segundo lugar, abordaremos la identificación y estructuración de los contenidos relativos a los *aspectos socioculturales*. Su interpretación nos permitirá estar en las mejores condiciones para acceder a las claves metodológicas y prácticas de intervención en el aula.

2. EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA: LA CONCIUDADANÍA INTERCULTURAL

En la Segunda Conferencia de Jefes de Estado y de Gobierno del Consejo de Europa que tuvo lugar en 1997, la *Educación para la ciudadanía democrática* se promueve ante la diversidad con la idea de:

- reforzar la cohesión social tanto a nivel nacional como europeo,
- sensibilizar a la existencia de unos valores comunes,
- mantener la igualdad de oportunidades, etc.

Hechos que deben traducirse, básicamente, en la integración a una cultura europea.

Se considera que la Educación para la ciudadanía democrática constituye uno de los fundamentos de la misión global del sistema educativo a través del currículum, ante las necesidades de la sociedad actual. Educación que debe estar marcada por los rasgos siguientes:

- La participación activa e informada de los individuos, por el acceso a todo tipo de información y a través de todos los medios.

13. Se trata de un slogan de la publicidad que utiliza el comportamiento y el efecto de inmediatez, rapidez, facilidad, etc., que produce el uso del ratón de un ordenador; un efecto cuya significación es compartida por los individuos usuarios de esa tecnología.

- La movilidad por los intercambios transnacionales, siendo la movilidad uno de las expectativas e incluso un derecho de todos los ciudadanos europeos (libre circulación de personas).
- La solidaridad, teniendo en cuenta las diferencias de todo orden entre los ciudadanos europeos, que requiere la comprensión por la comunicación;
- La aceptación, porque, al lado del conocimiento de la diversidad, hay que desarrollar la valoración de las diferencias.

Rasgos todos ellos que, por una parte, se actualizan en las relaciones interpersonales, en la comunicación interpersonal de individuos de procedencias diversas, de lenguas y culturas diferentes y que, por otra parte, se inscriben en el paradigma de la *comunicación efectiva y eficaz*. Subyacen las ideas de encuentro, de diálogo, de relaciones e interacciones entre los grupos y los individuos y, por tanto, la idea de la experiencia de la *alteridad* y del reconocimiento mutuo.

Emerge así la noción de lo *intercultural* que designa una realidad diferente e indica tanto lo subjetivo como lo intersubjetivo. Se trata de las percepciones en contraste que tenemos unos de otros.

Dicha noción surge en el seno de acciones sociales y educativas y da cuenta, con ese prefijo *inter-*, de que se ha establecido una relación y de que se tienen en cuenta las *interacciones* entre los individuos y los grupos con referentes culturales diferentes. Se trata de un concepto que se sitúa en la frontera del saber y la acción y proviene de préstamos de:

- la Filosofía, de la Filosofía del sujeto, de las teorías sobre el desarrollo cognitivo (“socioconstructivismo” desde los estudios de Piaget, Vygotsky, etc.) por las que se considera que cada individuo es actor o agente de la cultura a la que pertenece, la construye y la elabora desde la experiencia propia;
- la Sociología (comprensiva, interaccionismo) y la Psicología social, disciplinas que contemplan la interacción como el sistema sobre el que se fundamenta la cultura. De forma que lo intercultural hace hincapié en las relaciones que mantienen los individuos, relaciones dinámicas en las que surge la manera como se ve al Otro, a los Otros y, por consiguiente, como uno mismo se ve en contacto con los Otros. Cada uno desde su individualidad, con su personalidad e identidad propia, una identidad social y cultural.

2.1. La dimensión personal y social de lo intercultural

En lo *intercultural* entran en juego dos elementos centrales que dan cuenta de lo personal y lo social: a) *la identidad sociocultural* y b) *la apertura y el mestizaje (Global mindset)*.

- a) En cuanto a la *identidad sociocultural* sabemos que –para muchos autores– puede abordarse como el sistema cultural de referencia –la *cultura*– que, a su vez, es el punto de partida de la conciencia de la propia identidad.

En este sentido, la *identidad* se aborda como una estructura psicosocial constituida por los rasgos más representativos de una persona o de un grupo y deriva del conocimiento que cada individuo tiene de su pertenencia a un grupo social y cultural dado.

Así pues, hablar de *identidad sociocultural* implica referirse al conjunto de comportamientos y representaciones, creencias, valores, etc., que un individuo puede adquirir en el seno de una sociedad, (A. Aguirre, 1997). Dicho conjunto constituye una realidad compleja y plural que es la cultura.

Hoy se habla de “cultura mosaico”, ya que cada grupo o individuo presenta múltiples pertenencias culturales: generacional, regional, etc., si bien presenta puntos comunes, rasgos culturales compartidos¹⁴. Es por lo que nos encontramos ante una forma de identidad fundamentada en la mezcla, que no se va a definir si no es en relación con los Otros. Como identidad propia, para cada individuo, más que una categoría es una dinámica y una construcción permanente al mismo tiempo que fuente de adaptaciones, contribuciones y conflictos, (M. Abdallah-Pretceille, 1986).

- b) En cuanto a la *apertura y el mestizaje*¹⁵ (*Global mindset*), cabe decir que se asocian a la idea de la conciudadanía intercultural, pues, se trata de apertura en relación con los intercambios que tienen lugar en los contactos interculturales. Apertura al mundo a través de los medios de comunicación, los viajes, las nuevas tecnologías, etc.

14. A este respecto GALISSON, R. (1991) ha acuñado el término “*carga cultural compartida*” referida a las palabras, por cuanto que el léxico es portador de la cultura en cada comunidad lingüística.

15. Formas de polimorfismo cultural, de pluralidad, “criollización”, “barroco cultural” para ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L. *Éducation et communication interculturelle*. P.U.F. Paris, 1996.

La “apertura” implica aptitud y comportamiento tal y como, en su sentido figurado, define el Diccionario de la Real Academia Española: “*tendencia o posición favorable, en lo político, en lo ideológico, etc., a actuar conforme a criterios menos cerrados o intransigentes y a colaborar con quienes los propugnan*”.

Como tal aptitud, la apertura moviliza factores:

- *psicológicos y afectivos* del orden de la percepción, las emociones positivas y las disposiciones adecuadas ante los Otros; e
- *intelectuales* del orden del conocimiento de aquellos elementos sociales y culturales que son propios y de los Otros, desde una autoconciencia de la identidad propia.

Como tal comportamiento, en una perspectiva de dinámica intersubjetiva moviliza -de forma integrada- factores relativos a:

- *lo sociológico*, lo cual concierne a operaciones y estrategias apropiadas en la interacción social.
- Lo *intercultural* tiene como punto de partida obligado la conciencia de uno mismo, de la cultura propia y de la pertenencia a un grupo; de forma que *educar para una conciudadanía intercultural* se vincula a las percepciones y disposiciones, los conocimientos y los comportamientos individuales y requiere el desarrollo de las capacidades que enumeramos en el Cuadro 1.

- *receptividad;*
- *observación;*
- *no emitir juicios de valor;*
- *relativizar los propios elementos de referencia,*
- *evitar el choque cultural y los malentendidos, estereotipos, etc.,*
- *trabajar para deconstruir las representaciones erróneas, los estereotipos,*
- *empatía.*¹⁶

Cuadro 1. Capacidades esenciales para el desarrollo de lo intercultural

2.2. La dimensión educativa de lo intercultural en el campo de acción de la enseñanza/aprendizaje de lenguas

Se nos plantea la apertura a las lenguas y las culturas diferentes de la primera aprendida (las de los inmigrantes, las regionales, las europeas...) como:

16. Empatía definida como la capacidad de identificar las emociones y representaciones del Otro. Implica una actividad cognitiva, de conocimiento de sí mismo y de los Otros y una actividad afectiva que no debe identificarse con “simpatía”.

- práctica social, como instrumento o elemento clave de socialización e interacción social; y
- vehículo preferente para poder acercarnos a otras realidades, establecer relaciones con los Otros y poder llevar a cabo los intercambios y la movilidad.

Estas funciones han sido confiadas a los medios educativos quienes efectivamente han asumido el desarrollo en los individuos de aquellas competencias necesarias para poder participar plenamente en la vida social, para desempeñar un papel como ciudadanos activos en esta sociedad caracterizada por la pluralidad lingüística, ideológica y de todo orden.

En consecuencia, se ha planteado que “*lo intercultural y el plurilingüismo*” cobren sentido en los medios educativos, es decir que “*dejan de tener su carácter de excepción*” (C. Abdallah-Preteuille, 2001: 65).

Se espera que –en los lugares de enseñanza y en esta perspectiva de la Educación para una conciudadanía intercultural– las lenguas añadidas a la propia:

- favorezcan la adquisición de instrumentos para una relación directa y continua con otros individuos,
- sitúen a los alumnos ante su propia cultura y otras culturas,
- desarrollen en ellos la consciencia de su propia identidad sociocultural, la comprensión y la aceptación del Otro, pasando del choque cultural, los malentendidos, los estereotipos y sus clichés, –(como visiones reductoras y deformadas de la realidad)–, a la aceptación y la empatía.

Se concibe la enseñanza de lenguas no solamente en una perspectiva instrumental sino también en una perspectiva educativa e integrativa, la cual se hace tangible –según R. C. Lambert y W. Gardner (1972)– en el hecho de poder desenvolverse de forma eficaz en el medio sociocultural de otras comunidades lingüísticas.

En este sentido, el MCER define una competencia a la vez plurilingüe y pluricultural como:

“...la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto a agente social, domina –con distinto grado (A1, A2, B1, B2, C1, C2)– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (MCER, Capítulo 8, p. 167).

Así definida, toda competencia plurilingüe y pluricultural se inscribe en los intercambios comunicativos interculturales en los que son los individuos los que están en contacto, con sus características, conocimientos y rasgos culturales propios. Se configura como objeto de enseñanza y aprendizaje en y por el uso de la lengua, tal y como se nos precisa en el siguiente fragmento:

“El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones** y **restricciones**, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir **textos** relacionados con **temas** en **ámbitos** específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar”. (MCER, Capítulo 2, p. 9).

Estos conceptos clave -que destaca el texto del MCER- en el campo de acción de la enseñanza/aprendizaje de LEs, sustentan el objetivo último del currículum de LE: desarrollar en nuestros alumnos una *competencia para comunicar* que requiere la atención no sólo al desarrollo de las *competencias comunicativas* específicamente de orden lingüístico, sino también al desarrollo de un conjunto de *competencias generales* que nos remiten a las características y rasgos propios que configuran a un individuo, cuyos componentes describimos en el Cuadro 2.

COMPETENCIA PARA COMUNICAR implica el desarrollo de



COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS COMUNICATIVAS
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Conocimiento declarativo (saber):</u> <ul style="list-style-type: none"> – El conocimiento del mundo – El conocimiento sociocultural – La consciencia intercultural • <u>Las destrezas y habilidades (saber hacer):</u> <ul style="list-style-type: none"> – Las destrezas y habilidades prácticas – Las destrezas y habilidades interculturales. • <u>La “competencia existencial” (saber ser):</u> • <u>La capacidad de aprender (saber aprender):</u> <ul style="list-style-type: none"> – La reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación. – La reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes. – Las destrezas de estudio. – Las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis). 	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Las competencias lingüísticas:</u> <ul style="list-style-type: none"> – La competencia léxica – La competencia gramatical. – La competencia semántica. – La competencia fonológica – La competencia ortográfica – La competencia ortoépica. • <u>La competencia sociolingüística:</u> <ul style="list-style-type: none"> – Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales – Las normas de cortesía. – Las expresiones de sabiduría popular – Diferencias de registro. – Dialecto y acento. • <u>Las competencias pragmáticas:</u> <ul style="list-style-type: none"> – La competencia discursiva. – La competencia funcional

Cuadro 2. Componentes de las competencias generales y las competencias comunicativas

3. EL SECTOR DE LOS CONTENIDOS EN EL CURRÍCULUM DE LENGUAS EXTRANJERAS

Ante las determinaciones institucionales y conceptuales expuestas hasta aquí, orientaremos nuestra reflexión hacia el sector de contenidos de *los aspectos socioculturales*, los cuales son abordados como el conjunto de conocimientos y habilidades que forman parte del objeto de aprendizaje que es la LE. Como tales contenidos, ocupan un lugar central por cuanto que:

a) Están presentes en todas las interrogaciones curriculares, a la hora de tomar decisiones sobre el modelo de enseñanza y las características del proceso para su puesta en marcha:

- ¿Qué objetivos y qué *contenidos*? ¿Cómo aparecen interpretados y estructurados los *contenidos*?
- ¿Qué enfoque metodológico? ¿Qué orientaciones metodológicas se plantean pertinentes y adecuadas a los objetivos y *contenidos*?
- ¿Qué escalas y niveles de logro? ¿Qué criterios, instrumentos y tipos de evaluación son adecuados a los objetivos y *contenidos*?

b) Afectan a los actos profesionales docentes que nos competen: *la formación, la programación, la intervención en el aula y la evaluación*.

c) Constituyen uno de los indicadores que dan cuenta de la calidad de la enseñanza de LEs¹⁷, junto al proceso de elaboración de los programas y su puesta en marcha.

A este respecto se parte de una idea primordial y comúnmente admitida: un programa –de LEs en el caso que nos ocupa– es de calidad si sus *objetivos y contenidos* se adecuan a las necesidades y expectativas de la sociedad y de los alumnos que acceden a esas enseñanzas, al mismo tiempo que se logran los objetivos. Necesidades y expectativas de la sociedad y los alumnos que se han plasmado en los referentes curriculares europeos y nacionales para las LEs.

Por lo que concierne al indicador que constituyen los *contenidos*, desde la pregunta global ¿qué objetivos y qué contenidos?, debemos acceder a los refe-

17. Una vez que se ha promovido e introducido en los sistemas educativos la enseñanza de “al menos dos lenguas además de la propia”, la sociedad se preocupa por la calidad de su enseñanza. Genéricamente, se consideran factores de esa calidad: el currículum, el proceso de enseñanza/aprendizaje, los resultados, etc. Factores muy variados y altamente relacionados con aspectos tales como: la preparación y características de los alumnos; el ambiente general de aprendizaje; la calidad del esfuerzo tanto de los profesores como de los alumnos,... etc. Los factores se evalúan a través de *indicadores* tales como: el proceso de elaboración del programa, los contenidos, la puesta en marcha.

rentes curriculares nacionales y al MCER como referente europeo, ineludible este último hoy a la hora de establecer las determinaciones curriculares nacionales.

Se trata de:

- *identificar* su naturaleza y características desde las concepciones que los sustentan;
- *interpretar* el sentido de su estructuración y organización, así como las relaciones internas entre contenidos, para poder conocer y desprender de forma más precisa sus implicaciones metodológicas y didácticas.

3.1. La identificación e interpretación de los contenidos relativos a los aspectos socioculturales

El MCER nos presenta la concepción actual del uso y aprendizaje de LEs vinculando su enseñanza no sólo a las **competencias comunicativas** de la lengua sino también al conjunto de **competencias generales** individuales que sustentan y hacen posible la movilización de esas competencias comunicativas de orden más específicamente lingüístico.

Competencias generales individuales a las que nos remiten los trabajos de D. Buttjes y M. (1991) y M. Byram (1997), quienes consideran que los intercambios comunicativos -en los que los individuos no comparten la misma cultura ni la misma lengua-, han de ser abordados en términos de habilidad para relacionarse y comunicarse, no en términos de perfección y corrección.

Nos sitúan ante una noción superadora de la de competencia comunicativa, la *competencia comunicativa intercultural* definida como:

*“La capacidad para poner en relación referentes, comportamientos, creencias, a partir de la afirmación de los propios referentes implica la conciencia de las diferencias culturales ... la habilidad para tratar los malentendidos la capacidad de estabilizar la propia identidad cultural en el proceso de mediación entre las culturas...”*¹⁸

Y son las **competencias generales** las que configuran esas capacidades y habilidades, por cuanto que se refieren a:

Una apertura al mundo (conocimientos explícitos de los objetos del mundo) y *a los Otros* (relaciones interculturales) bajo forma de **saberes** declarativos.

18. BUTTJES, D. y BYRAM, M. (eds). *Mediating languages and Cultures*. Multilingual Matters. Clevedon. U.K., 1991.

Aquellas destrezas y habilidades (que forman parte de la identidad y cultura propias) como factores personales comportamentales y actitudinales, bajo forma de un **saber hacer** y **saber ser y estar con los otros**, promovidos todos ellos por un **saber aprender** que moviliza a su vez destrezas de estudio, heurísticas, de descubrimiento y análisis.

Los **saberes** declarativos se nos muestran estructurados por:

- Un *conocimiento del mundo*: lugares, organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos, etc., como corresponde a las categorías descriptivas de los *Contextos externos de uso*, a los que aludimos anteriormente.
- Un *conocimiento sociocultural*, como parte del conocimiento del mundo pero referente a la sociedad y la cultura de la comunidad de la lengua que se aprende. Este conocimiento puede existir en su experiencia previa, distorsionada o no (estereotipos, etc.) en las relaciones con los otros, desde la propia existencia y experiencias propias, es decir, desde la cultura propia. Se relaciona con los aspectos de: *La vida diaria; Las condiciones de vida; Las relaciones personales; Los valores, creencias y actitudes; El lenguaje corporal; Las convenciones sociales; El comportamiento ritual.*
- Una *consciencia intercultural*, es decir de la relación entre el mundo de origen y el mundo extranjero; como tal consciencia intercultural se plantea como el conocimiento, la percepción y la comprensión de la diversidad, de las diferencias y similitudes, es decir: el **conocimiento, percepción y comprensión de la relación entre el mundo de origen y el de la comunidad objeto de estudio.**

El **saber hacer** se nos muestra estructurado por:

- Las *destrezas y habilidades prácticas* tales como comportarse y actuar, respecto de los Otros y de sí mismo en acciones rutinarias de aseo (vestirse, cocinar, comer, etc.), en las actividades del ocio (deportes, aficiones, etc.). Se refieren a: *destrezas sociales, destrezas de la vida, destrezas profesionales, destrezas de ocio.*
- Las *destrezas y habilidades interculturales* que dan cuenta –esencialmente– de: *la capacidad de relacionar la cultura propia y la extranjera; la sensibilidad cultural; la capacidad de actuar como intermediario cultural, de abordar los malentendidos, y de superar los estereotipos.*

El **saber ser** se nos muestra estructurado por:

Las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos, los factores de personalidad. Se trata de atender a estos aspectos individuales que están comprendidos en una “personalidad intercultural”.

Podemos pues identificar como consecuencia de la **dimensión intercultural** que subyace a la concepción de la competencia para comunicar, que los contenidos relativos a los *aspectos socioculturales* se caracterizan por los rasgos integrados que describimos en el Cuadro 3.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • un conocimiento de la cultura ajena; • el re-conocimiento de la propia; • la eliminación de prejuicios; • ser capaz de empatizar |
|---|

Cuadro 3. Rasgos integrados de los contenidos referidos a *aspectos socioculturales*.

En el MCER no aparecen ya descritos como parte de una *competencia sociocultural* estrictamente definida como una componente o subcompetencia de la competencia comunicativa, tal y como era el caso de los referentes curriculares nacionales, en donde la competencia sociocultural se define como:

*“un cierto grado de familiaridad con el contexto social y cultural en el que se utiliza determinada lengua”*¹⁹ (Cajas Rojas, 1992).

O como en el caso de S. Moirand (1982)²⁰ quien –en una perspectiva de didáctica operativa– nos ha propuesto la competencia o componente sociocultural como:

“el conocimiento y la apropiación (capacidad de utilizar) las reglas sociales, las normas de interacción entre los individuos y las instituciones, el conocimiento de la historia cultural y de las relaciones entre los objetos sociales”.

En el MCER, esos saber - saber hacer - saber ser se presentan en relaciones intrínsecas y dependencias “formales” con las competencias comunicativas de la lengua que destacamos en el Cuadro 4.

<ul style="list-style-type: none"> • La competencia sociolingüística en lo referente especialmente a: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales</i>; (uso del saludo, de formas de tratamiento, turnos de habla, etc.). – <i>Las normas de cortesía</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las competencias pragmáticas <ul style="list-style-type: none"> – <i>La competencia discursiva</i>, (en cuanto a temas y perspectivas, capacidad de estructurar y controlar el discurso, la calidad...
--	---

Cuadro 4. Relaciones de los *contenidos socioculturales* con las competencias comunicativas de la lengua.

19. Cajas Rojas. *Área Lenguas Extranjeras*. Primaris. MEC. Madrid, 1992. pp. 14-15. El mismo texto se encuentra en el volumen de Secundaria.

20. MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette. Paris, 1982. Pp. 19-20.

Existe, pues, un consenso generalizado a la hora de interpretar los denominados *aspectos socioculturales* como: conocimientos –percepción– comprensión desde la propia identidad en la comunicación.

Ante estas aportaciones, recordamos las precisiones que establecía L. Porcher (1988), al expresar qué implicaba aprender una LE:

- también, aprender la cultura, y
- acceder a los sistemas que sustentan el funcionamiento de una comunidad social, para estar en condiciones de comportarse de forma adecuada en la comunicación.

Con la misma convicción, M. Abdallah-Pretceille (2001) orienta la intervención didáctica, cuando expresa que:

*“Aprender una lengua extranjera es también aprender a percibir el entorno físico y humano a través de una clave de percepción diferente. (Para lo cual)... conviene educar la mirada y aprender a analizar”*²¹.

3.2. Una mirada prospectiva en nuestro contexto educativo

Para nuestro contexto educativo con el Real Decreto 116/2004, de 23 de enero que desarrolla la ordenación y establece el curriculum de la ESO, (B.O.E. 10 de febrero de 2004) se culminaba todo el proceso de elaboración del curriculum de cada materia. Se había iniciado su actualización a través de los Reales Decretos 3473/2000 y 3474/2000, de ESO y Bachillerato respectivamente.

Con el proyecto de la Ley Orgánica de Calidad de la Enseñanza (10/2002, de 23 de diciembre), y el Proyecto de una Ley de Formación Profesional se atendían las directrices de la OCDE, de la UNESCO y las recomendaciones del Consejo de Europa.

En este momento del proceso de convergencia europea, por lo que se refiere a las LEs, al margen de la puesta en marcha o no de la LOCE, debemos tener presente que todo proyecto curricular de LEs no puede obviar para sus objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación la base común de referencia que es el MCER.

En este orden de cosas, encontramos que el texto del Real Decreto citado precisa que:

- a) se ha *“intensificado su aprendizaje”*,

21. ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *La educación intercultural*. Idea Books. Barcelona, 2001. p. 67.

b) “El Consejo de Europa también establece un marco de referencia común europeo para el aprendizaje de lenguas extranjera...” (BOE, 10 de febrero de 2004, p. 5751).

Y respecto a los contenidos que nos ocupan,

c) ... “que los alumnos que hoy se están formando **conozcan formas de vida y organización social diferentes a las nuestras, mejoren su capacidad de empatía, diversifiquen sus canales de información, y entablen relaciones caracterizadas por la tolerancia social y cultural**” (BOE, 10 de febrero de 2004, p. 5751).

En este fragmento identificamos la concepción educativa e integrativa del uso y conocimiento de la lengua y la concepción de la dimensión intercultural de la comunicación.

Si abordamos -“prospectivamente”- los contenidos establecidos para LEs en ese Real Decreto, observamos su organización en tres epígrafes:

- I. *Habilidades comunicativas*
- II. *Reflexión sobre la lengua*
- III. *Aspectos socioculturales.*

Cada epígrafe se despliega (por cursos y lenguas: alemán, francés, inglés, italiano, portugués) en un repertorio de contenidos que transcribimos en el Cuadro 5, (a título ilustrativo los correspondientes a un curso). Cabe decir que dicho repertorio presenta variaciones de formulación de una a otra lengua –en aspectos “transversales”– y no precisamente en lo que es específico de cada una de ellas²².

<p><u>I. Habilidades comunicativas:</u></p> <ol style="list-style-type: none">1. Anticipación de ...2. ctivación de conocimientos previos3. Identificación de distintos tipos de textos...	<p><u>II. Reflexión sobre la lengua:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• A) <i>Funciones del lenguaje y gramática</i> <ol style="list-style-type: none">1. Saludar, presentarse, recabar información personal.
---	---

22. Es el caso de, por ejemplo: a) *Fórmulas y expresiones* que aparece para el *inglés* en el apartado Léxico; para el *italiano* en el apartado Funciones del lenguaje y gramática y Léxico; b) *acentuación gráfica y la entonación* para *italiano* se sitúa en el apartado Funciones del lenguaje y gramática y en Fonética, c) *El alfabeto* para el *alemán* en Funciones del lenguaje y gramática, para el *italiano* en Fonética, etc.

<ol style="list-style-type: none"> 4. Escucha y lectura atenta... 5. Identificación de... 6. Interacción con interlocutores... 7. Participación interactiva... 8. Desarrollo de habilidades comunicativas... 9. Aceptación de los errores propios... 10. Desarrollo de la expresión escrita... 11. Uso integrado de las destrezas... 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Nombrar objetos y deletrear palabras. 3. Afirmar y negar. 4. Expresar posesión. Expresar mandato y ruego. <ul style="list-style-type: none"> • <i>B) Léxico</i> <p>Palabras internacionales, nombres de países y ciudades. Distribución del tiempo. Familia. Vivienda. Escuela. Tiempo libre y aficiones. Juegos y deportes. Vestuario. Colores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>C) Fonética</i> <p>Pronunciación de... Acentuación de palabras. Entonación de frases. Ritmo.</p>
--	---

III. Aspectos socioculturales:

1. Identificación e interpretación de rasgos socioculturales,
2. Comparación entre elementos sociales y culturales transmitidos por la lengua extranjera y los propios:..... contraste entre hábitos y costumbres, tradiciones culinarias, moda,
3. Adecuación de usos socioculturales de la lengua extranjera
4. Diferenciación de usos formales e informales de la lengua extranjera ...
5. Respeto hacia costumbres y tradiciones diferentes a las propias: alimentación, rutinas diarias, horarios..... Superando visiones estereotipadas...
6. Uso de fórmulas adecuadas en las relaciones sociales.
7. Apertura hacia otras formas de pensar, ver y organizar la realidad: conocer aspectos socioculturales propios de los países donde se habla la lengua extranjera
8. Valoración de nuestra propia cultura en contraste con la que transmite la lengua extranjera

Cuadro 5. Los bloques de contenidos de LE en el currículum actual.

En estos contenidos referidos a los *aspectos socioculturales*, podemos identificar en correspondencia con las competencias generales que describe el MCER:

- los **saberes** de *conocimiento sociocultural y conciencia intercultural* a través de los términos: rasgos socioculturales; hábitos y costumbres, tradiciones culinarias, moda costumbres y tradiciones diferentes a las propias formas de pensar, ver y organizar la realidad, etc.;

- el **saber hacer** a través de los términos: identificación e interpretación, comparación, diferenciación, superando visiones estereotipadas, etc., que dan cuenta de las destrezas y habilidades interculturales que movilizan ese saber hacer;
- el **saber ser** a través de los términos: apertura, valoración, etc.

4. CONSIDERACIONES FINALES

En el concepto de *aspectos socioculturales* -nuclear en Antropología social y cultural- entran en juego componentes de orden psicológico y sociológico, que nos remiten a los factores personales y a los factores situacionales del contexto cultural propio y del de los países en donde se habla la lengua objeto de aprendizaje.

En esta descripción para la enseñanza y el aprendizaje, los contenidos correspondientes se nos muestran según una estructuración compleja de orden **psicosocial**, por cuanto que tales contenidos responden a:

- a) la lógica de la pertenencia, y
- b) la lógica de la relación,

En la perspectiva que nos ocupa, se pone así de manifiesto su funcionalidad en la enseñanza/aprendizaje de LEs. Su introducción y tratamiento en el aula desempeñan:

- a) – una función ontológica, que permite a cada individuo identificarse ante los demás. Es la lógica de la pertenencia que nos remite a la idea de *identidad*;
- b) – una función instrumental y pragmática, que facilita a cada individuo la adaptación a los nuevos entornos complejos, en los que se multiplican los contactos, produciendo comportamientos y actitudes, es decir “cultura”.

Se requiere, pues, abordar *los aspectos socioculturales* como resultado de la actividad social y por tanto en términos de comportamiento y de acción (responden igualmente a una “lógica de la acción”).

Podemos concluir sobre todo lo expuesto hasta aquí que la definición, identificación y estructuración de los *aspectos socioculturales*, en el curriculum actualizado de LE, contribuirán a:

- determinar la orientación de nuestros programas para el aula **en una perspectiva psicosocial**, para el desarrollo personal y social de nuestros alumnos, la cual implica que configuremos aquellos dispositivos didácticos que les permitan:
- aprender sobre el mundo, sobre la realidad social y cultural,
- movilizar los conocimientos en el seno de prácticas sociales de referencia (C. Guillén Díaz, 2002),
- saber mantener relaciones interpersonales apropiadas,
- saber comportarse en situaciones de comunicación interactivas.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropolos. Paris, 1986.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *La educación intercultural*. Idea Bokks. Barcelona, 2001.
- AGUIRRE, A. (ed.). *Cultura e identidad cultural. Introducción a la Antropología*. Ediciones Bárdenas. Barcelona, 1997.
- BUTTJES, D. y BYRAM, M. (eds). *Mediating languages and Cultures*. Clevedon. U.K. Multilingual Matters, 1991.
- BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon. U.K. Multilingual Matters, 1997.
- CANALE, M. y SWAIN, M. "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17: 54-62, 1996a.
- CANALE, M. y SWAIN, M. "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos II", *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18: 78-89, 1996b.
- GALISSON, R. *De la langue à la culture par les mots*. Clé International. Paris, 1991.
- GUILLÉN DÍAZ, C. "De la competencia para comunicar a las implicaciones en didáctica de las lenguas-culturas para el profesor las prácticas y los materiales", en: *Intercomprensao. Revista de Didáctica das Línguas*, 10, novembro 2002, pp. 105-127.
- GIROUX, H. y McLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Editorial Miño y Ávila. Madrid, 1998.
- LAMBERT, R.C. y GARDNER, W. *Attitudes and Motivation in Second Language learning*. Newbury House. Rowley, Massachusset, 1972.
- PORCHER, L. *Etudes de Linguistique Appliquée*, nº 69, 1988.

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.1
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.2
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.3
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.4
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.5
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.6
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.7
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.8
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.9
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.10
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.11
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.12
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.13
PART 100

ARTICLE 100, PART 100, SECTION 100.14
PART 100

INTERNET EN LA CLASE DE IDIOMA EXTRANJERO (inglés)

Javier Sainz de Robles

Introducción

1. Internet

- 1.1. ¿Qué es Internet?
- 1.2. Cómo funciona
- 1.3. Andando por la selva

2. En la clase de segundo idioma

- 2.1. Razones para su uso:
 - A. Algunas razones teóricas
 - B. Razones prácticas
- 2.2. Quién utiliza la red: cuestiones sobre su uso

3. Y en marcha (la parte práctica)

- 3.1. Materiales de aula
- 3.2. Habilidades Lingüísticas escritas
 - A. Leer
 - B. Escribir
- 3.3. Habilidades Orales
 - A. Escuchar
 - B. Y, ¿hablar?
- 3.4. Integración de las habilidades lingüísticas

4. Después de clase

ALGUNOS ENLACES

Abstract: el propósito de este capítulo es animar a los compañeros que aún se resisten a acercarse a Internet a que lo hagan, después de sopesar las dificultades inherentes a la utilización de una tecnología compleja como es ésta y de las ventajas que supone su uso como herramienta eficaz a veces irremplazable, en el desempeño de nuestra labor. Y por último, también pretender brindar algunas ideas para su utilización práctica en el aula y ofrecer un listado de direcciones ya existentes que les guíen en sus primeros pasos.

INTRODUCCIÓN

No hay nadie con cierta veteranía en el desempeño de la labor docente que no haya comprobado en primera persona que no hay fórmulas mágicas para nuestra labor. Por bien que se nos “vendan”, sabemos que no es posible aplicar la misma cartilla en todos los casos, ni que una estrategia tiene la misma eficacia siempre. Quede bien claro, pues, desde el principio, que lo que se diga en este artículo habrá de interpretarse como suma a lo anteriormente experimentado en el aula y nunca como sustitución o remplazo. Sin embargo, Internet, por sus características propias pone a nuestro alcance una serie de posibilidades que no deberían dejar de utilizarse en aquellos casos para los que es muestra más idónea y de difícil sustitución.

Hoy por hoy, Internet está indisolublemente unido al uso del ordenador. Y, aunque la imagen del ordenador como el gran monstruo que se aloja en salas llenas de bobinas y luces parpadeantes ha quedado trasnochada dando paso a un electrodoméstico casero, aún sigue impresionando a muchos en cuanto se pone en marcha. Y no es de extrañar, porque el ordenador es una máquina muy sofisticada que requiere una buena dosis de paciencia y estudio para su utilización.

Desde luego sería un burdo engaño pretender que se puede aprovechar Internet en todo su potencial sin unos conocimientos mínimos de informática. Eso, sin mencionar que la práctica docente exige un cierto dominio del medio técnico que se quiere utilizar antes de decidirse a hacerlo delante de los alumnos.

Pero, precisamente, Internet puede muy bien ser el acicate que nos impulse a vencer miedos y celos y nos estimule a sentarnos, por fin, ante el ordenador. Porque, a diferencia de otras herramientas informáticas, en ésta el aprovechamiento es instantáneo y el esfuerzo mínimo. A medida que vayamos interesándonos por lo que ocurre en la red y en la medida de nuestras necesidades, sentiremos la necesidad de enfrentarnos con la tarea de aprender otros programas informáticos complementarios.

Realmente lo único imprescindible para empezar a manejarse es “saber señalar”; que en un ordenador se hace con el ratón: (*click – dobleclick – arriba – abajo – izquierda – derecha*). A cambio, creo que lo que ofrece Internet compensa con creces el esfuerzo .

Desde estas páginas quiero invitar a todos los profesores de idioma a que hagan el esfuerzo de encender el ordenador, que crucen decididos el apabullante vestíbulo que se despliega ante ellos y, sin perder la sonrisa, vayan de puntillas a la puerta de Internet y allí, entren.

La primera parte de esta ponencia, intenta acompañar a los profesores que aún no se han decidido a explorar la Red en sus primeros tanteos.

En la segunda parte, se abordan algunas reflexiones sobre su uso en el aula y se recogen, sin intención de convertirse en un catálogo extensivo, si algunas direcciones útiles y sugerencias sobre la forma de utilización de este medio

1. INTERNET

1.1. ¿Qué es Internet?

Al principio fue el ordenador...

El verdadero misterio está en el ordenador. ¿Cómo es posible que todo lo que vemos en la pantalla de un ordenador pueda reducirse a “ceros y unos”, á pasa corriente o no? Y, sin embargo, así es.

Y si pensamos que, en principio, un ordenador parte del mismo principio que una bombilla y que, por tanto no debería hacer otra cosa que encenderse y apagarse, el misterio se acrecienta.

Lo que nos impresiona de un ordenador: los textos, las imágenes, la música, los ágiles saltos entre unas páginas y otras, tienen por debajo una serie de órdenes que alguien ha escrito, explicándole paso a paso qué y cómo hacer cada cosa.

Nada en el ordenador es porque sí. Para comunicarse con él hay que dominar un lenguaje propio, pesado, denso, lento. Todo hay que desmenuzarlo hasta llegar a un “sí o no”, a un “blanco o negro”.

Las personas que dominan estos lenguajes informáticos, los programadores, tienen como máxima preocupación facilitar al resto de los mortales esa

comunicación con la máquina. Intentan agrupar órdenes complejas en una sola, reducir el número de pasos necesarios para alcanzar determinado objetivo y procuran ocultar todos esos códigos incomprensibles bajo sencillas palabras o dibujos significativos. De esa manera, los usuarios podemos obtener resultados comunicándonos en nuestro propio idioma o dejándonos guiar por nuestra intuición en el momento de interpretar los iconos.

Generalmente, cuando ahora encendemos un ordenador, se ponen en marcha una serie de órdenes almacenadas dentro de su circuitería que convierten a esa “bombilla” en algo muy distinto. Metódicamente, va acatando una tras otra órdenes encadenadas hasta ser capaces de entender un cierto idioma. Y cuando lo ha hecho, se detiene esperando nuevas órdenes, que a partir de ahora deberán ser nuestras. Técnicamente a eso se le llama cargar el **sistema operativo**. El más común, y al que nos vamos a referir aquí, es sistema Windows perteneciente a la compañía Microsoft.

Una vez que nuestro ordenador está en disposición de “entender”, despliega ante nosotros una gama de posibilidades que lo convertirán en distintas máquinas: puede servir para escribir (procesadores de texto), para dibujar, calcular, organizar fichas, etc., etc. Los que nos permite estas transformaciones son los **Programas** que han sido instalados en la memoria estable (**disco duro**) de nuestro ordenador. Cada uno es distinto y específico para la función para la que ha sido concebido. Y para acceder a ellos, siempre que los tengamos instalados en nuestro ordenador, tendremos que buscarlos en la pantalla inicial, poner sobre ellos el ratón y pulsar dos veces con el ratón.

... Y a aquel barco varado le crecieron velas

Hasta la irrupción de Internet, un ordenador era como un coche aparcado. Trabajábamos con ellos en la intimidad. Sin que nada trascendiera de nuestro recinto de trabajo. Y cuando alcanzábamos un producto final, teníamos que verterlo a otro soporte (papel, generalmente) para poder hacerlo público.

De repente, hasta las puertas de nuestro de nuestro ordenador llegó un camino. Un camino que nos hace ubicuos, nos pone en contacto con otros usuarios del sistema sin que importen las distancias ni el tiempo. Aquellos trabajos que permanecían encerrados en nuestros ordenadores ahora se podían enviar a través del cable telefónico a prácticamente cualquier lugar del mundo.

... Y se formó una tela de araña en 3D: la RED.

Muchos trabajos se fueron instalando en lugares estables (**servidores**, grandes ordenadores siempre encendidos y accesibles para cualquier usuario) dentro de aquella red de caminos: eran las **páginas** (o **sitios**) **web** a los que cual-

quiera puede acudir desde su ordenador en cualquier momento.

Y de esta manera se creó un nuevo sistema de intercambio, sin fronteras, inmediato. La World Wide Web (que literalmente, sería la Red de Alcance Mundial) es una colección de documentos vinculados entre sí, formando una telaraña. En poco tiempo ha evolucionado hasta convertirse en un medio de publicación electrónica global y, cada vez más, en un medio adecuado para la transacción de cualquier tipo de mercancía.

No hay jerarquización de contenidos en Internet. Cualquiera puede “colgar” lo que quiera. Y con el mismo rango. Es lo mismo, a efectos de la Red, un página escrita por mí que por un premio Nobel. Lo mismo el catálogo de ventas del comercio de la esquina que la página institucional de un Ministerio de Educación o de la mejor Universidad. Lo que en muchas ocasiones prioriza unas páginas sobre otras es el número de veces que ha sido visitada. Pero eso puede obedecer a causas ajenas a su contenido y sí a otras más afines a cuestiones de marketing.

1.2. Cómo funciona

Pasos elementales

Para acceder, nuestro ordenador debe estar conectado (**on-line**) a la línea telefónica. Una vez cumplido este requisito nos convertimos en **usuarios**. Cada usuario recibe de su servidor una **dirección IP** (Internet Protocol) que a efectos prácticos sería como nuestro número de teléfono.

Efectivamente estamos haciendo una llamada telefónica, pero a quién o a dónde.

Esa es la segunda parte. Estamos haciendo una llamada genérica y nos conectamos a “la Red”. Por tanto si no hacemos nada más, no veremos nada más. Para solicitar un documento concreto, es necesario que entremos en uno de estos programas específicos (navegadores o exploradores, se han dado en llamar) y aprendamos a manejarnos con él.

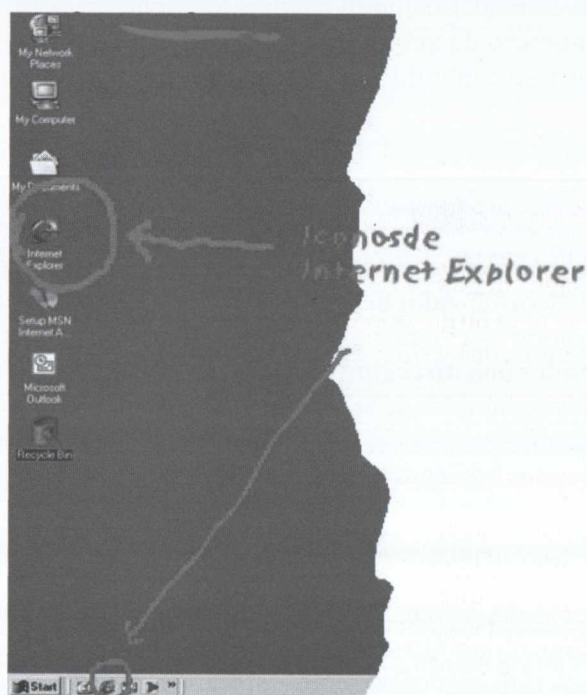
El navegador que la mayoría de nosotros utilizaremos es el llamado Internet Explorer. Es el más extendido, básicamente, porque nos lo “regala” Microsoft con su sistema operativo (Windows) y por lo tanto está previamente instalado en todos los ordenadores escolares. Nos referiremos a él, aunque desde luego no es el único ni, en mi modesta opinión, el mejor.

Es aconsejable utilizar al principio siempre los mismos programas en casa y en el trabajo. Y como metodología de trabajo contar con alguien al lado a

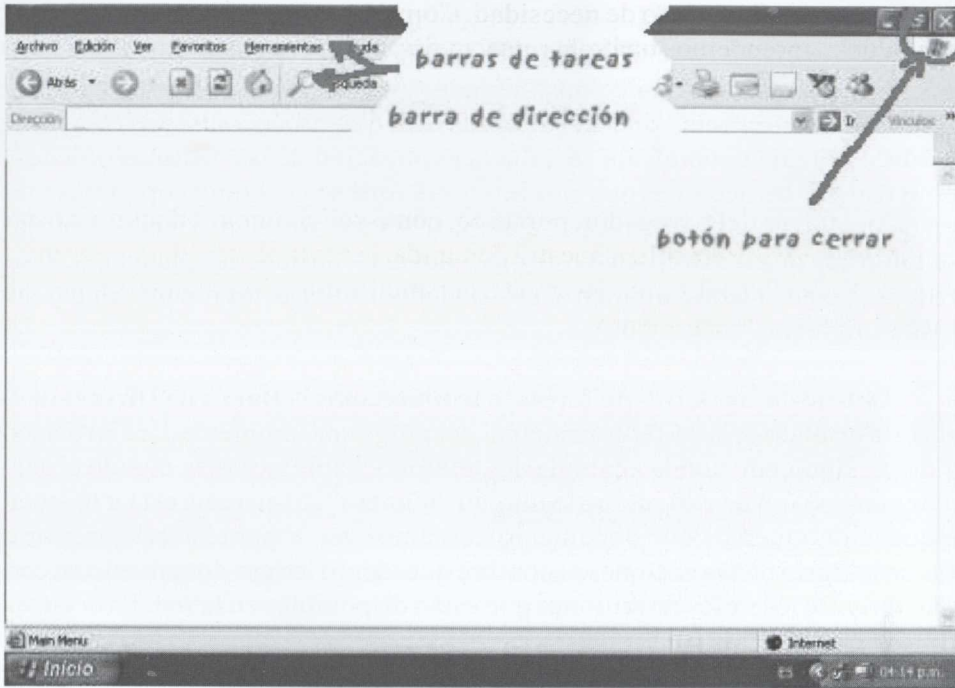
quien poder acudir en caso de necesidad. Como cuando, recién sacado el carné de conducir, aprendemos una sola ruta y mejor si alguien nos acompaña. Poco a poco, iremos haciendo nuestros pinitos y conociendo más a fondo los programas y con el tiempo, comprobaréis que no es tanta tragedia cambiar de un programa a otro.

Es a través del navegador, por tanto, como solicitamos el documento que nos interesa. Éste protocoliza nuestra demanda, la envía al servidor donde quiera que esté almacenado y nos lo envía a la pantalla del navegador. Veremos ese proceso con más detenimiento:

Lo esencial que se debe saber es pasar de la pantalla inicial al programa específico que necesitamos; es decir:



- **Abrirlo**, en la página principal buscad el icono. Manejando el ratón poned la flechita sobre cualquiera de ellos y pulsar con el botón derecho una vez (a eso lo llamaremos “**clickar**”).



- **Cerrarlo:** dos maneras: la corta, clicar sobre la X que veréis en la esquina de la derecha arriba o, la larga, poniendo el ratón sobre la etiqueta Archivo [línea de arriba, a la izquierda] y, cuando se despliegue el menú, clicar sobre Salir.

Las 3 Barras del Navegador:

Casi todo lo que puede hacer un programa está resumido en una serie de órdenes que tiene como identificador una única palabra. Éstas, a su vez están agrupadas bajo unos epígrafes que aparecen en la línea superior del programa destacada tipográficamente del resto de la pantalla: la **Barra de Tareas**. En este programa son dos, una encima de otra. La de arriba es un menú desplegable, de manera que cuando pulsamos con el ratón en uno de ellos se despliega hacia abajo un listado de palabras que indican distintas acciones. La de abajo resume las tareas de uso más frecuente, representándolas con unos dibujitos alusivos (**iconos**). Hay que reconocer que para un neófito, la elección de este glosario no resulta muy feliz y en algunos casos no ilumina precisamente sobre lo que cabe esperar de determinada opción. Cuando menos resulta un lenguaje peculiar. Pero no hay más remedio que irse acostumbrando. Son traducciones desgraciadas. No es culpa de los ordenadores.

Para familiarizarnos con un programa nuevo, conviene empezar por las órdenes que están a la izquierda en la **Barra de Tareas (Archivo)**. Allí encon-

traremos las órdenes verdaderamente esenciales. Y poco a poco, continuad investigando hacia la derecha: **Edición**, etc., porque las órdenes contenidas bajo esos epígrafes ofrecen muchas posibilidades y atajos para sacarle más partido al programa. En el extremo opuesto de la Barra de Tareas, encontraréis el epígrafe **Ayuda**. Por regla general, ahí se halla la explicación de las distintas órdenes o cómo realizar las acciones que nos interesan (qué se yo: cómo copiar una imagen de un documento en otro, por ejemplo). Es una forma distinta de trabajar, por tanto hay que ir asimilando este proceder con constancia y paciencia. Y, sobre todo, tened al lado a alguien al que poder consultarle las muchas dudas que os irán surgiendo.

Debajo de las Barras de Tareas, encontraremos la **Barra de Dirección**. Si ésta está en blanco, la pantalla principal del programa también estará en blanco. Es decir, siguiendo con la analogía del teléfono, habremos descolgado el auricular pero aún no hemos marcado ningún “número”. El sistema está a la espera de que le indiquemos qué documento deseamos ver. Y para hacerlo escribiremos en la Barra de Direcciones el nombre que identifica ese documento en concreto de entre los miles de millones que están disponibles en la red. Es decir, escribiremos su **URL**.

Una URL (Uniform Resource Locator o localizador uniforme de recursos) es una dirección que remite directamente a un documento de la red. De hecho, enmascara un número de IP, es decir nuestro navegador traduce la dirección que nosotros escribimos a un número del tipo 192.168.130.3, de manera que la búsqueda se realice de forma inmediata e identifique ese documento sin posibilidad de error.

Conviene detenerse a analizar las distintas partes de que consta una URL porque nos puede ayudar a entender el tipo de página que solicitamos.

A modo de ejemplo presento una URL imaginaria que, sin embargo contiene los elementos más comunes a todas ellas:

<http://www.misitio.com/mitema/indice.htm>

http:// — Abreviatura de **Hypertext Transfer Protocol** (Protocolo de Transferencia de Hipertexto, en inglés). Este inicio indica que se trata de un documento o directorio hipertexto, es decir, no sólo un texto sino un texto vinculado a otros, tanto internos como externos.

www. — Esto indica que se trata de una página en la **World Wide Web**.

misitio.com/ — Se llama el **nombre de dominio**, y a menudo le indica el nombre de la compañía, universidad u organización. También puede indicarle el

país de origen si en lugar de finalizar en .com (por comercial), encuentra .es (por España), .fr (por Francia), .mx (por Méjico), etc .

www.misitio.com/ — Juntos, indican el **nombre del servidor web** .

mitema/ — Esto es el **directorío** o **carpeta**, dentro del servidor web, que contiene un grupo de páginas web relacionadas.

indice.htm — Esto es una **página web** dentro de la carpeta. Una URL no siempre incluye el nombre de la página web.

En cuanto a los tipos de servidores, las terminaciones del dominio, nos dan pistas sobre su origen. Así:

.COM es para compañías o de uso personal.

.NET es para compañías que proveen servicios de Internet o sitios de Red.

.ORG es usualmente para organizaciones no lucrativas como la Cruz Roja u otro tipo de servicios comunitarios.

.EDU es para colegios y universidades.

.BIZ se usa para cualquier sitio de Red de negocios.

.INFO es para sitios de Red que proveen información.

Y ahora que ya sabemos solicitar un documento, me permito referirme a una característica esencial de Internet: es posible encontrar en la propia Red la información que necesitemos sobre cualquier aspecto que necesitemos aclarar. Y para ratificar esta tesis, me permito recomendar estos tres **sitios webs** donde hay una información clara y mucho más exhaustiva de los aspectos tratados hasta aquí. Así por ejemplo, en la página <http://www.learnthenet.com/spanish> y una vez ahí pinchando en el capítulo “La Red de un Vistazo”, podremos revisar los conceptos fundamentales de lo que es Internet, contado de una manera muy accesible, junto con algunos buenos consejos sobre la práctica de la navegación. También recomiendo la visita a la dirección <http://www.duiops.net/manuales/ie/ie.htm>, como introducción al uso del navegador Internet Explorer.

Y por último, en <http://centros6.pntic.mec.es/cea.pablo.guzman/informatica1.htm> se encontrará un amplio abanico de “tutoriales” sobre todos los aspectos relacionados con los primeros pasos.

Nociones básicas sobre nuestro Navegador:

Pero de momento unas simples nociones pueden servirnos para continuar nuestra andadura.

Volviendo al Navegador y bajo el epígrafe Archivo, se despliega un menú con las órdenes más necesarias de forma muy parecida a un Procesador de Texto, pero con algunas peculiaridades propias de un Navegador.

La opción **Guardar como** e **Imprimir**, serán las que más vamos a utilizar de momento, por lo tanto conviene estudiarlas en más detalle.

Una página de Internet suele ser muy compleja: en general consta de una tabla que divide la hoja en una cuadrícula invisible en la cual se distribuyen información textual, imágenes, animaciones, iconos, enlaces a otras páginas, cuestionarios, etc.

Si nos interesa conservar una página en particular para posteriormente trabajar sobre ella, utilizaremos la orden Guardar como. Y, en el cuadro de diálogo que se abrirá a continuación, dirigiremos al ordenador hacia el lugar donde guardemos nuestros archivos [Nota: conviene que esta carpeta sea fácilmente accesible e identificable, y que los archivos que vayamos guardando en ella tengan nombres que nos den claves de su contenido sin necesidad de abrirlos]

Es importante hacer comprobación de lo que hemos guardado una vez que estemos desconectados de Internet, porque a veces nos llevamos sorpresas desagradables comprobando que ciertos gráficos, enlaces, etc., no se han guardado. Las imágenes se pueden guardar por separado [con el ratón sobre la imagen, pulsamos el botón de la derecha y en el menú que se despliega, seleccionamos **Guardar imagen como**]. Y también podemos quedarnos con partes del texto sin necesidad de guardar la página entera [Con el ratón, nos ponemos al principio de lo que queremos, pulsamos el botón de la izquierda y, sin soltar, nos desplazamos hasta el final. Una vez resaltado el fragmento deseado, **Guardamos la selección como**].

Estos archivos guardados son susceptible de cualquier modificación ulterior que nos interese. Para ello utilizaremos el propio Navegador en el modo **Trabajar sin conexión** o bien nuestro Procesador de Texto, o Editor de Imágenes.

También pudiera ser que nos interese la página, tal y como está. En ese caso sólo tendremos que imprimirla. Antes de hacerlo comprobaremos los parámetros de la página en las pestañas **Visualización previa** o **Ajustar página**.

También hay páginas que nos brindan una versión más apta para la impresión; éstas han dispuesto en la parte inferior un botón con el texto Text Only o Printable Version o alguna expresión sinónima.

Cuando ya estemos más familiarizados con el Navegador conviene seguir investigando en el programa y, por ejemplo, dedicarle un tiempo al capítulo de Preferencias. Ajustando los parámetros que aparecen allí ahorraremos tiempo y espacio.

Otra buena práctica, consiste en guardar las direcciones de las páginas que hemos visitado y nos han gustado. Naturalmente podemos hacerlo a mano en una libreta, junto con un comentario personal. Pero también el Navegador puede ayudarnos a hacerlo automáticamente. En la Barra de Tareas, hay un epígrafe Favoritos y en su menú una orden **Añadir a Favoritos**. Pulsando con el ratón, la dirección que figura en la Barra de Direcciones, se guarda automáticamente y se puede acceder a ella buscándola en la parte de debajo de ese mismo menú. Pero al cabo de un tiempo, aquello se convierte en un cajón de sastre en el que es muy complicado encontrar nada. Por eso, de tanto en tanto, conviene **Organizar Favoritos**. Eso nos permite abrir capetas nuevas, monográficas, y arrastrar las direcciones pertinentes, de manera que nos resulta más fácil encontrar una dirección concreta.

1.3. Andando por la selva

Acceso al contenido

Ya hemos visto la manera de llegar a una página web por medio de nuestro navegador. También sabemos como conservar y almacenar aquéllas que nos interesan y hacer que nuestro ordenador memorice las direcciones que decidamos volver a visitar en el futuro. El problema ahora, dado el volumen de documentos que circulan por la Red, es el de cómo orientarnos, cómo llegar al sitio que realmente nos interesa y nos es útil o cómo saber lo que hay disponible sobre determinado asunto.

Para esa tarea están los llamados **buscadores**. Estos buscadores son **páginas web** específicas que incluyen en algún lugar bien visible una **barra de búsqueda** similar a la de dirección. A través de estas páginas iniciaremos una localización indirecta del documento que nos interese. En este caso no necesitamos saber la dirección, pero tendremos que decidir aquellas palabras que sean lo suficientemente significativas como para identificar y que escribiremos en la barra de búsqueda. Debemos utilizar palabras “llenas” evitando el uso de determinantes, pronombres, conjunciones etc. En respuesta, el buscador nos devolverá una página, o una serie de ellas conectadas, con un listado exhaustivo de todas aquellos sitios webs que concuerden con nuestra petición.

La forma de comportarse de los buscadores varía mucho de unos a otros en función de su forma de proceder, pero debemos entender que es una tarea automática, no hay ningún humano supervisando los resultados. En general, lo que ocurre es que se recuperan aquellos documentos que contienen todas las palabras que hemos incluido en la petición y, en primer lugar, que estén lo más próximas posibles en el texto y después aquellos que contengan algunas de ellas. Y, en igualdad de condiciones, se ordenarán las referencias por el número de visitantes que hayan tenido hasta el momento.

Ahora es cuestión de ir probando. Tras leer el pequeño contexto que nos proporciona cada dirección y de analizar el título y la propia anatomía de dirección URL, debemos decidirnos y acceder a la página que mejor nos parezca que puede satisfacer nuestra petición.

Hay muchos buscadores: <http://www.altavista.com> , <http://www.yahoo.es> , etc. pero se ha popularizado Google <http://www.google.com>. Los motivos son variados, algunos intrascendentes pero otros importantes. ¿Cómo funciona? ¿cómo sacarle más rendimiento? ¿cómo analizar sus respuestas? La propia página nos ofrece explicaciones a todas estas preguntas y consejo su lectura pues facilita enormemente las consultas posteriores.

<http://www.google.es/intl/es/about.html>

2. EN LA CLASE DE SEGUNDO IDIOMA

Con estas leves nociones técnicas, espero que se haya podido acceder al corazón de Internet, por tanto es el momento de considerar algunas cuestiones más relacionadas con la práctica docente.

2.1. Razones para su uso

B. Algunas razones teóricas

Apoyo a la docencia

Desde el punto de vista del alumnado, Internet procura:

- Práctica lingüística real.
- Materiales atractivos sensorialmente.
- Contextualización de las muestras lingüísticas.
- Acceso a una enorme variedad de materiales auténticos.
- Integración de las destrezas lingüísticas.
- Posibilidad de un intercambio comunicativo real, directo y eficiente, permitiéndole experimentar con la lengua que está aprendiendo.

- Motivación.
- Potenciación de su autonomía en el proceso de aprendizaje que, naturalmente, habrá que encauzar y supervisar.

Y a los profesores

- Da oportunidad de incorporar datos y detalles extra en la preparación de sus clases.
- Permite la incursión en otras áreas curriculares, procurándose textos que cumplan no sólo objetivos lingüísticos sino que sean relevantes desde el punto de vista de los contenidos.
- Facilita el diseño de actividades basadas en tareas.
- Práctica de sus propias destrezas lingüísticas.
- Y ahorra, muchísimo tiempo!!

B. Razones prácticas

– La pizarra mágica

La pantalla de un ordenador es un espacio en donde, a toque de ratón, disponemos de documentos escritos, gráficos, sonoros e imágenes en movimiento. (Esto es, un espacio multimedia).

Son documentos que podemos relacionar a nuestro antojo, saltando de uno a otro, volviendo a explicaciones anteriores o desvelando conexiones que apoyen los conceptos que queremos enseñar (hipertexto).

Pues cuando todo esto confluye y se establece una relación dinámica de todos estos elementos en el diseño de una tarea, para cuya realización se necesita Internet, se crea un nuevo vínculo de comunicación y la necesidad de respuesta por parte del alumno (interacción).

– Un banco de trabajo

Internet y con ello el ordenador, se están convirtiendo en el banco de trabajo de muchos profesionales, también en el campo de la educación.

Contiene en sí prácticamente todos los elementos necesarios para elaborar y desarrollar nuestros trabajos, y todo ello reunido en un único sitio.

Eso supone un verdadero ahorro de tiempo y mayor eficacia en el trabajo.

Hay una comunidad creciente que se busca en la red, que comparte con generosidad sus experiencias, estudios, ideas. Que pone a nuestro alcance lecciones listas para imprimir. *Follow-ups*, *warming-ups*, profundizaciones, as-

pectos culturales, transversales, explicaciones gráficas etc. etc. Sólo hay que saber buscarlo y utilizarlo.

Pero, ¿es un medio adecuado para la educación?

Hay una enorme controversia respecto al tema, que se retrotrae a otro anterior y más general sobre la incómoda relación de la tecnología y la educación.

Posturas antagónicas e irreconciliables se tiran los trastos a la cabeza en polémicas sin cuento. Mientras otras, quizá más juiciosas, abogan por la moderación en el uso, por la reflexión constante sobre la bondad de su utilización en cada caso concreto y porque el espejismo de la técnica no nos distraiga de las cosas verdaderamente importantes que hay que enseñar a los que vienen detrás.

Se podrían citar múltiples casos en los que el uso de Internet no es justificado y que en realidad esconden otras cosas. [Recomiendo la visita a la página de evaluación de tareas de la profesora Jiménez Fernández: La Malla Mundial: <http://www.tierradenadie.de/seminario/malla.htm#actividades> donde nos invita a reflexionar sobre casos concretos de uso y abuso de las tecnologías en el aula].

Como frente a cualquier otro campo tecnológico, debemos acercarnos a Internet con un espíritu abierto y crítico. Sometiendo a estricta criba cuanto nos ofrece y ponderando los pros y contras de su uso en cada situación de aula concreta. Sin embargo, no sería justo terminar sin reseñar algunos aspectos problemáticos que presenta su uso:

- Desorientación, dada la amplitud de los materiales disponibles.
- Falta de garantías: no hay ningún control sobre los documentos, ni existe jerarquización alguna. Cualquiera puede publicar cualquier cosa.
- Barreras técnicas (la lucha por el aula de informática) y analfabetismo tecnológico (es necesario tener un mínimo de conocimientos técnicos).
- Prejuicios.

2.2. Quién utiliza la red: cuestiones sobre su uso

Ya hemos dicho que Internet puede ser una ayuda valiosa en la preparación de nuestras clases, permitiéndonos aclarar dudas, ampliar temas, incluso sacarnos de algún apuro y además haciéndonos ganar un tiempo precioso. Pero lo cierto es que cobra todo su potencial educativo cuando se utiliza directamente. Cuando son los alumnos los que tienen contacto directo para realizar una tarea concreta.

Sin embargo, antes de enfrentarse a esta situación, hay una serie de cuestiones “logísticas” que debemos considerar.

- Como con cualquier otra tecnología, «quien tiene el mando (a distancia) tiene el poder». Y como con cualquier otra tecnología se debe evitar su uso perverso como refuerzo de nuestra posición de poder. Por el contrario, debemos concebirlo como una herramienta más al servicio de las tareas de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, no hagamos un uso gratuito de ninguna tecnología. Ponderemos la idoneidad de los recursos que se ponen en manos del alumno para la realización de determinada tarea y su oportunidad. Y, calculemos con antelación las consecuencias de una intervención semejante en la dinámica de nuestra clase.
- El profesor y la clase:
 - La gestión de aula informática de idiomas. Si la tarea programada precisa que los alumnos entren en Internet, tendremos que familiarizarnos previamente con el aula de informática. Si estamos aún a tiempo y se escucha nuestra voz, conviene participar en la distribución física del aula.

Configuración del aula. Probablemente, discurriremos tareas en las que los alumnos trabajen solos, por parejas, en grupos de tres, o incluso otras para grupos más numerosos. Por tanto la disposición del aula debe permitir una cierta **flexibilidad** que permita agrupamientos e interrelaciones distintas.

Es importante, también que el profesor pueda acceder fácilmente a cualquier puesto de trabajo y que tenga a golpe de vista las pantallas de los alumnos. No sólo por facilitar la labor de control sino, sobre todo, por monitorizar el desarrollo de las tareas y detectar los problemas que pueden obstaculizar su consecución.

- Resultados (productos finales)

No desechar los productos resultantes de una tarea de clase y considerar las distintas posibilidades para su aprovechamiento: desde una página Web abierta a la comunidad escolar, hasta revistas, exposiciones, etc.

Aunque sea indirectamente, también estamos formando a los alumnos en el uso de las tecnologías. Debemos vigilar que no se produzcan malos entendidos “en casa”. Y sobre todo, evitar situaciones de discriminación entre unos alumnos que tienen acceso a estas nuevas tecnologías y otros que no. Situaciones que habrá que pensar seriamente la manera de compensar antes de lanzarse a usarlas.

3. Y EN MARCHA (LA PARTE PRÁCTICA)

Internet es uno de esos “mundos” sujeto a una evolución trepidante. Probablemente lo que escribo en estos momentos no será cierto dentro de muy poco tiempo. Hay direcciones que desaparecen y otras nuevas que surgen cada día. Por ejemplo, hasta hace poco se podían leer prácticamente todos los periódicos en la Red de manera gratuita, hoy –excepto El Mundo– todos exigen una suscripción de pago previa.

Sin embargo, hay dos grandes corrientes que parecen mantenerse y que marcarán el desarrollo de su evolución. Por una parte está los que conciben Internet como un gran mercado, en donde todo puede comprarse y venderse. Sujeto a las férreas leyes del comercio, los productos que nos ofrecen están contrastados y son competitivos, pero cerrados y caros. Aún así permiten, quizá como cebos, parcelas gratuitas que en algunos casos son perfectamente utilizables para nuestros propósitos. Hay programas que dejan probar sin coste durante un tiempo, otros de los que presentan una versión mutilada gratuita, etc (son los **shareware**). Y páginas de libre acceso de las que podemos obtener mucho material.

Y la otra gran tendencia es la del software libre, la de los códigos abiertos, la de **Linux** y compañía. Ésta funciona gracias al esfuerzo desinteresado de muchos usuarios que van aportando mejoras a este sistema, algunos de cuyos logros son incorporados por las propias marcas comerciales. No tiene las presiones del mercado y pone a disposición de toda la comunidad sus hallazgos sin pedir dinero a cambio (de momento). Si fuera éste momento y ocasión, yo abogarí por utilizar este sistema en la escuela. Pero, claro, hay que reconocer que el tema es espinoso y, al ser incompatible con los demás sistemas, supone una decisión que ha de ser meditada con sumo cuidado. Lo destacable del caso es que, esta tendencia nos asegura, de momento, que siempre habrá software de calidad a nuestro alcance sin necesidad de pagar por su uso ni de embarcarnos en una de tantas naves piratas como surcan los mares de Internet.

En esta parte pretendo poner a disposición de los profesores algunas ideas organizadas sistemáticamente para la explotación de este recurso en las clases de idioma. No se busque aquí un listado exhaustivo ni tampoco abrumador. Las direcciones que aquí se ofrecen son, en mi opinión, buenas y útiles. Señalan caminos abiertos a la exploración personal. En muchas de ellas, se encontrarán enlaces a otras también interesantes y, de esta manera, cada cual irá ampliando su agenda particular adaptándola a las necesidades de su aula.

3.1. Materiales de aula

De la cultura del “recorta y pega” a la del “baja e imprime”

INTERNET nos proporciona todo tipo de materiales específicos para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Ahí encontraremos obras de referencia para preparar o mejorar nuestras clases, como diccionarios, glosarios, tratados gramaticales, traductores y enciclopedias, revistas especializadas etc.

[Ver la dirección, por ejemplo: < http://www.hio.ft.hanze.nl/thar/links_te.htm >] cada línea azul es un enlace a una página web distinta]

También hay sitios que recogen experiencias de profesores, *lesson plans* y todo tipo de actividades, así como enlaces a foros de debates para alumnos y profesores: [la ya clásica < <http://www.eslcafe.com/search/index.html> >, o < <http://www.esldesk.com/esl-links/> >, escrita no por un profesor, sino por alguien que confiesa haber aprendido inglés a través de Internet].

Y podemos encontrar todo tipo de actividades listas para ser utilizadas en el aula. Hay ejercicios de vocabulario, puzzles y crucigramas, trabalenguas y chistes, juegos para cada nivel, grupo de edad y tipo de enseñanza. Exámenes y tests e incluso unidades completas basadas en un tema, con sus hojas de trabajo y sistemas de evaluación. [Ver lista de direcciones al final del capítulo]

Por ejemplo: <http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/News/news.htm> es una dirección donde encontraréis una serie de artículos del periódico *The Guardian* con ejercicios pre-, while- y post-, en tres niveles distintos, que se renueva cada semana. Solo tenemos que seleccionar el artículo que nos interesa e imprimirlo. Listo para ser usado.

Estas otras direcciones: <http://www.english-to-go.com/english/> con lecciones listas para imprimir, o en ésta: <http://www.englishraven.com/Main.html> con todo tipo de material para alumnos de primaria y secundaria, sin embargo, son de pago pero proporcionan una muestra de material gratis que puede venirnos muy bien.

Nota: para acceder al meollo de algunas direcciones, comprobaréis que piden que nos hagamos miembros. Es decir que rellenemos una sencilla ficha y demos nuestra dirección de e-mail. A partir de ese momento, se abren los rincones más interesantes de ese “sitio Web”. Esto nos ocurrirá a menudo. Y no por ello significa que sea una dirección de pago. No hay problema en hacernos socios de una dirección, aunque a veces ocurre que empezamos a recibir el temible correo basura (spam) que puede llegar a

colapsar nuestra dirección. Mi consejo es que, una vez comprobado que es gratis o que sus tarifas nos parecen adecuadas, os afiliéis a cuantas direcciones os parezcan interesantes, pero que previamente abráis una cuenta de correo, destinada a estos menesteres, distinta de la habitual.

Casi todas las editoriales tienen sus propias páginas como apoyo a los libros de textos que además brindan material gratuito para su uso en el aula. Las encontraréis generalmente bajo la dirección [http://www.\[nombre de la editorial, todo junto y con minúsculas\].com](http://www.[nombre de la editorial, todo junto y con minúsculas].com) o buscándolas en GOOGLE. Últimamente van restringiendo su zona abierta y exigen hacerse miembro.

Pero también existe una amplia y generosa Comunidad Educativa Global que nos ofrece sus recursos gratuitamente:

- . < <http://www.philseflsupport.com/> >
- . < <http://www.csun.edu/~hcedu013/eslplans.html> >
- . < <http://www.eslcafe.com> > por no aburriros con más.

Y por supuesto, las direcciones institucionales: desde instancias tan distintas como ministerios de educación, embajadas, institutos nacionales (Goethe, British Council, etc.), televisiones y radios públicas, etc., que disponen páginas dedicadas a la difusión de su idioma correspondiente:

- . < http://www.pntic.mec.es/recursos/secundaria/fr/lenguas_extranjeras.htm >
- . < <http://www.mec.es/redinet2/html/direccio.htm> >
- . < <http://www.usembassy-mexico.gov/bbf/bfingles.htm> >
- . < <http://www.learnenglish.org.uk/> >
- . < <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/> >

Sólo por haceros una idea, poned en el buscador Google *esl efl*. A mí me salen 159.000 direcciones relacionadas con *Teaching English as a Second (Foreign) Language* !!!

3.2. Habilidades lingüísticas: escritas

A. Leer

Todas esas direcciones han sido diseñadas específicamente para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Pero no tenemos porqué constreñirnos a ellas. Podemos utilizar cualquier otra página y adaptarla a nuestra docencia, como haríamos con material auténtico. Aquí van unas cuantas ideas para utilizar direcciones ajenas al mundo de la educación.

En primer lugar, Internet es básicamente lectura tanto de letras como de imágenes. Todos sabemos lo difícil que es hacer leer a nuestros alumnos. Pero

posiblemente lo consigamos si preparamos algún tipo de actividad suficientemente motivadora sobre una página interesante. Por ejemplo, por qué no irnos a Sainsbury's < <http://www.sainsbury.co.uk/offers/> > y con una lista o un dinero determinado hacer la compra. O ya puestos, por qué no en Harrods < <http://www.harrods.com/> >. Podemos obtener los mismos resultados consultando páginas que contenga la biografía de algún personaje famoso, un time-line histórico < http://www.hyperhistory.com/online_n2/History_n2/a.html >, la lista de discos más vendidos, etc. Se puede convertir en una competencia –quién llega primero- o en un primer paso para alguna tarea más compleja. Estos ejercicios son de lectura rápida, en los que lo importante es encontrar selectivamente una información.

Pero por supuesto, Internet también es una fuente inagotable de lecturas más en profundidad. Podemos encontrar desde poesía de vanguardia < <http://www.poets.org/links/polinks.cfm> >, hasta las letras de canciones < <http://www.lyrics.com> >. Desde libros de ficción a ensayos para todas las edades y niveles. <http://eslcafe.com/search/Literature/index.html>.

Pero quizá sea conveniente empezar por pequeños artículos o historias adaptadas a los primeros niveles < <http://www.soon.org.uk/content.htm> >, < <http://www.teacherxpress.com/cat.php?gid=02> > o sencillamente la lectura de la prensa.

B. Escribir

Internet no solamente sirve para leer, también proporciona un montón de tareas de escritura

Escribir en la Red.

Algunas páginas, no están completas. Ofrecen espacios en blanco para que cada uno de sus visitantes los rellenen y, a la vista de lo allí está escrito, la página nos responda adecuadamente.

Podemos aprovechar esta circunstancia para acostumbrar a nuestros alumnos a escribir con corrección y prestando mucha atención a la ortografía, pues de otra manera no serán “entendidos” correctamente.

- Podemos pedir desde que rellene sencillos formularios, con la excusa de crearse una dirección de correo electrónico para clase < <http://www.hotmail.co.uk/> >)
- Hasta un currículo muy complejo, para buscar empleo < <http://www.monsters.com/> >. Aquí hay que hacerse miembro previamente.

Pero quizá una de las aplicaciones que más éxito pedagógico tiene es la

utilización del correo electrónico. Sirviéndonos de él podemos crear una serie de tareas de escritura donde la primera pregunta de la teoría comunicativa (para quién se está escribiendo) queda plenamente satisfecha. Los interlocutores pueden ser otras clases, otros institutos del entorno, del país, de otros países. key-friends, e-pals en < <http://www.epals.com/> >,< <http://esl-group.com/list1f.html>>.

Los *chats* o conversaciones por escrito en tiempo real, no suelen ser demasiado oportunos dado que hay que coincidir con el grupo interlocutor a la misma hora y generalmente es improbable. Pero sí se pueden utilizar, dándose de alta todos los alumnos de una misma clase bajo seudónimo y participando en un debate o intentando adivinar la identidad del otro, o contribuyendo al desarrollo de una narración.

Los foros, sin embargo sí están indicados. Se puede dejar la colaboración una semana y recibir las respuestas habidas la semana siguiente. Por ejemplo, la BBC <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/communicate/discussion/index.shtml> organiza un foro sobre diversos temas para estudiantes de inglés, en el que participan aprendices de todo el mundo.

La e-revista (avanzado): creación de páginas web. Los trabajos realizados en clases deben recuperarse y, en la medida de lo posible, reutilizarse haciéndolos públicos. Un medio ideal para los realizados en el aula de informática es “colgarlos” de una página Web. Sitios gratuitos para “colgar” páginas web hay muchos, el propio Ministerio de Educación proporciona espacio para la página institucional del centro, de la cual se puede colgar la nuestra o bien se puede acudir a alguna de las muchas que ofrecen este servicio como : < <http://www.iespana.es/heberg/> > y también en < <http://es.my.msn.com/> >

O con la excusa de la RED

Cualquier actividad puede muy bien concluirse con un informe, una pequeña descripción o un trabajo más extenso que resuma la información obtenido o incluso el proceso seguido para obtenerla. Estos artículos, si se escriben en el propio ordenador, serán susceptibles de formar parte de la página web

Siempre resulta muy motivador para los alumnos y permite graduar perfectamente la tarea encomendada a cada grupo según sus características.

3.3. Habilidades orales

A. Escuchar

«Hay mucho que hablar antes de ponerse a escribir».

Una de las ventajas de Internet para las clases de idiomas es que nos permite obtener recursos orales, para su utilización en el aula. Pero su uso reviste una cierta complejidad y se nos pueden presentar algunos problemas técnicos.

En primer lugar decir que los documentos de audio o de video se codifican a través de programas específicos. Hay muchos, muy variados y todos distintos e incompatibles. Por lo que al intentar abrir uno de esos documentos, lo primero que hace nuestro ordenador es comprobar si tiene en su disco duro el programa correspondiente capaz de descifrarlo. Si no lo tiene, nos avisa y entonces no tendremos más remedio que cargar ese programa antes de poder acceder al archivo que nos interesa.

Descargar estos programas no tiene ninguna complicación. La propia Red se encarga de suministrárnoslos, basta seguir atentamente las instrucciones, pero se suele tardar bastante por lo que es recomendable hacerlo en períodos muertos en los que el ordenador no se vaya a utilizar y pueda estar encendido hasta completar la descarga.

Otro problema es el tamaño de estos documentos. Son los mayores. La diferencia entre un archivo de texto y uno de sonido es muy considerable (y no digamos de video). Por lo que si no disponemos de una conexión rápida podemos eternizarnos antes de conseguir oír (o no digamos ver) el documento.

Aún así el material es bueno y podemos guardarlo en el ordenador para usarlo más tarde cómodamente y sin estar conectados.

De nuevo, en este capítulo encontraremos material especialmente diseñado para la enseñanza.

<www.voaspecialenglish.com>, <www.globalenglish.com> (de pago)
o <<http://www.esl-lab.com/index.htm>>.

O estos enlaces de pronunciación, que pueden servir para hacerse una idea

<<http://www.hio.ft.hanze.nl/thar/pronun.htm>>, o
<<http://international.ouc.bc.ca/pronunciation/>>.

Pero también muchos otros documentos que pueden sernos de utilidad.

Juegos y canciones y cualquier otra excusa para que nuestros alumnos aprendan a escuchar.

Esta última dirección es un enlace a radios y televisiones on line de varios países en distintos idiomas. <http://www.audiovisuales.net/>

B. Y, ¿hablar?

Aún es prematuro, pero sin embargo se puede utilizar como excusa para establecer en clase una conversación:

Negociación.
Proyectos y Presentaciones.
Sugerencias y Comentarios.

Y más y más... estímulos para hablar: estudios comparativos, descripciones, planes

3.4. Integración de las habilidades lingüísticas.

Las “WEBQUEST”.

O “búsquedas del tesoro”, son propuestas que se hacen al alumno para que desarrolle una investigación, cuya fuente principal de información será Internet.

El modelo de Webquest fue desarrollado por Bernie Dodge en 1995.

Según su modelo una Webquest consta de las siguientes partes:

- Introducción: Planteamiento del tema y motivación. Establece el marco y aporta alguna información antecedente
- Tarea: Aquellas que debe llevar a cabo el alumno al finalizar la webquest. Ya sea una presentación, un texto, etc.
- Proceso: Descripción de los pasos a seguir para llevar a cabo las tareas. Actividades, organización de los grupos y adjudicación de roles, etc.
- Recursos: Selección de enlaces a los sitios de interés para encontrar la información relevante.
- Evaluación: Explicación de cómo será evaluada la realización de las tareas.

- Conclusión: Resumen de lo que se ha aprendido y anima a continuar con el aprendizaje.

Se pueden pensar de mil maneras, agrupando a los alumnos por parejas, tríos o individualmente, y plantear desde tareas menos complejas que pueden durar dos o tres sesiones, hasta trabajos más serios de investigación que habrán de desarrollarse durante un trimestre. A veces, más orientadas a que el alumno se familiarice con una determinada estructura lingüística y otras veces para que conozca un determinado sitio que por su relevancia cultural o su trascendencia curricular así lo aconseje.

En cuanto a los temas, pueden ser de lo más variados

- Grandes personajes.
- Hechos históricos.
- Obras de arte.
- Búsqueda de libros.
- El mundo del cine, de la música.
- Sobre cocina, folklore o costumbres de una región.
- En definitiva temas relacionados con cualquier materia curricular, fomentando las transversalidad, o extracurricular.

Como ejemplos prácticos, propongo visitar:

< <http://www.ouc.bc.ca/tltc/tr/webquest/french.htm> >, en francés.

< <http://iteslj.org/guides/amazon.html> >, en inglés y

< <http://iteslj.org/th/> >, donde se encontrarán más direcciones y sugerencias

cias

Viajes y visitas

Un caso particular de este tipo de actividades son los viajes. Se pueden planear viajes mágicos, o pedir a los alumnos que tracen rutas reales que incluyan visitas a monumentos y museos, celebraciones y fiestas populares, restaurantes. E incluso animarles a que propongan establezcan un presupuesto para una ruta de etapas por alguna región, con sus paradas, hoteles. < <http://iteslj.org/guides/mapquest.html> >,

< <http://www.iei.uiuc.edu/travelsim/> >, son dos ejemplos pero hay muchos más en <http://webquest.org/> escribiendo “esl” en la pestaña *search*.

También es muy recomendable sobre este tema visitar la página de la profesora Isabel Pérez en:

<http://www.isabelperez.com/webquest/index.htm#referencias>

o la de Aula 21:

<http://www.aula21.net/tallerwq/fundamentos/ejemplos.htm>

Las tareas asociadas exigen una lectura más pausada y reflexiva. Los alumnos tendrán que negociar entre sí no sólo aspectos relacionados con la tarea, sino el reparto del tiempo de consulta. Durante el proceso tendrán que tomar notas, consultar libros de referencia y diccionarios. Y al finalizar la tarea tendrán que integrar lo aprendido ya sea en una exposición oral o escrita. Generalmente se alternarán los ejercicios de lectura y escritura con exposiciones orales. Y es, por tanto, una buena manera de integrar todas las habilidades.

4. DESPUÉS DE CLASE

También con el estímulo de Internet, podemos conseguir que, por fin, nuestros alumnos continúen profundizando en el estudio de la lengua en casa o que completen ciertos proyectos inconclusos o incluso que practiquen alguna destreza en concreto.

Pero ¡jojo a la diversidad! Y en este caso me refiero más a la económico-social. No vaya a ser que estemos perpetuando, incluso agravando la condición de desigualdad entre unos alumnos y otros. Debemos asegurarnos de que todos pueden acceder a este recurso, sino en casa, si en alguna otra instancia como bibliotecas, casas de cultura etc., antes de exigir, ni siquiera de premiar, estas actividades extraescolares.

Por otra parte, es conveniente establecer un diálogo con los padres, indicándoles claramente los límites de esta exposición a Internet fuera de clase, los objetivos y la valoración del esfuerzo desarrollado.

Sin embargo, sí podríamos tutelar trabajos de investigación sin trascendencia académica como respuesta a las iniciativas de los propios alumnos. Seleccionar sitios que den respuestas a sus inquietudes y fomentar, en definitiva, la autonomía en el aprendizaje.

ALGUNOS ENLACES

Generales

Instituciones y organizaciones educativas	http://www.cnice.mecd.es/ http://www.pntic.mec.es/enlaces/len_ex.htm http://www.cnice.mecd.es/recursos2/educador/index.html	Cnice, antiguo Pntic.
	http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/	La BBC para educación.
	http://www.learnenglish.org.uk/	El British Council.
	http://europa.eu.int/comm/education/language/label/index.cfm http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_en.html	Europa. Evaluación de experiencias y enlaces a algunas de ellas.
	http://www.educarm.es/	Región de Murcia.
	http://www.xtec.es	Cataluña.
	http://www.aula21.net/	Extremadura.
	http://www.tesol.edu/	Organización de profesores de inglés.
Universidades y centros públicos	http://www.universia.es/contenidos/universidades/directorio/	Directorio de universidades de todo el mundo.
	http://www.universia.es/contenidos/universidades/directorio/Universidades-directorio_eur_esp.htm	De las españolas.
	http://www.hio.ft.hanze.nl/thar/links_te.htm	Hanzehogeschool. Holandeses. Enlaces a todo.
Profesor@s	http://www.isabelperez.com/tesllinks.htm	Magnífica página de enlaces. Es también una buena promotora de las TICs.

	http://www.aula21.net/index.htm www.eslcafe.com/	En Extremadura. Muy buen sitio para empezar Webquest.
	www.eslcafe.com/	Dave's Café. Un clásico.
	http://perso.wanadoo.es/autoenglish/index.html	Rob Wilson da clase en Valencia. Un portal lleno de ejercicios. Son buenos los enlaces, un poco irregulares.
Editoriales	http://www.multingles.net/libros.htm#EDITORIALES	Directorio de Editoriales.
	http://www.onestopenglish.com/	Heinemann tiene esta buena página para nosotros.
Comerciales	http://www.educared.net/asp/global/portada.asp	Telefónica para la educación.

Leer

Lecturas preparadas	http://www.soon.org.uk/content.htm	La revista Soon. Pequeñas historias y poemas editados.
Artículos de periódico, editados o preparados para clase	http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/News/news.htm http://literacynet.org/cnnsf/instructor.html	
Periódicos y revistas	http://www.cal.org/resources/faqs/rgos/es-lint.html#journals	Periódicos y revistas para aprender inglés.
Enciclopedias y Diccionarios	http://www.uned.es/biblioteca/referencia/materia.htm#idiomas	La UNED. Diccionarios de todos los idiomas.
	http://www.dict.org/bin/Dict http://www.red.santillana.es/cgi-bin/richmond	Inglés. Busca en una docena de diccionarios.

		Sólo términos asentados en la lengua. Diccionario Richmond (inglés).
Transcripciones	http://www.twiztv.com/	Películas y series de TV.
	http://www.lyrics.com/	Canciones.
Lecturas para adolescentes	http://www.soon.org.uk/content.htm	Aquí encontrarás de todo.
Libros actuales y clásicos	http://www.gutenberg.net/ http://www.ipl.org/div/subject/browse/hum60.60.00/	Un buen número de enlaces a libros clásicos.
	http://www.digitalbookindex.com/about.htm	Índice a un gran número de archivos on_line y editoriales. Hay que suscribirse. Gratis.
	http://digital.library.upenn.edu/books/ http://bartleby.com/	
Libros audibles	http://www.audible.com/adbl/store/welcome.jsp	Sólo fragmentos gratis. Todas las novedades y un buen archivo.
Poesía	http://eir.library.utoronto.ca/rpo/display/index.cfm	Casi 500 autores, empezando por Caedmon, hasta ahora.

Escribir

e-mail	http://www.hotmail.com/	Sitio para crearse una dirección de correo gratuito. Necesario para ir por la red. Cambiando la terminación (.es/ .fr/ .co.uk/) se pasa a páginas idénticas en los distintos idiomas.
--------	---	---

Cuestionario laboral	http://www.monster.com/	Para aprender a escribir el CV.
Pen friends	http://www.ipfpenfriends.com/links.htm	
	http://www.bbc.co.uk/cgi-perl/h2/h2.cgi?state=threads&board=learningenglish.welcome&	El Forum de la BBC para estudiantes de inglés.
Chats y Forums	http://www.eslcafe.com/forums/student/	El forum de Dae's Café.
	http://www.englishtown.com/	EF ofrece también un chat.

Escuchar

Arlyn Freed	http://www.eslhome.com/esl/listen/	Diseñado para ESL.
Conversaciones	http://www.esl-lab.com/	Conversaciones. Por niveles.
	http://lc.ust.hk/~sac/materials/english/lisacpage.htm	Con video.
	http://www.musicsonglyrics.com/links.htm	Localizador de canciones y letras
	http://www.clubupi.com/metaupi/upi.asp?upi_dir=	Localizador de TVs On-line.
	http://beelinetv.com/&vuelta=/televisio/	
	http://www.radio-locator.com/	Localizador de radio que se pueden escuchar on-line.
	http://www.mp3.com/Radio-Books-Spoken/genre/21/summary.html	Libros y canciones.

Hablar

Pronunciación	http://www.soundsofenglish.org/pronunciation/index.htm http://elc.polyu.edu.hk/cill/pronunci.htm http://www.hio.ft.hanze.nl/thar/pronun.htm http://international.ouc.bc.ca/pronunciation/ http://iteslj.org/links/ESL/Pronunciation/	
---------------	---	--

Fonética	http://www.teachingenglish.org.uk/think/pron/young_phonemic.shtml
Conversaciones	http://vlc.polyu.edu.hk/

Software educativo

click	http://www.xtec.es/recursos/clic/esp/index.htm	Generación de ejercicios interactivos
Malted Webquest Webblogs Herramientas	http://www.cnice.mecd.es/recursos/rec-psb.htm (y después picar en Malted) http://www.aula21.net/Wqfacil/index.htm http://www.aula21.net/tallerwq/fundamentos/ejemplos.htm http://www.aceblog.org/ http://www.gate.upm.es/plataformas/herramientastele/index.htm	Programa para hacer ejercicios interactivos. Hay que solicitar CD al Ministerio. Hacer una webquest. Ejemplos de WQ. Muy fácil de usar. Estudios comparativos.

EL TEXTO, VEHÍCULO DE COMUNICACIÓN ENTRE INDIVIDUOS Y ENTRE PUEBLOS

M^a Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría
Profesora Titular de E.U. - Dpto. Filología
Universidad de Salamanca

- 1. Texto y acto comunicativo**
- 2. El enfoque comunicativo y la comunicación intercultural**
- 3. El contexto**
 - 3.1. Ámbito**
 - 3.2. Situación**
 - 3.3. Temas, subtemas y nociones**
 - 3.4. Tipos de contexto**
- 4. Las competencias del usuario o alumno**
 - 4.1. Competencias generales**
 - 4.2. Competencias comunicativas de la lengua**
- 5. Tareas y estrategias**
- 6. Canal, género y mensaje**
 - 6.1. Canal**
 - 6.2. Género**
 - 6.3. Mensaje**
- 7. Explotación del texto en el aula**
 - 7.1. Textos auténticos o pedagógicamente procesados**
 - 7.2. Tipología textual**
 - 7.3. El dominio textual en los niveles comunes de referencia**
- 8. Actividades comunicativas y estrategias**

- 8.1. Actividades y estrategias de expresión o producción
 - 8.1.1. Actividades de expresión
 - 8.1.2. Estrategias de expresión
- 8.2. Actividades y estrategias de comprensión o recepción
 - 8.2.1. Actividades de comprensión
 - 8.2.2. Estrategias de comprensión
- 8.3. Actividades y estrategias de interacción
 - 8.3.1. Actividades de interacción
 - 8.3.2. Estrategias de interacción
- 8.4. Actividades y estrategias de mediación

9. Consideraciones finales

BIBLIOGRAFÍA

1. TEXTO Y ACTO COMUNICATIVO

Un **texto** es cualquier secuencia de discurso, hablado o escrito, relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso. El término **texto** se utiliza en el Marco Común Europeo de Referencia para aludir a cualquier fragmento de lengua, ya sea un enunciado o una pieza escrita, que los usuarios o alumnos reciben, producen o intercambian¹. Por tanto, no puede haber un acto de comunicación por medio de la lengua sin un texto. Sin embargo, el potencial comunicativo de algunos textos y materiales propios de la metodología más tradicional en la enseñanza de lenguas resulta, cuando menos, limitado. Enfrentémonos al siguiente texto:

Los crempingardos, aquellas criaturas arientonas, instulaban oriofamente a lo largo del presistario con veinte dandoflos extra-vellitarios.

- "¡Erto!" – otumbró el crempingardo principal.

- "¡Prai!" – refligió un pequeño dandoflo.

El conocimiento de la mecánica de la estructura textual y la familiarización con la tarea permiten abordar con éxito la tradicional actividad de pregun-

1. CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD - Grupo Anaya. Madrid, 2002. Pág. 91.

tas abiertas, aun de forma automática. Resulta sencillo dar respuesta acertada a interrogantes del tipo *¿Cómo instulaban los crempingardos?* o *¿Cuántos dan-doflos había?*, aunque, en expresión de los autores del grupo Dogme², se trataría no de una actividad, sino de una *pasividad*, incapaz de demostrar de manera concluyente que se haya producido la intelección del mensaje, esto es, que se haya realizado un acto comunicativo.

2. EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y LA COMUNICACIÓN INTER-CULTURAL.

La intención de evitar situaciones pedagógicas tan dudosamente efectivas como la ilustrada anteriormente, llevó al surgimiento del enfoque comunicativo o *Communicative approach*, un método ampliamente aceptado en la actualidad para la enseñanza de las lenguas extranjeras³. Su objetivo principal es, en formulación ya clásica de Celce-Murcia, «*to develop the learner's ability to take part in spontaneous and meaningful communication in different contexts, with different people, on different topics, for different purposes*»⁴. La importancia del enfoque comunicativo radica también en el innegable carácter formativo de la comunicación interpersonal: la interacción comunicativa favorece el desarrollo de actitudes de cooperación y solidaridad entre los alumnos, lo cual, además de ser beneficioso para su madurez, contribuye a lograr objetivos educativos de tipo transversal. El Consejo de la Unión Europea, en su Resolución de 14 de febrero de 2002, da carta de naturaleza a los principios anteriores al prescribir: «*to ensure that study programmes and educational objectives promote a positive attitude to other languages and cultures and stimulate intercultural communication skills*». No es de extrañar, pues, que exista una gran demanda social para que la educación obligatoria proporcione a los alumnos una competencia comunicativa en alguna lengua extranjera.

Tanto el Consejo de Europa, artífice del documento, como el propio Marco Europeo de Referencia, defienden un uso netamente funcional, activo y comunicativo del lenguaje, persiguiendo un enfoque de enseñanza de lenguas ba-

2. THORNBURY, Scott & MEDDINGS, Luke. *Using a coursebook the Dogme way*. MET 11/1 (January 2002), págs. 36-40.

3. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-CORUGEDO, Santiago; VALDEÓN GARCÍA, Roberto; GARCÍA VELASCO, Daniel; OJANGUREN SÁNCHEZ, Ana; URDIALES SHAW, Martin & ANTÓN PÉREZ, Arantxa (eds). *Essays in English Language Teaching: A Review of the Communicative Approach*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo, 1999.

4. CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltán & THURRELL, Sarah. *Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching?*. TESOL Quarterly 31/1 (Spring 1997), pág. 149.

sado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características, partiendo de la idea de que el principal objetivo de la intervención educativa en el área de lenguas extranjeras reside en la consecución por parte del alumno de cierto grado de competencia comunicativa, principio plenamente consolidado ya en las disposiciones legales educativas. Parafraseando a Lamas y Osoro, el docente de lengua extranjera tiene la importante tarea de favorecer la emancipación comunicativa de los alumnos⁵.

Y es que a nadie se le escapa que el dominio de lenguas extranjeras conlleva la posibilidad de acceder a otras culturas, desarrollando el respeto a otros países y a sus habitantes, y al mismo tiempo que fomenta las relaciones interpersonales, favorece una formación integral del individuo, y permite comprender mejor la lengua propia. Así lo ha explicitado el Consejo de Europa: «*Learning languages (...) is an important factor in doing well at school. Contact with another language is not only compatible with becoming proficient in one's mother tongue, it also makes it easier*»⁶. No olvidemos que el lenguaje no es sólo instrumento de comunicación interpersonal, sino también intrapersonal, esto es: mediante el lenguaje interior, nos comunicamos con nosotros mismos. En este contexto, las lenguas extranjeras se erigen como elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural.

Cuando se aprende una lengua, no se aprende únicamente un sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos vehiculan: la manera en que la comunidad lingüística entiende e interpreta la realidad (función representativa del lenguaje). El Consejo de Europa incluye, entre sus objetivos de política lingüística, intercambiar información e ideas con hablantes de otras lenguas y comunicar pensamientos y sentimientos. Este enfoque del Consejo de Europa sobre el aprendizaje de lenguas se basa en el concepto de **plurilingüismo**, diferente al de multilingüismo; no es tanto conocer varias lenguas por separado como el desarrollo de una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan⁷. En situaciones distintas, una persona puede recurrir a partes diferentes de esa competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto: por ejemplo, explotando la habilidad para expresarse en una lengua y comprender otra, o recurriendo al conocimiento de varias lenguas para dar sentido a un texto en una lengua

5. LOMAS, C. & OSORO, A. *De la lingüística aplicada a una educación lingüística implicada. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 27, (abril 2001), pág. 22.

6. CONSEJO DE EUROPA. *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. COM (1995) 590, pág. 47.

7. COFFEY, Steve. *The L1 culture in the L2 classroom: Working from what students know*. MET 10/2 (April 2001), págs. 54-58.

«desconocida», reconociendo palabras de un fondo común internacional que aparecen con una forma nueva. El **Portfolio Europeo de las Lenguas** posibilita que los alumnos documenten su progreso en la competencia plurilingüe mediante el registro de experiencias de aprendizaje de todo tipo, que trascienden las meramente académicas, con respecto a una amplia serie de lenguas⁸.

3. EL CONTEXTO

El **contexto** es el conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos o de otro tipo), tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación. Plenamente consciente de la influencia que ejercen en el uso de la lengua las necesidades del contexto en que se utiliza, ya que la lengua no es un instrumento neutral de pensamiento como las matemáticas⁹, el Marco Europeo de Referencia, en su capítulo 4, distingue dentro del contexto las nociones de ámbito, situación y tema.

3.1. Ámbito

En un primer orden, las actividades de lengua se encuentran contextualizadas dentro de **ámbitos**, que se pueden subsumir en una de estas cuatro categorías: el ámbito *público*, el ámbito *personal*, el ámbito *educativo* y el ámbito *profesional*. Los usuarios tienen que tener en cuenta los efectos que para la motivación supone la elección de ámbitos adecuados para el presente en relación con su utilidad futura: puede que a los adolescentes se les motive mejor con una concentración en sus actuales áreas de interés, pero buscando un equilibrio con su preparación para hacer frente a necesidades de comunicación que les surgirán posteriormente en un entorno de adultos¹⁰.

3.2. Situación

En segundo lugar, la necesidad y el deseo de comunicarse nacen en una situación concreta, a la que tanto la forma como el contenido de la comunicación tratan de dar respuesta. Las **situaciones** pueden ser delimitadas dentro de cada ámbito en función de una serie de elementos, como el lugar y el momento en que se desarrollan, las personas e instituciones implicadas, los aconteci-

8. ALARIO TRIGUEROS, C. *La enseñanza de las lenguas extranjeras en una sociedad pluricultural: El European Language Portfolio*. 2001. http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas_extranjeras.

9. WIDDOWSON, Henry G. *Context, community, and authentic language*. *TESOL Quarterly* 32/4 (winter 1998), págs. 705-716.

10. SPOLSKY, Bernard. *Language motivation revisited*. *Applied Linguistics* 21/2 (2000), págs. 157-169.

mientos y acciones, los objetos del entorno y los textos que se encuentran dentro de esa situación.

3.3. Temas, subtemas y nociones

Y por último, dentro de los distintos ámbitos es preciso considerar los **temas** de los actos comunicativos. Estaire y Zanón han diseñado un modelo que denominan *theme generator* para sistematizar las categorías temáticas susceptibles de utilización en las actividades de aula por el docente de lengua extranjera¹¹, formado por cinco círculos concéntricos que representan la distancia temática con la cotidianidad del estudiante. El llamado Threshold Level o nivel Umbral del Consejo de Europa subdivide los temas en subtemas y nociones específicas, seleccionándolos en función de las necesidades comunicativas de los alumnos concretos. El uso de una lengua extranjera como medio vehicular de enseñanza de otras materias supone, necesariamente, atender de forma preeminente al contenido temático del área de que se trate. Los temas de carácter lúdico y estético son muy importantes dentro del ámbito educativo global (por tanto, también lingüístico): escuchar, leer, contar y escribir textos imaginativos (cuentos, canciones, etc.) incluyendo textos audiovisuales; presenciar y escenificar textos literarios... no en vano el Consejo de Europa parte de la premisa de que el acervo literario europeo es un patrimonio común valioso que hay que proteger y desarrollar.

3.4. Tipos de contexto

El concepto matriz de contexto aún es susceptible de división ulterior. El **contexto externo** está organizado de forma independiente del individuo. En una interacción cara a cara, los interlocutores comparten el mismo contexto externo, aunque difieran en la observación e interpretación que hacen de él. El intercambio de información factual constituye el objetivo básico de un acto comunicativo, pero éste, además, persigue incrementar el área de congruencia en la comprensión de una situación. La consciencia intercultural ayuda a la superación de las diferencias de valores, creencias y expectativas sociales en función de las cuales las partes interpretan la interacción. Esto se debe a que un acto comunicativo también viene delimitado por el **contexto mental** de los participantes. La necesidad de comunicarse presupone un *vacío de información* que se puede franquear gracias a la congruencia parcial que existe no sólo entre los contextos externos, sino también mentales del usuario y su interlocutor. Es uno de los célebres *principios comunicativos* de Johnson, el conocido como *information gap*, base del diseño de numerosas actividades comunicativas en el aula.

11. ESTAIRE, Sheila & ZANÓN, Javier. *Planning Classwork: A Task Based Approach*. Macmillan Heinemann. Oxford, 1994, Pág. 21.

4. LAS COMPETENCIAS DEL USUARIO O ALUMNO

El Marco Común Europeo, en su capítulo 5, detalla los componentes competenciales necesarios para abordar con éxito una situación comunicativa englobándolos en dos grandes apartados: las competencias generales y las competencias comunicativas del usuario.

4.1. Competencias generales: en línea con la filosofía del llamado «Informe Delors» (*Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century «Learning: The treasure within»*, 1996), no específicamente lingüísticas:

1. Conocimiento declarativo (saber)

Conocimiento del mundo, sociocultural e intercultural. La comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella. La enseñanza de lenguas extranjeras a menudo asume que los alumnos ya han adquirido un conocimiento del mundo suficiente. Sin embargo, no siempre es así. El conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo que tiene la suficiente entidad como para merecer atención particular, porque puede no encontrarse en la experiencia previa del alumno o estar distorsionado por estereotipos¹². La percepción y la comprensión de la relación entre el “mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio” (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural. Aunque el docente y el alumno compartan nacionalidad, la mera diferencia de edad entre ambos puede ocasionar que sus referencias culturales difieran. *The Mindset List*, ideada por Tom McBride, de Beloit College (www.beloit.edu), recoge alusiones culturales actualizadas anualmente cuya mención en el aula puede requerir aclaración por parte del profesorado.

2. Destrezas y habilidades (saber hacer)

Destrezas y habilidades prácticas (sociales, profesionales, de ocio, etc.) e interculturales (relación entre cultura de origen y extranjera, sensibilidad cultural, superación de estereotipos).

3. Competencia existencial (saber ser): actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad.

12. REES, Dilys Karen. *Facing up to stereotypes in the second language classroom. The Internet TESL Journal* 7/7 (July 2000). <http://iteslj.org/Articles/Rees-Stereotypes.html> .

4. **Capacidad de aprender (saber aprender):** reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, destrezas de estudio y destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis).

Es frecuente oír hablar ya de una quinta competencia, *saber parecer*, esto es, la capacidad de dar respuesta a las expectativas sociales asociadas a las circunstancias en las que se encuentra un individuo.

4.2. Competencias comunicativas de la lengua

La competencia lingüística comunicativa se pone en funcionamiento en la realización de actividades lingüísticas de comprensión, expresión, interacción y mediación (interpretar o traducir). Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos. Para la materialización de sus intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua ejercen sus capacidades generales junto con una competencia comunicativa, más específicamente relacionada con la lengua, que consta de los siguientes componentes:

1. **Competencias lingüísticas:** competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica (el arte de pronunciar correctamente).

2. **Competencia sociolingüística:** la dimensión social de la lengua incluye el uso de marcadores lingüísticos de relaciones sociales (saludo, formas de tratamiento, convenciones para turnos de palabra, etc.), normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos...), registros, dialecto y acento (clase social, procedencia regional, grupo profesional, etc.).

3. **Competencias pragmáticas:** Comprenden el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. Tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Son tres:

- Competencia discursiva: Conocimiento de los principios según los cuales se estructuran los textos: organización temática y lógica, coherencia y cohesión, estilo y registro, y *el principio de cooperación* formulado por Grice en 1975.
- Competencia funcional: Uso de los textos para fines funcionales concretos, tanto *macrofunciones* (categorías para el uso funcional de los textos que consisten en una secuencia de oraciones: descripción, narración, argumentación, demostración, etc.) como *microfunciones* (cate-

gorías para el uso funcional de enunciados aislados: ofrecer y buscar información, expresar actitudes, sugerir, saludar...). Dos factores genéricos y cualitativos que determinan el éxito funcional del usuario o alumno son la fluidez o *fluency* (la capacidad de seguir adelante y desenvolverse bien) y la precisión o *accuracy* (la capacidad de formular proposiciones con corrección). Las actividades comunicativas irán orientadas principalmente al desarrollo de la fluidez, mientras que las actividades de práctica controlada buscarán con prevalencia la precisión lingüística.

Competencia organizativa: Conocimiento de los principios según los cuales los textos se secuencian según esquemas de interacción y transacción.

5. TAREAS Y ESTRATEGIAS

La comunicación y el aprendizaje suponen la realización de **tareas** que no son sólo de carácter lingüístico; en la medida en que estas tareas no sean rutinarias, requieren la activación de **estrategias**. Dependiendo de la estrategia adoptada, la realización de la tarea puede implicar o no una actividad de lengua y un procesamiento de texto. Tareas lingüísticas que se presentan con un declarado propósito comunicativo pueden estar lejos de poseer todas las características de su categoría y combinar rasgos comunicativos con otros de práctica controlada¹³. Dentro de las actividades comunicativas, la clásica taxonomía de Jeremy Harmer (*reaching a consensus, discussion, relaying instructions, communication games, problem solving, personalisation and localisation*—transposición de las *técnicas humanistas*, en expresión acuñada por Gertrude Moskowitz—, y *simulation and roleplay*) sigue proporcionando una valiosa orientación.

Las estrategias de aprendizaje implícitas en el *task-based learning* pueden ser directas (estimulación de memoria, cognitivas o de compensación) o indirectas (sociales, afectivas o metacognitivas). Las estrategias se conciben en el Marco de Referencia como una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que éste puede hacer con ellos. No hay que ver las estrategias de comunicación desde una perspectiva de incapacidad, como una forma de compensar una carencia, sino como un medio de maximizar la eficacia. En el ámbito educativo, es útil distinguir entre las tareas en las que participan los alumnos como usuarios de la lengua y aquellas en las que participan como parte del proce-

13. MANUEL CUENCA, Carmen. *What makes an activity truly communicative for the foreign language class?*. MET 17/1-2 (Winter 1989-90), págs. 49-53.

so de aprendizaje de la lengua (*communicative vs. enabling tasks* -Estaire y Zación)¹⁴.

Ciertos factores influyen en el grado de complejidad inherente a la consecución de una tarea. De modo general, la realización de la tarea se ve facilitada por la familiaridad del alumno con ésta, su tema, el género del texto y las pautas de interacción que lleva consigo. Más pormenorizadamente, las condiciones que afectan a la dificultad de las tareas de interacción y de expresión son: el apoyo (la aportación de información acerca del contexto y la disponibilidad de ayuda lingüística), el tiempo (de preparación y ejecución), el objetivo, la predicción (el carácter predecible o no de una tarea), las condiciones físicas (existencia o no de interferencias, compensación con redundancias) y los participantes (visibilidad y colaboración del interlocutor, características de su habla). Las condiciones y restricciones que repercuten en la dificultad de las tareas de comprensión son: el apoyo para la realización de la tarea, el tipo de respuesta exigida y las características del texto (complejidad lingüística, familiaridad con su género, estructura, longitud, interés para el alumno y presentación física).

Los 5 principios comunicativos de Johnson, pautas de aceptación generalizada en la confección del material didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras, son una importante orientación a la hora de diseñar tareas de aula:

1- *Information gap* o vacío de información: Una de las funciones principales del proceso de comunicación es obtener información que no se tiene; la enseñanza del idioma debe incluir tareas que persigan la finalidad de rellenar este vacío, complementando la información de que dispone un alumno con aquella con la que cuenta su compañero (*spot the differences*, ordenar secuencias de dibujos, completar una tabla o cuestionario...).

2- *Information transfer* o transferencia de información de un código a otro: Esta idea toma cuerpo en tareas cuya finalidad sea pasar del código oral al escrito, o al visual (realizar una tira cómica o un poster a partir de una historia).

3- *Task dependence* o dependencia de la tarea: Las tareas deben aproximarse a las que se realizan en la vida real, y perseguir que el alumno utilice para hacer algo concreto la información obtenida. En las destrezas receptivas, la tarea permite asegurar que la operación de escuchar o leer se está realizando correctamente, por ejemplo siguiendo instrucciones sobre un mapa o elaborando un modelo dado de papiroflexia o globoflexia (*origami*).

4- *Jigsaw principle*: El discurso frecuentemente se construye a partir de informaciones que van aportando los distintos interlocutores. Se pueden con-

14. Op. cit., págs. 13-19.

feccionar tareas en las que el objetivo sea construir un texto coherente a partir de los fragmentos de información de los participantes, por ejemplo en una actividad de *flexible groups*.

5- *Corrección para verificar el contenido*: El aprendizaje es un proceso de formación de hipótesis en las que el error supone un estadio a partir del cual el alumno puede reelaborar una hipótesis si, a pesar de la incorrección, consigue transmitir una información.

A éstos suele añadirse el principio de la *opcionalidad*: En la comunicación, el emisor puede elegir lo que quiere decir y el modo de decirlo; y el receptor puede escoger una determinada interpretación entre otras posibles. Las tareas de práctica totalmente controlada por el profesor no desarrollan este aspecto. Esta concepción subyace al denominado *negotiated syllabus*¹⁵, el programa académico en el que ciertas partes (no incluidas en el núcleo de mínimos innegociables) son consensuadas entre estudiantes y docente, con vistas a una enseñanza *learner-centered*, respetuosa con los intereses y necesidades particulares de cada grupo de alumnos, protagonistas del proceso de enseñanza/aprendizaje.

6. CANAL, GÉNERO Y MENSAJE

6.1. Canal

Todo texto se transmite en un medio o canal de comunicación cuyas propiedades físicas inciden en los procesos de expresión y de comprensión. Canal y tipo de texto están íntimamente relacionados, derivando ambos de la función que realizan. La naturaleza del canal de comunicación ejerce una fuerte presión sobre la naturaleza del texto, y viceversa. Un texto perdurable requiere adoptar la forma escrita (la conocida actividad *Chinese whispers* resulta una incontestable demostración de la afirmación anterior). Las convenciones de la comunicación oral son diferentes a las de la comunicación escrita¹⁶. La comunicación oral requiere un ajuste constante del mensaje y su duración es temporal. Los interlocutores, emisor y destinatario, se concentran en el proceso de transmisión del mensaje, más que en los medios que utilizan; así, se pueden dar irregularidades sintácticas y la fluidez se convierte en factor primordial. El texto escrito como producto, por el contrario, tiene una proyección hacia el futuro y exige una mayor corrección por su tendencia a permanecer en el tiempo. El «antes» y el

15. CLARKE, David F. *The negotiated syllabus: What is it and how is it likely to work?* *Applied Linguistics* 12/1 (1991), págs. 13-18.

16. RINVOLUCRI, Mario. *Spoken and written language. English Teaching Professional*. http://www.etprofessional.com/articles/2_104.htm.

«después» en un texto hablado hay que tomarlos literalmente, pero en la composición de un texto escrito se pueden insertar o borrar pasajes; no es posible saber en qué orden se han producido los elementos, aunque se presenten linealmente; y la mirada del lector es libre para moverse por el texto en cualquier dirección.

6.2. Género

Los textos pueden clasificarse en *géneros* porque sus diversas funciones en la vida social se traducen en diferencias correlativas en forma y sustancia. El Marco Europeo de Referencia distingue los siguientes (pág. 93):

- Orales: Declaraciones e instrucciones públicas; discursos, conferencias y sermones; rituales; entretenimiento; comentarios deportivos; retransmisión de noticias; debates; diálogos y conversaciones; entrevistas.
- Escritos: Libros; revistas; periódicos; manuales de instrucciones; comics; catálogos y folletos; material publicitario; carteles y señales; embalaje y etiquetado de mercancías; billetes; formularios y cuestionarios; diccionarios; cartas y faxes; redacciones y ejercicios; informes y trabajos; notas y mensajes; bases de datos.

Tomar en consideración tal elenco permite introducir variedad en las diversas actividades de aula y enfatizar el enorme potencial comunicativo de recursos de fácil obtención. En aras de ejemplificar tal afirmación, señalar la creciente atención de los autores de materiales didácticos por el empleo de catálogos y folletos publicitarios auténticos en actividades comunicativas basadas en descripción de productos, subastas, *guessing games*, elaboración de anuncios o collages, llegar a un consenso a la hora de gastar un presupuesto imaginario otorgado a un grupo de alumnos o elegir un regalo para un personaje real o ficticio. Embalajes de mercancías auténticas o billetes de transportes reales pueden recogerse para conformar una *shopping corner*, proporcionando un interesante *atrezzo* para acompañar actividades de roleplay que implican transacciones; además de sus innegables ventajas contextualizadoras, tales materiales contienen textos auténticos en la lengua estudiada. Resulta de la máxima importancia nunca perder de vista la aplicabilidad en el aula de la filosofía contenida en el documento europeo, para no caer en la llamada «paradoja europea»: diseño de grandes modelos teóricos con escasa atención a su aplicación práctica¹⁷.

17. Definición aportada por el Plan Nacional de I+D+I (Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 200-2003). <http://www.mcyt.es>.

6.3. Mensaje

El resultado del proceso de producción lingüística es un texto que, una vez pronunciado o escrito, se convierte en un “mensaje”, independiente de su creador, que funciona como material de entrada del proceso de comprensión de la lengua. Los “mensajes” escritos son objetos concretos que permiten la comunicación a pesar de la separación de emisor y receptor en el espacio y en el tiempo, propiedad de la que en gran medida depende la sociedad humana. En la interacción oral cara a cara el canal es acústico: ondas de sonido efímeras e irre recuperables. Pocos hablantes pueden reproducir con todo detalle un texto que acaban de pronunciar; cumplida su finalidad comunicativa, se desecha de la memoria. Sin embargo, como resultado de la tecnología, las ondas sonoras se pueden grabar y después reconvertirse en ondas de habla, o transcribirse en forma escrita. Existe una correlación entre las categorías de descripción de las actividades de lengua y los textos resultantes de dichas actividades, hasta el punto de que la misma palabra se puede usar para ambos. La “traducción” puede denotar el acto de traducir o el texto producido. De forma parecida, los términos “conversación”, “debate” o “entrevista” pueden designar la interacción comunicativa de los participantes, pero también la secuencia de sus enunciados intercambiados, lo que constituye un texto de tipo específico que se corresponde con un género.

7. EXPLOTACIÓN DEL TEXTO EN EL AULA

El Marco Europeo de Referencia (págs. 141-142) contempla las siguientes posibilidades de que los alumnos aprendan una lengua extranjera a partir de textos hablados o escritos:

- a) valerse de la simple exposición a un uso auténtico de L2. Esto, en la dicotomía de Krashen, sería más un ejemplo de adquisición que de aprendizaje de una lengua.
- b) mediante la simple exposición, pero cerciorándose de que el material de entrada (*input*) sea especialmente elegido en L2 e inteligible por medio de la inferencia del contexto verbal, del apoyo visual, etc¹⁸.
- c) mediante la exposición, con un seguimiento de la comprensión (es decir, qué parte del *input* se convierte en *intake* tras su asimilación por el alumno) mediante actividades de pregunta-respuesta, de opciones, de relacionar, etc., en L2.

18. MONDRIA, Jan-Arjeu & WIT-DE BOER, Marijke. *The effects of contextual richness on the guess ability and retention of words in a foreign language*. *Applied Linguistics* 12/3 (1991), págs. 249-267.

- d) como en c), pero con alguna de las siguientes actividades, que persiguen comprobar que el material de salida (*output*) sea absoluta e inequívocamente comprensible:
- pruebas de comprensión en L1
 - explicaciones en L1
 - traducción del texto a L1 realizada por el alumno
 - actividades previas a la comprensión.

7.1. Textos auténticos o pedagógicamente procesados

Los textos escritos o hablados presentados a los alumnos pueden ser:

- a) “auténticos”, producidos para fines comunicativos sin intención de enseñar la lengua, tanto aquellos que el alumno se encuentra en el curso de la experiencia directa de la lengua que utiliza (periódicos, revistas, retransmisiones...), como textos auténticos seleccionados, adaptados o manipulados para que resulten adecuados a la experiencia, a los intereses y a las características del alumno¹⁹.
- b) pedagógicamente procesados, creados especialmente para la enseñanza de la lengua, entre los que cabe distinguir:
- textos creados para que se parezcan a los textos auténticos (por ejemplo: materiales de comprensión oral, grabados por actores)
 - textos creados para ofrecer modelos contextualizados del contenido lingüístico que se va a enseñar
 - oraciones aisladas para la realización de ejercicios (fonéticos, gramaticales, etc.)
 - las instrucciones y epígrafes de los libros de texto y de los exámenes, y la lengua empleada en clase por los profesores. Éstos se pueden considerar «textos especiales».

7.2. Tipología textual

El Marco Europeo de Referencia, en lo que respecta a los alumnos, que no sólo deberán procesar, sino también producir textos en lengua extranjera, comienza por enumerar, de manera no exhaustiva, una tipología de textos que tradicionalmente forma parte de la producción de los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje (págs. 144-145):

19. RUPÉREZ AGUADO, José Luis. *¿Se puede ser auténtico? Uso de materiales auténticos en clase. Primera Clase 32* (Summer 1998/99), págs. 4-5.

a) hablados:

- textos escritos leídos en alto
- respuestas orales a preguntas de ejercicios
- reproducción de textos memorizados (obras de teatro, poemas, etc.)
- ejercicios en pareja y en grupo
- debates
- conversación
- presentaciones

b) escritos:

- dictados
- ejercicios escritos
- redacciones
- traducciones
- informes
- trabajos
- cartas o e-mails a amigos extranjeros o a otras clases

7.3. El dominio textual en los niveles comunes de referencia

Asimismo, el documento europeo detalla la competencia productiva y receptiva textual del usuario o alumno en sus **Niveles comunes de referencia**, reflejando la progresión del dominio textual en los distintos estadios de maestría en la lengua extranjera. Así, a modo de ejemplo:

Nivel B1: Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas; es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas familiares o en los que tiene interés.

Nivel B2: Es capaz de comprender las ideas principales de textos complejos y producir textos claros y detallados sobre temas diversos.

Nivel C1: Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y reconocer en ellos sentidos implícitos; es capaz de producir textos claros y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

8. ACTIVIDADES COMUNICATIVAS Y ESTRATEGIAS

El uso de estrategias de comunicación se puede considerar como la aplicación de los principios metacognitivos de *planificación, ejecución, control* y

reparación de los distintos tipos de actividad comunicativa: *comprensión, expresión, interacción y mediación*. En unos casos, el usuario produce un texto para expresar sus propios significados. En otros, actúa como canal de comunicación entre quienes no se pueden comunicar directamente (mediación), o bien las actividades comunicativas son interactivas: los participantes alternan como productores y receptores.

8.1. Actividades y estrategias de expresión o producción

8.1.1. Actividades de expresión

Orales: El usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o varios oyentes:

USUARIO ondas sonoras oyente/s

Escritas: El usuario de la lengua produce, como autor, un texto escrito que es recibido por uno o varios lectores:

USUARIO texto escrito lector/es

8.1.2. Estrategias de expresión

Suponen movilizar recursos con el fin de equiparar el potencial disponible con la naturaleza de la tarea:

– Planificación:

Preparación (puesta en funcionamiento de los recursos internos); *atención al destinatario* (cálculo del efecto del discurso); *localización de recursos* (un diccionario u obtención de ayuda); *reajuste de la tarea y reajuste del mensaje* (a la baja, estrategias de evitación, emprendiendo una versión más modesta de lo que se hubiera gustado expresar; o al alza, estrategias de aprovechamiento: la ayuda o los recursos lingüísticos complementarios permiten ser más ambicioso en las ideas expresadas).

– Ejecución:

Compensación (aproximaciones y generalizaciones con un nivel de lengua muy sencillo, tal vez «extranjerizando» la L1).; *apoyo en los conocimientos previos* («islas de seguridad», lengua prefabricada –*formulaic language*²⁰–); *intento* (utilizar lo que se recuerda a medias y se piensa que podría funcionar).

20. WEINERT, Regina. *The role of formulaic language in second language acquisition: A review*. *Applied linguistics* 16/2 (1995), págs. 180-205.

– **Evaluación:**

Control del éxito: a través del *feedback* o retroalimentación de la expresión facial y los gestos que se producen en la conversación.

– **Corrección:**

Autocorrección: el usuario de la lengua puede corregir los deslices momentáneos.

8.2. Actividades y estrategias de comprensión o recepción

8.2.1. Actividades de comprensión

Auditivas: El oyente recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado, emitida por uno o varios hablantes:

Hablante/s ondas sonoras USUARIO

Lectoras: El lector recibe y procesa como información de entrada textos escritos producidos por uno o varios autores:

Escritor texto escrito USUARIO

Audiovisuales: El usuario recibe simultáneamente una información de entrada auditiva y visual.

Jeremy Harmer distingue entre *Destrezas receptoras de tipo 1 y de tipo 2*²¹:

Tipo 1: Generales:

Capacidad de predicción. Esto facilita la comprensión al relacionar los conocimientos previos con la información que aporta el texto.

Capacidad para extraer información específica (*scanning* o *intensive reading*).

Capacidad para captar la esencia (*gist*) del texto (*skimming* o *extensive reading*).

Tipo 2: Detalladas:

1. Reconocer los esquemas del discurso y la función que desempeñan determinados marcadores del mismo para entender cómo está estructurado un texto.
2. Deducir la opinión o actitud del autor de un texto.

21. HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Longman. Harlow, 1992.

3. Deducir el significado de una palabra desconocida a partir del contexto, habilidad que es posible desarrollar -hasta cierto límite, en la medida en que no se desconozca un número demasiado alto de palabras-, debido a que el conocimiento receptivo siempre es mayor que el productivo.

El alumno necesita percibir una buena razón para escuchar un texto o leerlo, principalmente interés o utilidad. En la vida real, siempre que leemos o escuchamos lo hacemos con una finalidad concreta.

8.2.2. Estrategias de comprensión

– **Planificación:** identificar los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento los *esquemas* apropiados.

– **Ejecución:**

Encuadre (expectativas respecto a la organización y al contenido del texto) e *inferencia* (mediante un proceso de aproximación sucesiva, se llenan los vacíos del mensaje para conocer el significado).

– **Evaluación:** Las claves textuales y contextuales se cotejan con el esquema puesto en funcionamiento (comprobación de hipótesis) para determinar el acierto de la interpretación de la situación.

– **Corrección:** Si se identifica un desajuste, es preciso volver a la fase de encuadre y proceder a una revisión de la hipótesis.

8.3. Actividades y estrategias de interacción

8.3.1. Actividades de interacción

El usuario de la lengua actúa de forma alterna como emisor y receptor mediante la negociación de significados, siguiendo el principio de cooperación. La interacción suele proporcionar mayor abundancia de *características paralingüísticas* (lenguaje corporal, uso de sonidos extralingüísticos, cualidades prosódicas...) o *paratextuales* (la función «paralingüística» de los textos escritos a los que se acompaña de ilustraciones, gráficos o recursos tipográficos). Ciertos tipos básicos de diagramas o gráficos acompañan habitualmente los textos para la enseñanza de la lengua extranjera: *Wordstar (spider chart)*, *substitution table*, *grid (matrix)*, *pie chart*, *flow chart*, *tick chart*, *Venn diagram*, *bar-chart (blockgraph)*²². Susan Halliwell, en su célebre modelo para la enseñanza

22. DURÁN MARTÍNEZ, Ramiro; SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, Sonsoles & BELTRÁN LLAVADOR, Fernando. *La formación del profesorado de lengua inglesa en un contexto europeo*. Almar. Salamanca, 2004. Pág. 167.

de otras materias en la lengua extranjera, incluye el recurso a la representación diagramática de información, junto con la repetición de patrones lógicos y lingüísticos, el apoyo visual a la comprensión y su comprobación mediante la realización de tareas²³.

8.3.2. Estrategias de interacción

– **Planificación:**

Puesta en funcionamiento de esquemas mentales o un «praxeograma» (diagrama que representa la estructura de la interacción comunicativa); *encuadre* (intercambios probables de la actividad); *identificación de vacío de información y de opinión*; *valoración de lo que puede darse por supuesto* (consideración de la distancia comunicativa entre los interlocutores); y *planificación de los intercambios*, decidiéndose por opciones.

– **Ejecución:**

Tomar la palabra (los usuarios adoptan estrategias de turnos de palabra); *cooperación interpersonal* en la tarea; *cooperación de pensamiento* (para contribuir a la comprensión mutua y el establecimiento de un cierto contexto mental común) y *petición de ayuda* a la hora de la formulación.

– **Evaluación:** ajuste entre los esquemas mentales que se pensaba aplicar y lo que sucede realmente (*Control de los esquemas y del «praxeograma»*) y su efectividad (*Control del efecto y del éxito*).

– **Corrección:** Los malentendidos o la ambigüedad inaceptables provocan *peticiones u ofrecimientos de aclaración*, así como la intervención para restablecer la comunicación (*Reparación de la comunicación*).

8.4. Actividades y estrategias de mediación

El usuario no expresa sus significados, sino que actúa como intermedio entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa. Es el caso de la interpretación oral o la traducción escrita.

Además de las actividades de interacción y mediación, otras requieren que el usuario o alumno produzca una respuesta textual a un estímulo textual (una pregunta oral, unas instrucciones escritas, un texto discursivo...). Tanto los textos de entrada como de salida pueden ser hablados o escritos, participar de la

23. HALLIWELL, Susan. *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman. Harlow, 1994. Págs. 130-142.

lengua materna o de la segunda lengua, y conservar el significado o no (Marco Europeo de Referencia, pág. 98):

TEXTO DE ENTRADA TEXTO RESULTANTE

CANAL	LENGUA	CANAL	CONSERVA LA LENGUA	CONSERVA EL SIGNIFICADO	TIPO DE ACTIVIDAD
oral	L2	oral	L2	sí	Repetición.
oral	L2	escrito	L2	sí	Dictado.
oral	L2	oral	L2	no	Pregunta/ respuesta oral.
oral	L2	escrito	L2	no	Respuestas escritas a preguntas orales en L2.
escrito	L2	oral	L2	sí	Lectura en voz alta.
escrito	L2	escrito	L2	sí	Copia, transcripción.
escrito	L2	oral	L2	no	Respuesta oral a observaciones escritas en L2.
escrito	L2	escrito	L2	no	Escritura como respuesta a observaciones escritas en L2.

Las actividades de conservación del significado textual más mecánicas (repetición, dictado, lectura en voz alta, transcripción fonética) gozan de poco predicamento en la metodología actual de la enseñanza de lenguas. No obstante, es posible revitalizar ese tipo de actividades de diversas maneras: El dictado tradicional, que presta atención exclusiva a la corrección ortográfica, ha quedado ampliamente trascendido por un amplio abanico de clases de dictado que po-

nen mayor énfasis en la transmisión del mensaje²⁴ y resultan de gran atractivo para los alumnos (*running dictation*, *silent dictation*, *dictogloss*, *picture dictation*, *blind dictation*...). La repetición de modelos gramaticales (el ejercicio tipo *drill* del *audiolingual method*) puede cobrar vida si se combina con la indicación previa (en L2) de clases de entonación que denoten estados anímicos o características del discurso (cansado; nervioso; rápido; lento; asustado; voz baja...). La transcripción fonética ha sido magníficamente desarrollada pedagógicamente²⁵ en los últimos años, con la aparición de materiales editoriales que desproveen a la materia de su proverbial aridez, apoyándola en recursos audiovisuales, CDs interactivos, homofonía, crucigramas...

9. CONSIDERACIONES FINALES

El Marco Europeo de Referencia constituye un valioso documento para la enseñanza de lenguas extranjeras. Su afán de homogeneización entre naciones y su incontestable aportación para colmar un inexcusable vacío de directrices oficiales emanadas de las instituciones europeas, son encomiables. Sin embargo, el propósito ecléctico que impregna sus páginas, no excluyente y omnicomprendivo de posturas metodológicas diversas, se traduce en ocasiones en exposiciones de principios y presentaciones de tipo teórico no acompañadas del correspondiente aparato de actividades para implementación en la práctica del aula, cuya inclusión parece obviarse tácitamente por pertenecer a la labor del docente. Éste es el caso de su tratamiento del texto y sus componentes.

Por tanto, el Marco de Referencia es sólo un punto de partida de innegable potencial educativo. Su total virtualidad exige ahora un esfuerzo combinado de investigación-acción²⁶ para lograr el desarrollo de materiales didácticos complementarios. En nuestra profesión, resulta igual de estéril reflexionar sin ejercer que ejercer sin reflexionar.

24. DAVIS, Paul & RINVOLUCRI, Mario. *Dictation*. CUP. Cambridge, 1988.

25. HANCOCK, Mark. *English Pronunciation in Use*. CUP. Cambridge, 2003.

26. VAN LIER, Leo. *La investigación-acción. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 27 (Abril 2001), págs. 81-88.

BIBLIOGRAFÍA

ALARIO TRIGUEROS, C. *La enseñanza de las lenguas extranjeras en una sociedad pluricultural: El European Language Portfolio*. 2001. http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas_extranjeras.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltán & THURRELL, Sarah. *Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching?*. *TESOL Quarterly* 31/1 (Spring 1997), págs. 141-152.

CLARKE, David F. *The negotiated syllabus: What is it and how is it likely to work?*. *Applied Linguistics* 12/1 (1991), págs. 13-18.

COFFEY, Steve. *The L1 culture in the L2 classroom: Working from what students know*. *MET* 10/2 (April 2001), págs. 54-58.

CONSEJO DE EUROPA. *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. COM (1995), 590.

— *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MECD - Grupo Anaya. Madrid, 2002.

DAVIS, Paul & RINVOLUCRI, Mario. *Dictation*. CUP. Cambridge, 1988.

DURÁN MARTÍNEZ, Ramiro; SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, Sonsoles & BELTRÁN LLAVADOR, Fernando. *La formación del profesorado de lengua inglesa en un contexto europeo*. Almar. Salamanca, 2004.

ESTAIRE, Sheila & ZANÓN, Javier. *Planning Classwork: A Task Based Approach*. Macmillan Heinemann. Oxford, 1994.

GONZÁLEZ FERNÁNDEZ-CORUGEDO, Santiago; VALDEÓN GARCÍA, Roberto; GARCÍA VELASCO, Daniel; OJANGUREN SÁNCHEZ, Ana; URDIALES SHAW, Martín & ANTÓN PÉREZ, Arantxa (eds). *Essays in English Language Teaching: A Review of the Communicative Approach*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. Oviedo, 1999.

HALLIWELL, Susan. *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman. Harlow, 1994.

HANCOCK, Mark. *English Pronunciation in Use*. CUP. Cambridge, 2003.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Longman. Harlow, 1992.

LOMAS, C. & OSORO, A. *De la lingüística aplicada a una educación lingüística implicada. Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 27 (abril 2001), págs. 8-27.

MANUEL CUENCA, Carmen. *What makes an activity truly communicative for the foreign language class?*. MET 17/1-2 (Winter 1989-90), págs. 49-53.

MONDRIA, Jan-Arjeu & WIT-DE BOER, Marijke. *The effects of contextual richness on the guessability and retention of words in a foreign language. Applied Linguistics* 12/3 (1991), págs. 249-267.

REES, Dilys Karen. *Facing up to stereotypes in the second language classroom. The Internet TESL Journal* 7/7 (July 2000). <http://iteslj.org/Articles/Rees-Stereotypes.html>.

RINVOLUCRI, Mario. *Spoken and written language. English Teaching Professional*. http://www.etprofessional.com/articles/2_104.htm.

RUPÉREZ AGUADO, José Luis. *¿Se puede ser auténtico? Uso de materiales auténticos en clase. Primera Clase* 32 (Summer 1998/99), págs. 4-5.

SPOLSKY, Bernard. *Language motivation revisited. Applied Linguistics* 21/2 (2000), págs. 157-169.

THORNBURY, Scott & MEDDINGS, Luke. *Using a coursebook the Dogme way. MET* 11/1 (January 2002), págs. 36-40.

VAN LIER, Leo. *La investigación-acción. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 27 (Abril 2001), págs. 81-88.

WEINERT, Regina. *The role of formulaic language in second language acquisition: A review. Applied linguistics* 16/2 (1995), págs. 180-205.

WIDDOWSON, Henry G. *Context, community, and authentic language. TESOL Quarterly* 32/4 (winter 1998), págs. 705-716.

LA ESCRITURA EN LENGUA EXTRANJERA: PROCESOS Y RESULTADOS

Roser Martínez Sánchez
Profesora asociada del Dpto. de Filología y Traducción
Facultad de Traducción e Interpretación
Universidad Pompeu Fabra. Barcelona

Introducción

1. El Marco común europeo de referencia y el Portfolio
2. Escribir en LE: para el profesor
3. Escribir en LE: para el estudiante
4. Como muestra, un botón: algunas actividades y técnicas
5. Conclusión

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

A diferencia de hablar y escuchar, dos de las destrezas básicas en el enfoque comunicativo de enseñanza de lenguas extranjeras, escribir ha sido considerada una destreza compleja por muchos motivos y difícil de llevar a cabo su enseñanza en el aula de lengua extranjera (LE, en adelante) de la educación secundaria. Esta situación de relativa menor relevancia del escribir está adquiriendo mayor relieve a raíz de la nueva situación que propicia el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* y el llamado *Portfolio*. En ambos se hace hincapié en la paulatina necesidad de que sea el estudiante el propio agente

constructor de su aprendizaje de lenguas y para ello, ser competente en la destreza escrita se convierte casi en un “requisito”.

1. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA Y EL PORTFOLIO

Unificar en la medida de lo posible las políticas de enseñanza de lenguas extranjeras en Europa al objeto de facilitar el intercambio e integración cultural, y la movilidad entre profesionales de la enseñanza así como considerar cuáles son las necesidades, características o recursos de los estudiantes, entre otros objetivos, son algunos de los aspectos que persigue el Marco, y así lo manifiesta explícitamente: *“El objetivo esencial del Marco común europeo de referencia es proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. en toda Europa. (...) Se pretende que el Marco venza las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos (...) La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa”* (p. 1).

Junto a estas finalidades más de carácter global, el fomento del llamado “aprender a aprender” es considerado un objetivo básico en el aprendizaje de la LE, y para ello se incita a los profesores a que animen a sus estudiantes a elegir en la medida de lo posible- los objetivos lingüísticos, culturales, etc. que les interesen, con materiales que les resulten sugerentes y siguiendo un método de trabajo en el aula de carácter cooperativo y autónomo al mismo tiempo. De hecho, *“hay que ir manteniendo un equilibrio entre la atención que se presta al significado y a la forma, a la fluidez y a la corrección, a la hora de seleccionar y secuenciar las tareas, de tal modo que se pueda facilitar y apreciar correctamente tanto la realización de la tarea como el progreso en el aprendizaje de la lengua”* (idem, p. 156).

Todo lo dicho hasta aquí nos lleva a la herramienta de gestión – autónoma – del propio proceso de formación lingüística: el llamado *Portfolio europeo de las lenguas*. El Portfolio es un documento –a modo de dossier– en el que el estudiante irá tomando regularmente nota mientras dure su formación tanto de muestras documentales procedentes del aula que considere representativas del nivel que va adquiriendo, como de documentos institucionales (certificados, exámenes...) que den fe de su nivel de LE (por ejemplo: A1, A2, etc.).

Con la ayuda del profesor, cada alumno irá “escribiendo” su propio portfolio y en él se irán recopilando ejemplos de experiencias de aprendizaje, objetivos conseguidos y opiniones propias autorreflexivas y autocríticas del proce-

so de aprendizaje y de los productos conseguidos en tal o cual momento del recorrido de aprendizaje de la LE¹.

2. ESCRIBIR EN LE: PARA EL PROFESOR

El modelo esbozado *supra* de enseñanza-aprendizaje va poco a poco implantándose en nuestras instituciones educativas y tímidamente van apareciendo libros para el aprendizaje de una LE en los que el Portfolio constituye una sección importante de cada unidad de trabajo. De este modo, se va educando a los jóvenes adolescentes a considerar la posibilidad de reflexionar sobre su propio aprendizaje².

A pesar del esencial componente lúdico y motivador que suele acompañar a las actividades de composición escrita que se proponen como integrantes de los portfolios, con mucha frecuencia aprender a escribir es una tarea compleja y difícil en sí misma por muchos motivos; y en ella inciden muchas variables, no sólo para el estudiante sino también y cada vez con mayor frecuencia para el docente. La existencia de grupos heterogéneos de nivel de lengua, de motivación personal y de ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos, son casi desafíos a los que se enfrenta diariamente un docente; y todo ello sin olvidar que las actuales realidades de muchas aulas de secundaria nos muestran aspectos como la violencia física, la pérdida de respecto hacia el Otro (profesor o compañero), una edad de cambios físicos y de maduración cognitiva importantes, etc., con los que el profesor debe batallar cada día antes de enfrentarse siquiera al “contenido” de la clase.

Así pues, estaremos de acuerdo en que tanto en el aula –y mucho más en casa–, para una gran mayoría de estudiantes, los ejercicios escritos de composición suelen elevar con mucha frecuencia los niveles de ansiedad: en general, no se sienten “escritores” competentes y confiados. Para muchos de nuestros estudiantes escribir o bien es una pesadez (se la considera una imposición más del profesor) o bien es un arte misterioso para el cual no están capacitados o no han sido dotados por la naturaleza.

Evidentemente, esta actitud negativa hacia una potencial habilidad propia no ayuda demasiado a ir la mejorando. Por tanto, quizás es conveniente re-

1. Una excelente página sobre este tema por su sencillez y claridad es la de las Escuelas Oficiales de Idiomas. En su dirección http://www.eeooiinet.com/portfolio/european_port.htm puede consultarse una versión “júnior” del inglés y el francés, y la correspondiente guía del profesor. Muy recomendable.

2. Véase, por ejemplo, para la enseñanza del E/LE: Alonso, Encina, Martínez Sallés, Matilde y Neus Sans. Gente joven, 1. Barcelona: Difusión, 2004.

cordar a los estudiantes que a escribir se aprende y mejora escribiendo, que requiere de un esfuerzo, y también que merece la pena, pues redundará en beneficio de otros aspectos del aprendizaje y de la apertura al “otro”; en una palabra, que les ayudará a tener “éxito” (la palabra por excelencia en estos momentos en muchos ámbitos). Aprender a escribir ayuda a “entenderse” mejor a uno mismo, y esto elevará la autoestima y motivación de los estudiantes para “ponerse en acción”, para escribir.

Así pues, una de las preguntas esenciales que podemos hacernos es *qué diferencia a los buenos “escritores” de los menos habilidosos*³. A ello puede responderse que, en general, los escritores competentes saben adaptarse a la finalidad que persigue su escrito y a su destinatario; se sienten motivados para escribir; y sobre todo, son flexibles a la hora de escribir-revisar-correr su texto. Como señala Serafini⁴: “*La capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo completo, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Se trata de descomponer un problema complejo en subproblemas parciales y sencillos, que se afrontan separadamente en un primer momento para encajarlos posteriormente en el contexto del problema de partida*”. Por contrapartida, los escritores escasamente competentes se caracterizan por no llevar a cabo (o con dificultades) apenas ninguna de las operaciones anteriores, por quedarse en el nivel superficial tanto de las ideas que quieren incluir como en el nivel superficial de la selección de las palabras o la puntuación, por ejemplo. Se bloquean y se desmotivan muy fácilmente.

En otras palabras: saber adaptarse al “otro” –la audiencia– y ponerse en su lugar, tener confianza en uno mismo y estar motivado, son habilidades y capacidades que el adolescente debe ir construyendo por sí mismo y con ayuda del profesor. Estos aspectos se revelan esenciales a la hora de determinar el tipo de actividades escritas que se realizan en el aula.

3. ESCRIBIR EN LE: PARA EL ESTUDIANTE

Partiendo de la creencia compartida de que a muchos estudiantes, escribir en la LE les supone con frecuencia una actividad cuando menos “pesada”,

3. Daniel Cassany ofrece una síntesis interesante y clara al respecto en la siguiente dirección: <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/enfoques.htm>

4. SERAFINI, M^a Teresa. *Cómo se escribe*. Paidós. Barcelona, 1995. Se trata de un libro muy recomendable particularmente en sus apartados de generación y organización de ideas, pues además de explicar con sencillez las técnicas, las ilustra con variados ejemplos y ejercicios acompañados con frecuencia de las correspondientes soluciones posibles.

sería conveniente al inicio del curso pedirles que reflexionaran sobre algunas preguntas de modo que los profesores dispongan de suficiente información cualitativa que les ayude a presentar y llevar a cabo las actividades de composición en el aula. Entre otras, éstas podrían ser algunas de las preguntas:

1. ¿En qué grado (del 1 al 5) estás motivado para escribir en el aula?, ¿y en casa?, ¿por qué?
2. ¿Cómo te organizas para preparar una tarea escrita?
3. ¿Qué recursos usas para ayudarte: diccionario, Internet, compañeros, padres...?
4. ¿Con qué tipo de actividades escritas te sientes más cómodo?

A continuación pasamos a exponer algunas respuestas obtenidas. Con respecto a la primera pregunta, encontramos que, en general, la motivación es muy baja entre los estudiantes porque “escribir en LE es muy difícil y por tanto, habrá un montón de errores; no apetece porque requiere esfuerzo y tiempo, y no dispongo de éste último; no me gusta el tema y por eso no me atrae”, etc.

Por lo que respecta a la segunda pregunta, la respuesta generalizada es: “me siento y empiezo a escribir”. A esta “técnica” es a lo que Serafini (vid. supra) llama *flujo de escritura*; es decir, la forma más rápida de plasmar ideas e informaciones en un papel. Aunque es una técnica muy socorrida entre aquellos que tienen miedo de la hoja en blanco o que prefieren “resultados” inmediatos, no hay que olvidar que es sólo una etapa en el camino del escrito final, un borrador; lo que sucede es que, con frecuencia, en nuestros estudiantes ese primer texto se convierte en el texto definitivo.

Los recursos de que disponen dependen con frecuencia de su situación personal, económica, etc.; en cualquier caso, lo más probable es que la mayoría de estudiantes tenga acceso a un ordenador con un procesador de textos: algo que a veces olvidan es que el ordenador no “escribe”, simplemente “transcribe”, lineariza. Y que sólo resuelve cuestiones superficiales de cohesión, y tampoco todas.

Con respecto a las actividades que consideran más atractivas, las respuestas van desde lo más fácil a lo más interesante; es decir, textos descriptivos y narrativos en los que se hable sobre ellos mismos y sus intereses. O sea, el “yo” del adolescente. Como señalan Ribé y Vidal (1995): “*El adolescente es un ser en ruta hacia una nueva identidad. Dicen los psicólogos que avanza de la depen-*

dencia hacia la independencia cognitiva, emocional y social. Esto le hace intransigente en sus juicios y valores, en sus gustos y en sus relaciones. Sus formulaciones son claras, en blanco y negro. Durante esta etapa está inmerso en sí mismo. “Él / ella” es su tema favorito. Y está dispuesto a hablar de sí mismo, de lo que cree y de lo que le indigna, si no comporta un riesgo intolerable para su propia imagen. Cualquier tarea que cree espacios para esta comunicación es generalmente bien aceptada”. Cuanto más sepa el profesor sobre los intereses de los estudiantes, tanto más podrá “conectar” con ellos, aumentar su participación y motivación; de este modo, ellos podrán reducir la ansiedad al escribir e ir mejorando poco a poco su expresión escrita.

4. COMO MUESTRA, UN BOTÓN: ALGUNAS ACTIVIDADES Y TÉCNICAS

Una enseñanza que combine en el aula la parte formal de la LE (estructuras sintácticas, morfología, léxico...) con sus aspectos sociales, los estilos personales de los estudiantes y sus actitudes constituye un eficaz cóctel para el aprendizaje de estrategias de composición en cooperación. La pregunta es ¿cómo puedo trabajar de modo conjunto en el aula las actitudes de mis estudiantes y la composición escrita, además de los contenidos de tipo lingüístico?

No hay una única ni fácil respuesta, pero sí es muy importante que las actividades escritas que se planteen tengan sentido para los estudiantes, que las consideren “necesarias”, “útiles”, entre comillas. Tal como hemos visto al final del apartado anterior, los profesores podemos aprovecharnos de la oportunidad que nos da saber la importancia de ese “yo” del adolescente para *establecer un puente de motivación con el alumno: y además de hablar y escribir sobre sí mismo y su mundo, hacerle ir viendo que tan importante como el suyo es el mundo de los otros; y que ningún mundo es blanco o negro (los dos aspectos que más le cuestan ver). Tareas sobre él / ella para él / ella (de introspección); actividades de negociación y discusión con los demás (de cooperación) y actividades de exposición crítica (de dinámica social) (ídem).*

Así, por ejemplo, pueden fomentarse actitudes de tolerancia y de respeto hacia el otro, hacia el compañero, con la siguiente actividad:

- ▶ Piensa en un compañero de la clase que sea amigo tuyo e intenta describirlo como tal, por escrito: su físico, su carácter, qué te gusta de él, qué no te gusta tanto...
- ▶ Ahora intenta describirte a ti mismo del modo más objetivo posible, como desde fuera, como si vieras una foto reciente de ti mismo.
- ▶ Por último, intercambia los textos escritos entre amigos de modo que cada uno tenga la versión objetiva y subjetiva sobre sí mismo.

Después, y ya entre todos en sesión plenaria, se puede discutir sobre la pertinencia o acierto de lo descrito. Si resulta complicado el encontrar parejas de estudiantes, el profesor puede en voz alta seleccionar alguno de los textos (objetivos y subjetivos) y leerlos en voz alta (o proyectarlos en el retroproyector para que los estudiantes los lean) y sin decir el nombre del estudiante, entre toda la clase debe adivinarse de quién se trata. Si el número de estudiantes no es muy elevado, se puede evitar la parte de descripción física para “complicar” la resolución. También se les puede pedir que realicen la primera fase en casa para poder trabajar mejor en una única sesión, etc.

Otras técnicas muy útiles para la reflexión de procesos y productos escritos son los llamados “diarios de aprendizaje” y “contratos didácticos”. El hábito de escribir un diario en LE ayuda al estudiante a desarrollar su inteligencia intrapersonal, es decir, la capacidad de entender sus propias emociones, de entenderse a sí mismo para así mejorar la autodisciplina, la autocomprensión, etc. Escribir regularmente un diario de clase favorece la reflexión sobre preguntas del tipo “¿cómo estoy estudiando? ¿siento que avanzo? ¿me siento más seguro/a cuando escribo?” El profesor, por su parte, puede ir escribiendo comentarios a las respuestas que el estudiante da a sus propias preguntas; de este modo, el alumno va recibiendo claras directrices de cómo mejorar su aprendizaje de la LE en general y del escribir en particular. A su vez, la técnica de los “contratos didácticos” consiste básicamente en acordar con los estudiantes una serie de objetivos que toda la clase se compromete a aprender en un periodo de tiempo determinado para después poder ser evaluados (ver Ribé-Vidal, 1995).

Todos los profesores de LE coincidiremos en la dificultad de enseñar y aprender a escribir. Como se ha ido diciendo, son muchos y muy variados los factores que inciden en el dominio de esta destreza: desde la percepción que el propio estudiante tiene de sí mismo como aprendiente de una LE a la perspectiva desde la cual el profesor aborda esta práctica en el aula, pasando por el dominio lingüístico, la (auto) motivación para aprender o el contexto socioeducativo del aprendizaje. En cualquier caso, parece evidente la necesidad de abordar la composición escrita a partir de un aprendizaje colaborativo (que implica discusión y negociación con los compañeros) y autónomo al mismo tiempo en el cual el estudiante se responsabilice cada vez más de su ritmo de aprendizaje. Hay tantos enfoques, métodos y actividades diversas como profesores en el mundo y es conveniente encontrar nuestro propio método y adaptarlo al grupo con el que trabajamos. Todos los textos y actividades son correctos, algo diferente es si son adecuados al objetivo propuesto y al nivel e intereses de nuestros estudiantes.

5. CONCLUSIÓN

Todo lo enunciado hasta aquí pone de manifiesto la enorme dificultad de ofrecer a los estudiantes simples fórmulas para escribir bien, rápido, sin esfuerzo y adecuadamente. De ahí que la didáctica de la destreza escrita deba pasar por la graduación de actividades preparatorias (es decir, de expresión escrita, además de gramática, vocabulario...) que permitan a los estudiantes ir aumentando su capacidad y habilidad para escribir, para sus composiciones escritas. Como indica el propio Marco: *“La mayoría de los alumnos y de los profesores (...) reconocen también que el aprendizaje se facilita, especialmente en las condiciones artificiales del aula, mediante una combinación de aprendizaje consciente y una práctica suficiente para reducir o eliminar la atención explícita que se presta a las destrezas físicas básicas de hablar y escribir, así como a la corrección morfológica y sintáctica, liberando la mente, de esta forma, para llevar a cabo estrategias de comunicación de nivel superior”* (p. 138). Combinar todo ello con una mayor responsabilidad y motivación del estudiante llevará a éste, a medio plazo, a poder expresarse por escrito en una LE de modo satisfactorio lo cual redundará en su propia autonomía de formación, objetivo esencial en la enseñanza-aprendizaje de una LE.

BIBLIOGRAFÍA

BANDURA, Albert y WALTERS, Richard H. *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza. Madrid, 1997.

BJÖRK, Lennart y BLOMSTAND, Ingegerd *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Graó. Barcelona, 2000.

COLEMAN, Catherine. "Simple Steps to Successful Revision in L2 Writing", en *The Internet TESL Journal*, vol. IX, nº 5, mayo de 2003 (consultable en línea en la dirección:
<http://iteslj.org/Techniques/Coleman-WritingRevision.html>).

DÍAZ, Lourdes y AYMERICH, Marta. *La destreza escrita*. Edelsa-TANDEM. Madrid, 2003.

DÍAZ, Lourdes y MARTÍNEZ, Roser. *E de escribir*. Difusión. Barcelona, 1999.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. *Estrategias de aprendizaje de la lengua extranjera*. Colección Aula de Español. Servicio de Publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija. Madrid, 1996.

INSTITUTO CERVANTES. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2002 (versión disponible también en línea: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).

RIBÉ, Ramón y VIDAL, Nuria. *La enseñanza de la Lengua extranjera en la Educación Secundaria*. Alhambra-Longman. Madrid, 1995.

WHITE, Ron y ARNDT, Valerie. *Process Writing*. Longman. London – New York. 1995.

UR, Penny. *A course in Language Teaching. Practice and theory*. C.U.P. Cambridge, 2000.

LAS LENGUAS DESDE LAS INICIATIVAS EUROPEAS

Andrés V. Antolín González
Profesor de Secundaria
IES Río Duero. Tudela de Duero. Valladolid.

1. Introducción

2. Iniciativas y Programas Europeos

2.1. La Unión Europea y las lenguas

2.1.1. Sócrates

2.1.1.1. Comenius

2.1.1.2. Erasmus

2.1.1.3. Grundtvig

2.1.1.4. Lingua

2.1.1.5. Otras acciones

2.1.2. Leonardo da Vinci

2.1.3. Juventud

2.1.4. Otras iniciativas de la Unión Europea

2.2. El Consejo de Europa y los idiomas

2.2.1. AEL 2001

2.2.2. MCER

2.2.3. PEL

2.3. Otros

3. Conclusión

BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la realidad europea en la que como mosaico aún por terminar, las teselas que lo conforman, aunque de una conjunción parecida, mantienen formas y texturas diferentes, nos encontramos con una variedad que no hacen sino reflejar un panorama **plurilingüístico y pluricultural**, que constituyen una riqueza que conviene valorar en su justa medida y mantener por lo que tiene de enriquecedor para todos los que somos y nos sentimos europeos.

Para que todo esto se traduzca en gozosa realidad debemos conocer esas lenguas y las culturas las soportan. De ahí que desde hace mucho tiempo tanto la Unión Europea como el Consejo de Europa han ofrecido y siguen ofreciendo legislación, programas y eventos que responden a iniciativas promotoras de la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Ya en **1976 la Resolución del Consejo de Ministros** de lo que entonces era la Unión Europea que conocemos hoy, ofrecía oportunidades para el aprendizaje de una lengua extranjera, a la vez que aconsejaba a los futuros profesores de idiomas el pasar una temporada en el país, cuya lengua objeto de estudio coincidiera con la de sus habitantes.

En **1989** tiene lugar el **lanzamiento del programa LINGUA**, entendiendo así que la adquisición de competencias lingüísticas se había ya convertido en una necesidad personal e profesional.

El **Tratado de Amsterdam** en su artículo 149, continuación de un articulado anterior en el **Tratado de Maastricht**, aboga por la contribución por parte de la Comunidad al desarrollo de la calidad de la educación, apoyando y completando el trabajo de cada estado miembro, pero respetando su sistema educativo y evitando interferir en su diversidad cultural y lingüística.

En **1995, la Resolución del 31 de marzo del Consejo** incide en la promoción de la enseñanza de idiomas desde varios flancos: la promoción de la movilidad de profesores y de alumnos, la innovación en la metodología, la enseñanza temprana, la definición de las destrezas por parte de los profesores e incluso aventura el aprendizaje de dos lenguas ajenas a la propia.

En la misma línea abunda la filosofía que se desprende de la dedicación del año **1996** como **“Año Europeo de la Educación y de la Formación a lo largo de la vida”**.

Otro tanto se aprecia en el documento del mismo año que aparece con el título de **“Libro Verde de la Educación, Formación e Investigación”**, al pro-

pugnar entre otras ideas la eliminación de obstáculos para la movilidad que facilite el aprendizaje de dos lenguas como condición para la integración personal y profesional.

Otra piedra que jalona el sendero de este corto itinerario lo constituye el **Libro Blanco de la Comisión de 1996 “Enseñar y Aprender: hacia la Sociedad del Conocimiento”**. Este documento de reflexión parte de tres premisas: la mundialización de la economía, la aceleración de la revolución científica y tecnológica y el advenimiento de la sociedad de la información. Consideradas éstas como hechos que pueden generar miedos, amenazas y de algún modo, constituidos en retos para el hombre actual, propone para ello cinco grandes objetivos. Uno de los objetivos es la adquisición de nuevos conocimientos para estar al día en los cambios tan rápidos que se avecinan. Para, como dijo en su momento Edith Cresson, “*Dominar las transformaciones para que ellas no nos dominen*”. Pues bien, además propone de manera taxativa que todos los ciudadanos europeos puedan hablar dos lenguas además de la propia. Y la educación tiene su gran papel en este proceso ya que como afirma Jacques Delors : “*Mientras la sociedad de la información se desarrolla y multiplica las posibilidades de acceso a los datos y a los hechos, la educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla*”¹.

2. INICIATIVAS Y PROGRAMAS EUROPEOS

Aquellas ideas de los albores han visto en algunos casos su reflejo práctico en forma de iniciativas que han ido tomando cuerpo. En otros han sufrido cambios a la luz de experiencias, y también han surgido algunos como respuestas determinadas a necesidades emergentes.

Tanto la Unión Europea como el Consejo de Europa han desarrollado iniciativas cuya finalidad de forma explícita o implícita promueven la enseñanza y el aprendizaje de segundas y/o terceras lenguas extranjeras.

2.1.- La unión europea y las lenguas

El 9 de mayo de 1950, los padres de la nueva Europa unida, Jean Monnet y Robert Schuman quizás no pensaron en todas las felices consecuencias de su idea, pero desde el Tratado de Roma de 1951 en el que se constituye la CECA o el de 1957 de París que da origen a la CEE y el EURATOM, pasando por el Acta Única Europea de 1986, el Tratado de Maastricht de 1992 crea la Unión Europea

1. *La educación encierra un tesoro*. Santillana Ediciones. UNESCO. Madrid, 1996.

y amplía a otros campos lo que en principio parecían sólo constituir acuerdos económicos y que posteriormente, como revisión del mismo, tuvo su desarrollo en el Tratado de Ámsterdam de 1997, en cuyo articulado ya se explicitan las intenciones educativas como se ha dicho más arriba. Con las incorporaciones de los distintos países hasta la más numerosa y reciente de mayo de este mismo año, hemos llegado a la Europa de los 25. El hecho, pues, de dominar idiomas se ha convertido en una necesidad para los habitantes de este viejo continente. Con el objetivo de paliar esta situación menesterosa, existe una amplia variedad de programas cuya finalidad es mejorar el acceso al campo del aprendizaje de idiomas.

Entre estos programas vamos a destacar los siguientes, desmenuzando en algún caso subprogramas o subacciones, dada su clara relación con el tema de estudio.

2.1.1. Sócrates

Este gran programa educativo europeo que contempla al individuo desde su más tierna infancia y lo acompaña a lo largo de la vida, apareció en 1995 mediante la decisión nº 819, constituyendo hasta finales de 1999 la primera fase del mismo. Una vez transcurrida esta primera parte y a la luz de la experiencia y evaluación correspondiente, la decisión nº 253 del año 2000 da luz verde a la segunda fase del programa. Ésta tiene prevista su duración hasta finales de 2006. La dotación económica asciende a 1850 millones de euros, sensiblemente superior a la cuantía de la primera fase. Con algunas variaciones e intentando simplificar procedimientos, el programa Sócrates II está estructurado en 8 acciones. De ellas, tres podríamos considerarlas como troncales (Comenius, Erasmus y Grundtvig), siendo las restantes transversales al propio programa tanto en su idea como en su desarrollo. Dado por sentado el hecho de la importancia que merecen las primeras, nos detendremos, sin embargo, también en una acción propia en plena consonancia con el tema, LINGUA.

2.1.1.1.- Comenius

El nombre de esta primera acción procede de la latinización de J. Amos Comensky, clérigo y pedagogo del siglo XVI nacido en Moravia, actual República Checa, quien creyó que la pedagogía debería constituir una rama separada de la filosofía, entendiéndolo, por otra parte, que una Europa unida en materia educativa beneficiaría a todos.

Comenius está dedicado al mundo educativo del sujeto desde que entra en el mundo escolar y se preocupa de él hasta que lo abandona, bien por continuar estudios superiores en el ámbito universitario o de tipo medio o medio alto en la

Formación Profesional, bien por acceder al mundo del trabajo. Entre sus objetivos se destaca el de contribuir a la promoción del aprendizaje de idiomas en la enseñanza escolar, tanto en su aspecto cuantitativo como en el cualitativo, contemplando así la formación inicial y permanente del profesorado.

Esta acción está dividida en tres subacciones de acuerdo con el tipo de proyecto que desarrolla:

– Proyectos Escolares Comenius (Comenius 1.1)

Esta modalidad consiste en que varios centros de distintos países (al menos tres) trabajen sobre temas curriculares común a los intereses y necesidades de los participantes. Amén de que el tema pudiera bien ser la situación de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, el simple hecho de que varios interlocutores de distinta procedencia, entendiéndose aquí a profesores y alumnos, tengan que intercambiar puntos de vista y experiencias de forma oral y escrita, exige en todos los casos un dominio básico al menos de la lengua vehicular elegida, que en algunos casos bien pudiera tratarse de otra distinta a la propia de cada uno.

– Proyectos Lingüísticos Comenius (Comenius 1.2)

Este tipo de proyectos va más dirigido al perfeccionamiento de idiomas extranjeros cursados o no en los centros participantes. Parte importante de este tipo de proyecto es la estancia de alumnos en número no inferior a diez durante al menos dos semanas en el país de destino, con la obligatoriedad de reciprocidad. Durante el tiempo que los alumnos conviven en las casas de los correspondientes tienen la oportunidad de empaparse de la lengua y la cultura del otro, seguir el día a día en actividades cotidianas y participar activamente en la vida escolar. Se trata de una relación bilateral y su duración no supera el año.

– Proyectos Comenius de Desarrollo Escolar (Comenius 1.3)

El trabajo de este tipo de proyectos va más dirigido a la gestión de los centros educativos y al tratamiento que en ellos se hace sobre temas que interesan a los socios. Aún así, la necesidad de expresarse en otro idioma implica un cierto dominio lingüístico, que se perfeccionará en algunos casos a lo largo del mismo y se intensificará en las visitas que de diversa índole puedan efectuarse a los distintos países de los participantes.

Difícilmente se entendería una enseñanza de calidad si descuidamos la formación tanto inicial como continua de los profesionales.

De esta guisa la segunda subacción de Comenius está dedicada a la mejora de la preparación profesional. Desde los **Proyectos de Cooperación Europea (Comenius 2.1)** o desarrollo de actividades por parte de instituciones que

permitan la realización de cursos, encuentros, seminarios, etc., por parte de docentes, hasta la propia participación de éstos en las actividades formativas diseñadas por aquellas, sin duda encontramos la utilización práctica de las lenguas extranjeras. Pero quizás esto sea más claro en las becas individuales de formación. Estas se distinguen en tres clases: las becas para la formación inicial de profesores (Comenius 2.2 A) que más tienen que ver con Erasmus, las Ayudantías Lingüísticas (Comenius 2.2 B) que como su nombre indica van claramente dirigidas a la formación en idiomas extranjeros de los futuros profesores de lenguas, permitiendo que el becado pase de 3 a 8 meses en el país elegido cuya lengua coincida con la de su estudio. Su actividad laboral está enmarcada en el ámbito escolar por lo que el beneficio es doble: el que recibe el becado y el que disfrutan los alumnos a quienes no sólo se les trasmite la lengua, sino también la cultura que subyace a cualquier manifestación lingüística. Las becas individuales de formación continua ayudan al profesor en ejercicio en su constante perfeccionamiento didáctico y metodológico. Aunque se contemplen cursos de cualquier materia o asignatura y otros específicos para profesores de idiomas, bien se puede entender que la mejora lingüística también se dará en los primeros, incluso, me atrevería a decir, con más profundidad que en los segundos.

Por otra parte y por terminar con esta primera gran acción del programa Sócrates, uno de los temas que pueden constituir la base de una **Red Temática (Comenius 3)** es el aprendizaje de idiomas, con independencia de otro tipo de exigencias que la propia subacción determina.

2.1.1.2. Erasmus

Quizás pase por ser la acción más conocida y está dirigida al campo universitario. Su procedencia denominativa procede de Erasmo de Róterdam, el gran humanista y profesor de varias universidades de la época. Qué decir tiene la importancia de conocer idiomas extranjeros y la posibilidad de perfeccionamiento que de los mismos conlleva el hecho de cursar materias de una determinada carrera en otro idioma, sin olvidar en absoluto el hecho de estar inmerso, durante un largo período, en un ambiente lingüístico distinto del propio. Si esto se da precisamente en la subacción del programa referida a la movilidad de profesores y alumnos, también y de alguna manera, está presente en la subacción primera que está dedicada a la cooperación interuniversitaria y como en el caso de Comenius, en su última subacción, denominada Redes, cuyos temas de trabajo exigen un idioma conductor amén del propio asunto que bien puede estar relacionado con los idiomas.

2.1.1.3. Grundtvig

La tercera acción del programa Sócrates II se denomina Grundtvig y toma su nombre de un pedagogo danés del siglo XIX, que fue el creador de la pri-

mera escuela para adultos en su país. Esta acción recoge todos los proyectos que se dirigen al mundo de la enseñanza de adultos, siguiendo así una de las recomendaciones de Europa: *el aprendizaje a lo largo de la vida*. Cualesquiera de las cuatro partes que la componen contempla la presencia de los idiomas y aunque posiblemente sea en la tercera subacción, dedicada a la movilidad de los educadores de adultos, donde se aprecie de forma más diáfana su relevancia. Incluso los centros de educación de adultos pueden ser centros receptores de Ayudantes Lingüísticos Comenius en las mismas condiciones que el resto de los centros escolares.

2.1.1.4. Lengua

Esta cuarta acción del programa Sócrates II es conocida con el nombre latino de *Lingua*. Aunque el hecho de la enseñanza y aprendizaje de lenguas está presente en todas las anteriores, con esta acción y de forma más explícita se trata el tema con mayor profundidad y un mayor campo de acción. Esta acción se divide en dos subacciones. La primera, que se dedica a promover el aprendizaje de idiomas, a su vez se subdivide en tres áreas cuya correspondencia es la siguiente:

Por una parte se persigue la sensibilización de los ciudadanos hacia el aprendizaje de lenguas, convenciendo a todos los europeos de la bondad de su conocimiento (Área 1). La segunda intenta mejorar el acceso a los recursos que facilitan dicho aprendizaje (Área 2). La tercera promueve la difusión, entre los grupos responsables, de técnicas innovadoras así como de buenas prácticas, buscando así el efecto multiplicador que de este tipo de acciones se espera (Área 3).

La segunda subacción de *Lingua* se encarga de crear y desarrollar herramientas y materiales de carácter innovador. Esta parte ya venía recogida en el Sócrates I bajo la denominación de *Lingua D*.

2.1.1.5. Otras acciones

El resto de las acciones también recogen la enseñanza y aprendizaje de idiomas aunque no de forma tan explícita.

La acción **MINERVA**, diosa latina de la inteligencia y del dominio manipulativo de elementos físicos, intentará mejorar y facilitar el aprendizaje de lenguas mediante la utilización de los medios que las tecnologías de la información y de la comunicación ponen a su disposición.

La puesta en escena del resto de las acciones también necesita del dominio de lenguas para al menos permitir el intercambio lingüístico, evitando al

menos que la comunicación se interrumpa o que el mensaje no llegue en buenas condiciones. Dentro de éstas y como parte de la sexta destacaría **ARION**, visita que especialistas en materia educativa y con cierta responsabilidad en el campo, realizan para ver “in situ” la situación del tema de que se trate en otro país, disfrutando al mismo tiempo del contacto con otros profesionales de otros países, que en todo caso exigirá al menos de la selección de una lengua vehicular, cuyo conocimiento constituye uno de los requisitos de participación.

2.1.2. Leonardo da Vinci

LEONARDO constituye el segundo programa educativo y está dedicado al campo de la Formación Profesional. Dentro de las medidas de las que consta existen unas más directamente relacionadas con las lenguas extranjeras y con las de las competencias lingüísticas de los estudiantes. Estas son las conocidas como **auditorías lingüísticas**, cuya finalidad es el estudio de las necesidades de comunicación.

Damos por sentado que también los **proyectos de movilidad** e intercambio de profesores y alumnos contribuyen a la mejora de la capacitación lingüística en una o más lenguas, así como los **proyectos piloto** que elaboran materiales y discurren métodos que pueden muy bien ir dirigidos a la mejora del aprendizaje de idiomas, aunque en estos casos, de forma más directa, hacia la familia profesional de que se trate.

Por otra parte, las **Redes Transnacionales** participan en su medida en la formación lingüística profesional. Incluso la **documentación de referencia** ayudará a reforzar, al menos, las destrezas receptivas.

2.1.3. Juventud

Pudiera ser el menos conocido de los tres grandes programas europeos en materia educativa, pero indudablemente su desarrollo ayuda indudablemente al fortalecimiento de los idiomas como forma de entendimiento entre los participantes en las acciones que pueden tener cabida dentro de lo denominado **Juventud con Europa**. Este tipo de proyectos pone en práctica intercambios de jóvenes entre 15 y 25 años con sus homólogos de terceros países. La duración de los mismos está comprendida entre los 6 y los 21 días.

El **Servicio Voluntario Europeo** para jóvenes de 18 a 25 años y relacionado con necesidades sociales en otros países del entorno sienta las bases del uso de las lenguas estudiadas.

No se puede dejar aparte el hecho de que entre los tres grandes programas mencionados existe una vía de unión a través de las **Acciones Conjuntas**, buscando la creación y desarrollo de sinergias adecuadas entre ellos.

Quizás hasta el momento no se han desarrollado muchos proyectos en este sentido, pero la idea de relacionar los tres grandes programas, lejos de debilitar a alguno de ellos, los refuerza.

2.1.4. Otras iniciativas de la unión europea

Por no citar todas y cada una de ellas, voy a hacer mención de las más importantes.

EL SELLO EUROPEO

Este galardón que otorga la Unión Europea viene a premiar aquellas iniciativas innovadoras en el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas en el mundo escolar. Existe interés por parte de los centros educativos en participar en la convocatoria, aunque no lo deseado. No obstante, puede muy bien ser, y de hecho lo es, un acicate para sacar a la luz trabajos de profesores con alumnos, que bien pueden servir de ejemplo de buenas prácticas, gracias a la enorme difusión que se hace de la experiencia, pues todos los premiados son publicados por el Ministerio de Educación y Ciencia anualmente. Esta es una buena forma de que buenas y prácticas experiencias, que admiten claramente la extrapolación a otras realidades, no duerman el sueño de la simple literatura gris. Además, últimamente el premio viene acompañado de una cuantía económica de fácil utilización para los centros galardonados.

LAS LENGUAS REGIONALES Y MINORITARIAS

Estas lenguas que en algunos casos tienen que luchar por sobrevivir en el mundo de la globalización y la preponderancia de idiomas más extendidos y válidos para muchos, reciben financiación para su promoción y mejora de su enseñanza reforzando así la cooperación entre quienes comparten este mismo interés.

OTROS

Además existen programas cuya repercusión en el campo de la enseñanza y aprendizaje de idiomas es evidente. Entre estos están aquellas acciones encaminadas a promover la diversidad lingüística en Internet y otros servicios informatizados y que hasta fechas recientes estaban dentro del programa **MLIS**, cuya traducción al castellano sería Sociedad de la Información Multilingüe.

Otro programa cuyo nombre es **CULTURA 2000** favorece la traducción a varias lenguas de obras literarias de autores europeos de la segunda mitad del siglo XX.

El programa anteriormente conocido como **MEDIA II** y que ahora adopta el nombre de **MEDIA PLUS** otorga soporte económico para que programas

de televisión, vídeos, películas y en general cualquier producto multimedia, puedan ser traducidos o, en su caso, subtitulados.

2.2. El Consejo de Europa y los idiomas

Este otro gran ente supranacional a nivel europeo que incluso tiene mayor cobertura que la propia Unión Europea, ya que está formado por 41 países, tiene su sede en Estrasburgo (Francia). Fue la primera organización política existente en Europa, fue fundada el 5 de mayo de 1949 y, aunque en principio sólo estaba constituida por 10 países, ahora ha llegado a un número bastante más amplio. España es miembro desde 1977.

Dos grandes objetivos del Consejo de Europa entroncan claramente con el tema de las lenguas. Por una parte, conservar el patrimonio lingüístico y cultural y por otra, facilitar la comunicación entre todos.

Entre sus objetivos políticos también se persigue el satisfacer las necesidades de una Europa plurilingüe y pluricultural. Como propone la Recomendación de 1998 sobre las lenguas modernas, su línea política consiste en ayudar a sus Estados miembros a adoptar las medidas necesarias para contribuir a que toda persona adquiera una cierta capacidad lingüística en varias lenguas, puesto que ello brindará nuevas oportunidades de movilidad personal, de empleo, de educación y de acceso a la información. Además, también se favorece la tolerancia y la comprensión entre las personas de distintos ambientes culturales.

¿Cómo se traducen en la práctica estas buenas y loables intenciones?

Para que los Estados miembros se beneficien, el Consejo de Europa promueve tanto la aplicación de nuevos programas de enseñanza y de técnicas innovadoras, como la formación del profesorado. Así, ha creado dos órganos que coordinan todas las actividades que emanan del Consejo y que están ubicados en sitios distintos.

EL DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS (MLD) con sede en Estrasburgo y EL CENTRO EUROPEO DE LENGUAS MODERNAS (ECML) ubicado en Graz (Austria) han sido creados con el fin de aunar políticas lingüísticas en los Estados miembros. El centro de Graz cuenta con una treintena de países y ha organizado cerca de 80 talleres. Comprobado que la formación del profesorado de idiomas y el desarrollo de planteamientos innovadores inciden de forma clara y son clave en el proceso de aprendizaje de los idiomas, busca la promoción de buenas prácticas y apoya proyectos que fomenten la participación activa de especialistas en estos temas.

2.2.1. AEL 2001

Desde estas instituciones se organizan conferencias, seminarios y reuniones de expertos y publican documentación de referencia. Entre sus logros más sonoros está el gran papel jugado en el desarrollo de eventos de mayor trascendencia como lo fue la celebración del año **2001** como **AÑO EUROPEO DE LAS LENGUAS**, y en el que España participó de manera muy activa siendo uno de los países que más proyectos presentó.

El lema del acontecimiento fue “Las lenguas abren puertas” y sus objetivos fueron claros. Por una parte se intentó celebrar y promover la herencia lingüística de Europa, a la vez que se motivó a la ciudadanía europea, porque todos podemos, para alcanzar destrezas comunicativas en varias lenguas y se apoyó el aprendizaje de los idiomas a lo largo de la vida, siguiendo la filosofía de que nunca es demasiado pronto ni demasiado tarde para aprender idiomas y creyendo, como no podría ser de otra manera, que el conocimiento de lenguas brinda oportunidades a todos en el campo personal y laboral, y que si se entiende la lengua del otro se podrá apreciar mejor su cultura. Todas estas ideas estuvieron presentes a lo largo del año y es de esperar que continúen, ya que la celebración del año 2001 no puede acabar ahí, sino, más bien, ser el inicio de una construcción que perdure en el tiempo.

Esta celebración que ocupó prácticamente todo el año mencionado, contempló todas las lenguas que se hablan en Europa, incluyendo entre ellas el lenguaje de signos.

De esta sensibilización hacia los ciudadanos de Europa, salen a la luz unos trabajos orientados a la unificación de políticas educativas en materia lingüística. Me refiero al **Marco y al Portfolio**, teoría y práctica de una misma realidad que intentan ayudar a todos los implicados en este campo, sean profesores, alumnos, autores de libros de texto, autoridades educativas, etc., en la toma de decisiones conducentes a aunar esfuerzos en pro de la consecución de unos objetivos comunes y válidos para todos los contextos, con el fin de que los ciudadanos puedan presentar sus capacitaciones lingüísticas en documentos reconocidos y considerados válidos por todos.

Cuando todos los países interesados en el proyecto hayan tomado las decisiones oportunas para dar los pasos adecuados, tendremos una línea de actuación que variará poco de país a país, sin que ello presuponga eliminar las peculiaridades de cada uno.

2.2.2. El Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

Como bien indica su propio nombre se trata de un documento que sirva

para enmarcar una nueva política, si puede así llamarse, del tratamiento de la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

Se trata de un documento base que sirva de punto de encuentro y reflexión para que todos los implicados en el tema sienten una base común para la elaboración de programas didácticos, curriculares y exámenes en toda Europa.

Basado y revisado a la luz de los estudios realizados por los doctores Trim y North, no pretende imponer ningún método ni establecer objetivos exclusivos, evitando así caer en dogmatismos. Este no presupone el hecho de se sea indiferente a ellos, sino que más bien el Consejo *“apoya los métodos de aprendizaje y enseñanza que ayudan tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes en relación con otras personas. De esta forma, el trabajo contribuye a fomentar la ciudadanía democrática”*².

Aboga por el **plurilingüismo** frente al **multilingüismo** imperante durante tanto tiempo, considerando que el aprendizaje de una o más lenguas aprendidas académicamente o por experiencia propia, no queda guardado en compartimentos estancos, sino que este hecho confluye en el desarrollo de una competencia comunicativa en el número de lenguas aprendidas. El nivel pretendido es el de la capacidad de comunicarse sin más, sin exigir al aprendiz un dominio perfecto de las lenguas aprendidas tomando como modelo al hablante nativo. Considera además que las lenguas no son sólo reflejo de unas culturas, sino que también su aprendizaje se convierte en un medio de acceso a las mismas. Por lo tanto, hablamos de **plurilingüismo** dentro de una sociedad europea **pluricultural**, quedando ambos términos íntimamente relacionados.

Aún más, teniendo en cuenta que los destinatarios tienen distinta procedencia y no necesariamente coinciden en sus objetivos de aprendizaje, plantea el trabajo basado en las **necesidades, motivaciones, características y recursos** de aquellos.

Entiende que en el aprendizaje de lenguas no sólo se desarrollan **competencias comunicativas**, distinguiendo entre ellas las lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, sino que también intervienen las **competencias generales** compuestas por el saber, el saber hacer, el saber ser y el saber aprender, responsables todas de la formación de un aprendiz autónomo y responsable.

2. *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA*. MEC, I. Cervantes. Anaya. Madrid, 2002. p. XII.

El Marco determina también los niveles de competencia que fija en seis: **acceso, plataforma, umbral, avanzado, dominio operativo y eficaz y maestría.**

Introduce, junto a las cuatro destrezas clásicas una quinta, bajo el nombre de **interacción**, entendiendo como tal la expresión oral en intercambios lingüísticos con otros hablantes.

La consecuencia práctica de la ideología del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, nombre completo que recibe el estudio, constituye otro documento que a continuación y de forma muy somera se comenta.

2.2.3. El Portfolio Europeo de las lenguas (PEL)

Esta especie de visado lingüístico que será propiedad de la persona, acredita el conocimiento que de una o más lenguas posee el sujeto.

Consta de tres partes:

El Pasaporte.

Esta parte reflejará lo que el sujeto sabe hacer en un número de lenguas y contendrá todas aquellas acreditaciones que así lo refrenden: títulos, diplomas, certificados, etc., tanto formal como informal.

La Biografía

Aquí quedarán recogidas las experiencias que han guiado al usuario en el aprendizaje de las lenguas.

El Dossier

Esta tercer parte guardará ejemplos de trabajos personales que ilustren las capacidades lingüísticas del sujeto.

La situación de puesta en escena del Portfolio Europeo de las Lenguas en los países europeos es bastante heterogénea, estando en algún caso, como el suizo, ya validado y planteado, mientras que en otros sigue en proceso de estudio y por lo tanto en vías de aplicación.

Es de esperar que en breve este portafolio de documentación acreditativa del saber hacer en la propia y otras lenguas esté pronto validado en todos los países.

2.3. Otros

Además de los anteriormente descritos y al margen de las procedencias previamente citadas, existen otras iniciativas que, entre sus actividades, se relacionan con el tema de este trabajo. Entre ellas y por ser las más conocidas se citan las siguientes, con independencia de la existencia de otras o de la aparición de nuevos programas en un futuro inmediato.

AUXILIARIES DE CONVERSACIÓN

Producto de acuerdos bilaterales entre países, entre los cuales y por citar a algunos están Austria, Bélgica, Francia, Irlanda, Alemania, Reino Unido y España, se ofertan plazas para jóvenes profesores con la doble ventaja beneficiosa tanto para los centros receptores como para los becados. El interés por este tipo de actividad por parte de los titulados ha sido y sigue siendo enorme. Incluso, y espero no equivocarme mucho, afirmaré que los que han disfrutado de este tipo de actividad lo han considerado como piedra angular en su formación lingüística.

ASPNET

Más conocido por Escuelas Asociadas de la UNESCO. En España más de 120 escuelas están dentro de esta red. Su principal objetivo es estimular el desarrollo de programas destinados a conocer más ampliamente los problemas mundiales. Uno de los proyectos en los que trabajan se denomina LINGUPAX e implica la cooperación entre los pueblos a través de la enseñanza de lenguas y literaturas extranjeras.

EUROPA EN LA ESCUELA

Concurso de niños y jóvenes de 6 a 20 años que pretende impulsar la dimensión europea en la escuela y en el que la lengua extranjera está indudablemente presente.

PARLAMENTO EUROPEO PARA JÓVENES

Esta idea de traducción de la vida parlamentaria a los jóvenes estudiantes viene desarrollándose desde unos pocos años por la Fundación S. Patricio, con sede en Madrid. Con ella y trabajando en este sentido están Comunidades Autónomas como Madrid, Valencia, Castilla y León, al menos, aunque el número se irá incrementando.

El dominio de lenguas extranjeras permitirá el debate a cierta altura sobre temas de preocupación juvenil y dentro de las formas parlamentarias europeas.

3. CONCLUSIÓN

Después de este breve recorrido por estas acciones impulsadas desde Europa, se puede desprender de forma clara la gran suerte que los ciudadanos europeos tenemos de pertenecer a esta entidad supranacional por una parte, y por otra, el gran abanico de posibilidades que se abren al usuario, independientemente de su edad, clase, situación o país de procedencia o estancia.

Todas las iniciativas desgranadas en este artículo tienen que ver con la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, pero no sólo se limitan al hecho de aprender varios idiomas, sino que lo que se persigue con el esfuerzo del aprendizaje es el aspecto funcional del mismo, es decir, no aprender un idioma, sino aprender a usarlo para que así nos sirva para comunicarnos con los demás, que nos permita poseer las aptitudes necesarias para comprender a los miembros de nuestro vecindario, que si ya antes era grande, ahora con las últimas incorporaciones recientes, ha llegado a los 450 millones de personas.

De esta forma aprenderemos a ser mejores personas, eliminando de nosotros cualquier sentimiento de rechazo hacia otras culturas por el simple hecho de no habernos acercado a ellas. La lucha contra estereotipos vacíos, el racismo y la xenofobia dentro de Europa, irá ganando adeptos y batallas, a pesar de los siempre peligrosos grupúsculos exclusivistas, surgidos al albor de ideas trasnochadas y caducas.

Retomo la frase que se acuñó en la Cumbre de Lisboa del año 2000, **“MAS EDUCACIÓN EN EUROPA Y MÁS EUROPA EN LA EDUCACIÓN”**, y nadie pondrá en tela de juicio, el afirmar que el conocimiento de lenguas extranjeras ayudará y mucho a la construcción de esta Europa tan variada y tan rica en lenguas y culturas, pero que mira en una única dirección.

Fernando Savater dice: *“La diversidad cultural es el modo propio de expresarse la común raíz humana, su riqueza y generosidad. Cultivemos la floresta, disfrutemos de sus fragancias y de sus múltiples sabores, pero no olvidemos la semejanza esencial que une por la raíz el sentido común de tanta pluralidad de formas y matices”*³

Jean Monnet, años después del inicio de lo que hoy entendemos con Unión Europea, vino a decir que *“si volviera a empezar, comenzaría por la educación”*. Esta es la gran meta ahora: educar a todos, no en el sentido de dirigir, sino en el de dar a cada sujeto todas las herramientas formativas para hacer de

3. SAVATER, F, *El valor de educar*. Ariel. Barcelona 1997, pág. 160

todos personas ciudadanos democráticos europeos, en toda la extensión de las palabras.

El conocimiento de lenguas extranjeras, al menos de forma básica, sin duda contribuirá a esta ingente tarea, aportando al menos su pequeño grano. Y este grano tendrá mayor consistencia si la labor de enseñanza de idiomas se hace desde una edad temprana, siempre y cuando se asegure que se cuenta con un profesorado cualificado para impartir la o las lenguas extranjeras, y se continúa a lo largo de la vida, pero con una incidencia mayor en la época escolar, cuyo ámbito parece ser el ideal, no olvidando e insistiendo en la necesidad de un profesorado bien formado en lo lingüístico, en lo didáctico y metodológico, y por qué no, estando al día de las oportunidades que las tecnologías de la información y de la comunicación ofrecen en el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras. Todo ello completado con unas condiciones escolares favorables, por ejemplo, respecto al número de alumnos por clase para poder algún día decir que el aprendizaje de lenguas, al menos en este país, ha dejado de ser una asignatura pendiente.

BIBLIOGRAFÍA

La enseñanza de lenguas extranjeras en el Contexto Escolar. Eurydice, Comisión Europea, 2000.

Guía del candidato del Programa Sócrates. Comisión Europea, 2000.

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. MEC, I. Cervantes, Anaya. Madrid, 2002

Programas Europeos en Castilla y León. Junta de Castilla y León. Valladolid, 2002.

Actas del Primer Congreso Regional "Presente y Futuro de las Lenguas Extranjeras en Castilla y León". Junta de Castilla y León. Valladolid, 2001.

DELORS, J. et al. *La educación encierra un tesoro*. Santillana, Ediciones UNESCO. Madrid, 1996.

SAVATER, F. *El valor de educar*. Ariel. Barcelona, 1997.



LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS. EJEMPLOS CON MATERIALES AUTÉNTICOS.

Luis Marigómez Marugán
Profesor de Enseñanza Secundaria de Inglés,
con la condición de catedrático,
IES La Merced. Valladolid

Introducción

1. Canciones

2. Cómic

3. Cine/vídeo/DVD

4. Televisión

5. Publicidad

- A. En prensa escrita
- B. Televisiva

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

El uso de medios audiovisuales (MAVs) en la enseñanza de Lenguas Extranjeras es un hecho acrisolado por su eficacia y por el tiempo que llevan aplicándose en esta función. La variable que justifica este artículo es aplicarlos al uso de materiales auténticos, es decir, aquellos que proceden del origen socio-

cultural en el que se habla la lengua a enseñar. Pueden ser tan simples como una página publicitaria, una canción, una secuencia de una película o serie de TV, etc.

Estos materiales, debidamente tratados para sus aplicaciones didácticas, son de una utilidad inestimable a distintos niveles y en uno básico que los agrupa a todos: con ellos el alumno se familiariza con una lengua viva, real, auténtica, incardinada en su contexto cultural sociolingüístico (Tomalin & Stempleski, 1993).

Uno de los problemas que le aparecen al estudiante y al profesor de Lenguas Extranjeras es que los libros de texto, por muy trabajados didácticamente que estén, o precisamente a causa de ello, ofrecen una lengua artificial, adecuada solamente al aprendizaje, pero desgajada de la auténtica que aparece en los distintos usos que hacen de ella las sociedades que la hablan. Es necesario trabajar en el aprendizaje con esta lengua adaptada, pero se hace cada vez más imprescindible el uso de materiales auténticos que hagan ver al alumno que lo artificial que aprende en el aula cada día tiene una vida auténtica en sociedades que él en buena medida desconoce. Una lengua determinada es la base común de todos los productos artísticos/sociales que se producen en una sociedad y ellos, por lo tanto, pueden ser muy útiles en su estudio. Estos elementos, a veces extralingüísticos, son, además un factor clave para motivar al alumno con algo fuera del libro de texto, ajustado a sus intereses e inquietudes, y que le permiten conocer otros modos de vivir. De otra parte, las últimas recomendaciones del Consejo de Europa, plasmadas en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, insisten en una orientación sociocultural que dé contenido comunicativo a esta tarea. Para ello, nada mejor que ofrecer ejemplos de la vida, la sociedad, la cultura de las sociedades que hablan una lengua determinada, en este caso el inglés. Los MAVs, en este contexto, ofrecen un plus de versatilidad, de interés didáctico inmediato, con mayores posibilidades de uso didáctico en la clase. Por otro lado, su brillantez es engañosa, encubre un trabajo previo antes de ser utilizados delante de los alumnos que puede ser complejo e incluso duro.

Una vez establecida la conveniencia, incluso la necesidad del uso de estos materiales, surgen enseguida dos cuestiones, qué ejemplos podemos usar en el aula y qué hacer con ellos. En relación al primer problema, aquí se propone la utilización de canciones, cómics, cine (a través de vídeo y DVD), TV (a través de vídeo y DVD) y publicidad (en prensa escrita y en TV). En estos elementos se ha buscado compensar el conocimiento sociológico con el cultural en sentido estricto. La intención es ofrecer un abanico amplio de posibilidades en MAVs que pueden ser usadas tal y como aquí aparecen o, a partir de lo propuesto, que el profesor interesado elabore sus propios materiales.

1. CANCIONES

El uso de canciones es de los más veteranos entre los profesores de Lenguas Extranjeras. Con alumnos adolescentes sigue siendo un modo muy eficaz de entrar en su mundo y que ellos entren en el uso de la lengua. En Enseñanzas Medias hay canciones adecuadas a todos los niveles, desde 1º de ESO a 2º de Bachiller, pero hay que tomarse el tiempo de buscarlas pensando en a quién van dirigidas. La última moda quizá no sea la mejor consejera. Hay, en todo caso, un amplio repertorio de música pop, standards de jazz, etc., a los que acudir en busca de recursos. A la hora de elegir, parece conveniente que sea un tema que guste al profesor y que pueda interesar, y gustar, a los alumnos. Es elemental que se entienda la letra, algo que a menudo no ocurre. Las letras de canciones aparecen, en caso de dificultad, en Internet. Basta con escribir su título en un buscador para que aparezca. También parece razonable que el tema de la canción sea sugerente, que muestre conflictos en los que los adolescentes están inmersos. Los alumnos pueden, claro, proponer canciones, sobre todo cuando saben las reglas del juego (que se entienda la letra, etc.), pero dejarles a ellos toda la iniciativa quizá no sea lo más conveniente por el caos al que tienden si no se les dirigen las actividades a realizar. A ellos también les gusta aprender temas nuevos. Las ventajas de la actividad son evidentes: salir de la monotonía del libro siempre es una tentación; si se elige bien, hay posibilidades de que la canción les guste y la aprendan, con los beneficios correspondientes para el aprendizaje de la lengua; una canción permite el desarrollo de las cuatro destrezas básicas en nuestros alumnos, escuchar (la canción), hablar (de la *canción*), leer (la letra) y escribir (dictado sobre la canción, frases a propósito de ella, etc.). Los inconvenientes son el trabajo previo de búsqueda, que puede no fructificar en la clase. Es complicado convencer a los alumnos que traen canciones imposibles desde el punto de vista didáctico (no se entiende nada, son particularmente obscenas, etc.) de que es así.

Se presentan aquí dos canciones, de estilos muy distintos: *Let's call the whole thing off*, de George e Ira Gerswin, un standard de jazz ligero, que se encuentra con facilidad en versiones de Billie Holiday y Ella Fitzgerald & Louis Armstrong, y *New York Telephone Conversation*, un tema de Lou Reed (del CD Transformer), que tiene un lado humorístico, casi de cabaret, y que permite plantear algún problema gramatical.

1.a *Let's call the whole thing off*

De George e Ira Gerswin, cantada por Billie Holiday o Ella Fitzgerald & Louis Armstrong. El texto de la canción se puede encontrar en Internet en la dirección: www.lyrics.ly/lyrics.php/Harry+Connick.

Standard de jazz ligero que juega con la doble pronunciación de algunas palabras, americana y británica o formal y vulgar (either, neither, potato, tomato, pajamas, laughter...).

ACTIVIDADES

Estas actividades están previstas para 3º y 4º de ESO. Entre 20 y 30 minutos. Se pueden repartir las actividades en clases distintas.

La versión de Ella Fitzgerald & Louis Armstrong es más larga e incluye unos versos que introducen la canción que no parecen imprescindibles. Es también quizá más divertida, pero quizá sea más clara y más fácil de entender la de Billie Holiday.

Antes de leer la canción: El profesor entrega a los alumnos el texto de la canción sin las palabras de doble pronunciación. Mientras los alumnos escuchan la canción, (dos o tres veces) deben poner las palabras en sus huecos.

Después de leer la canción:

1. Fill in the blanks in the song while you listen to it. Después de leer la canción:

En esta canción aparecen palabras que tienen doble pronunciación, americana y británica o simples variantes vulgares. Los alumnos pueden aprovechar para, con la ayuda del profesor, si es necesaria, distinguir los sonidos vocales que las diferencian.

- 2.- Can you find out the different sounds in the words written in the same way?

El *phrasal verb* call off... es interesante. Los alumnos pueden analizar los diferentes sentidos en que aparece en la canción.

- 3.- Find out all the times the phrasal verb call off appears and its different meanings.

En la canción hay otras palabras y expresiones que muchos alumnos no conocerán. Es la ocasión para aumentar un poco su vocabulario.

4. Do you know the meanings of these words and expressions?: *either; neither; whole; part; might; heart; pajamas; laughter; vanilla; oysters; give up; we'd better*. Find them out, if necessary with a dictionary.

El imperativo de primera persona de plural let's... no es muy conocido de los alumnos en estos niveles. Es buena ocasión para practicarlo.

5. Write five sentences beginning with the suggestion let's...

Hay también un ejemplo de primer condicional que no se debería dejar pasar por alto.

6.- Write five sentences following the structure If you like pajamas (...)
I'll wear pajamas.

1.b New York Telephone Conversation

De Lou Reed, del disco *Transformer*. Canción breve con tono de cabaret, llena de ironía sobre el mundo neoyorquino, que representa una llamada telefónica. El texto de la canción se puede encontrar en Internet en la dirección: www.alwaysontherun.net/lou.htm

ACTIVIDADES

Estas actividades están previstas para 1º o 2º de Bachiller. Entre 20 y 30 minutos. Se pueden separar en distintas clases.

Antes de leer la canción: Mientras los alumnos oyen la canción, (dos o tres veces) pueden apuntar todo lo que entiendan en sus cuadernos; después, pueden comparar lo escrito con sus compañeros; finalmente, entre toda la clase se puede escribir su texto en la pizarra. El profesor puede ayudar con lo que falte o, acabada la actividad, entregarles fotocopias con el texto.

Después de leer la canción:

1. Try to write as much of the song as you can. Compare your writings with your mates.

En esta canción aparecen palabras que seguramente los alumnos no conocerán. Es una buena ocasión para practicar con el diccionario.

2.- Find the meanings of these words: nap; even; rattle; gossip; dabble; badrap.

2.a.- What is the word that explains better the world the song talks about?

2.b.- Is there any word you can't find? Why do you think this happens?

El primer verso de la canción es un ejemplo de un tipo de frase que los alumnos han estudiado: la relación past continuous/past simple. Se puede aprovechar para un repaso.

3.- Can you write three sentences in the same way as the first line?

Los versos tres y siete utilizan la fórmula de doble pregunta, la segunda indirecta, que los alumnos estudian en este curso. Es una ocasión para practicar.

4. Can you write three questions in the same way as the ones in lines three and seven?

En la canción se critica el cotilleo neoyorkino, pero hay una segunda llamada telefónica amorosa, íntima. Siempre conviene hacer *comprehension* sobre los textos que trabajemos en el aula.

5. a.- How many telephone calls are there in the song? Are they similar?

b.- What do you use the telephone for?

c.- Are your telephone calls always important?

d.- Could you live without a telephone? What would you do?

Una vez trabajado el vocabulario y el mundo de las llamadas telefónicas, es una buena ocasión para que los alumnos preparen y practiquen diálogos telefónicos.

6. (In pairs) Prepare a typical teenager telephone conversation.

7.- (Roleplay) Perform your conversation.

2. CÓMIC

El mundo del cómic, muy familiar para niños y adolescentes, puede ser también útil en la clase de Lenguas extranjeras. El lenguaje visual de los tebeos es universal y eso permite trasladarlo con facilidad a la lengua que se estudie en el aula. Como hay cómics para todas las edades, pueden usarse en todo el ciclo de enseñanza secundaria y en bachiller, aunque parece más apropiado su uso en ESO. Un cómic permite practicar tres de las cuatro destrezas clásicas, leer (cuando hay "bocadillos"), hablar en la clase sobre lo que ocurre en la historieta y, por último, escribir acerca de lo narrado, la opinión del alumno sobre ello, etc. La ventaja del uso de este material, además de la inicial de salir de la rutina, es la de ofrecer a los alumnos elementos de un lenguaje que conocen bien y que les atrae. La desventaja es, para el profesorado, la de tener que buscar lo que ofrez-

ca a sus alumnos con cuidado exquisito para dar en el blanco de la motivación y de la utilidad en su labor de enseñanza.

Se ofrece, primero, una tira de Garfield, gato norteamericano bien conocido por los habituales al género, que procede de la sección infantil del diario El País, que aparece los domingos; en ella hay un bocadillo de diálogo al final, que se pondrá en blanco a los alumnos para que ellos lo rellenen según su criterio. Con el propósito de trabajar en bachiller, el segundo ejemplo son ocho viñetas de Charlie Brown y Snoopy, de Charles M. Schulz, sacadas del libro *You're a Brave Man, Charlie Brown*. Las frases ocurrentes, contundentes, que aparecen en algunos cómics pueden ser muy estimulantes para trabajar determinados elementos de comunicación y aspectos gramaticales de la lengua.

2.a Garfield¹ (de Jim Davis)

Tira de ocho viñetas en la que se ve al gato buscando algo en distintos lugares de una casa: una esquina en un pasillo, una cortina junto a una ventana, bajo un sillón, dentro de una lavadora, en una ratonera y, por fin, en una caja abierta cubierta por un paño que, al retirarse descubre un oso de peluche. En la última viñeta hay un “bocadillo” con un texto que el profesor dejará en blanco para que lo escriban los alumnos.

ACTIVIDADES

Para 2º y 3º de ESO. Entre 15 y 20 minutos.

Comprension

El profesor entrega el cómic con el “bocadillo” de la última viñeta en blanco. En primer lugar, y tras dejar un minuto para que los alumnos lo vean, les pregunta sobre lo que ven. En caso de necesidad les ayuda con el vocabulario que necesitan diciéndolo y escribiéndolo en la pizarra.

A)

1. Who is Garfield?
2. Where is he?
3. What is he doing?
4. Where is he looking at? (six answers: corner, window, armchair, washing machine, mousehole.)
5. Does he find it?

1. DAVIS, Jim. El País, domingo, 9 de noviembre de 2003. Pequeño País. Pág 2.

6. What does he find?
7. Where is it?

Después pueden hacerse, a partir del tema, preguntas personales a distintos alumnos.

B)

1. Have you got a cat? What's its name?
2. Did you have a teddy bear when you were a child? What was its name?
3. Did you often lose it? Where was it?

Para finalizar, imaginan lo que dice Garfield en la última viñeta y lo escriben. Como habrá respuestas muy diferentes, se pueden elegir las mejores.

C) Write a sentence for the last balloon.

2.b De *You're a Brave Man, Charlie Brown*² (De Charles M. Schulz)

Son dos páginas contiguas del libro, con cuatro viñetas cada una. En todas ellas se ve a dos niños, uno de ellos es Charlie Brown. En las cuatro primeras viñetas sólo habla el amigo, que dice, en inglés: 1. "No me gusta enfrentarme a los problemas de cara"; 2. "Creo que la mejor manera de resolver problemas es evitándolos"; 3. "Es una filosofía que me caracteriza"; y 4. "Ningún problema es tan complicado o tan grande como para que no pueda uno huir de él". De las otras cuatro viñetas, Charlie Brown habla en tres de ellas: 1. "¿Qué pasaría si todo el mundo fuera como tú?" 2. "¿Qué pasaría si todos huyéramos de nuestros problemas?, ¿eh? ¿Qué ocurriría entonces?"; 3. "¿Qué ocurriría si todas las personas del mundo de repente decidieran huir de sus problemas?". El amigo contesta en la última viñeta: 4. "Bueno, al menos todos iríamos en la misma dirección".

ACTIVIDADES

Para 1º y 2º de Bachiller. Entre 15 y 20 minutos.

Comprehension

El profesor entrega el cómic con las ocho viñetas a los estudiantes. En primer lugar, y tras dejar dos minutos, les pregunta sobre lo que ven.

2. SCHULZ, Charles M. Coronet Books, London, 1970, sin números de página.

A)

1. Do you know Charlie Brown? Tell us about him.
2. What is the other boy carrying? Why?
3. What is his philosophy about problems? (Use a reported speech sentence)
4. Do you agree with him?
5. Does Charlie agree with him?
6. What do you think of his answer?

Oral expression

Algunas frases son lo bastante interesantes (con expresiones en pasiva y condicionales) como para que los alumnos practiquen siguiendo su modelo.

B)

Can you build up three sentences similar to: “*No problem is so big (...) that it can't be run away from!*”?

Can you build up three sentences similar to: “*What if we all ran away from our problems?*”?

Writing

Para finalizar, como tarea para casa, después de haber practicado expresiones no habituales y escuchado diferentes maneras de enfocar el tema, se puede volver a él con más reposo y fijando ideas y modos de expresarlas.

C) Write one hundred words telling about different ways of facing problems. You can use some of the sentences from above.

3. CINE/VÍDEO/DVD

El cine, pudiéndose manejar ahora en el aula a través del formato de vídeo o DVD, es una herramienta fantástica a la hora de enfrentar a los alumnos al uso de una lengua viva. Hay varias razones esenciales por la que este material resulta extremadamente útil en este formato. Para empezar, resulta accesible hacer una biblioteca de películas que ilustren distintos aspectos de la sociedad origen de la Lengua Extranjera que se estudie. Esos films, además, son documentos culturales de primera magnitud, más allá de los referentes que atiendan, del mismo modo que lo es un relato de ficción, un poema, un cuadro o una catedral (Stempleski & Tomalin, 2001). Además, las películas, en formato de vídeo o DVD, se pueden dividir en escenas, se pueden parar a voluntad, se pueden repe-

tir los momentos que nos interesen todas las veces que creamos necesarias. Por supuesto, el lenguaje ideal de los actores ha de ser el original, aunque en el primer ciclo de la ESO puede hacerse alguna excepción y presentar películas dobladas si el resto de los elementos que aparecen en ella es lo bastante interesante. Es conveniente el uso de subtítulos, preferentemente en la lengua estudiada, aunque, de nuevo en ESO se pueda considerar esta condición en algún momento. El formato DVD a menudo permite en un mismo disco el uso de distintos idiomas y subtítulos, intercambiables. Esto posibilita combinaciones inimaginadas hace poco tiempo.

El cine hace a los alumnos escuchar inglés auténtico (en la medida que lo es la ficción); les proporciona la oportunidad de leer (los subtítulos); a partir de lo visto en la película es fácil provocar un diálogo en el aula que dé ocasión de practicar sus destrezas orales y, por último, siempre se puede escribir a partir de lo ocurrido.

La elección de películas es siempre un asunto delicado. Hay que tener muy en cuenta la edad e intereses de los alumnos para que la visión de un film sea algo más que agradable, incluso fascinante. Por supuesto, un cierto conocimiento de la historia del cine dará al profesor muchas más herramientas a la hora de elegir.

Un problema que aparece de inmediato a la hora de utilizar cine en la clase de lenguas extranjeras es si se deben visionar películas enteras o sólo escenas. Depende del propósito didáctico. Es mucho más fácil y eficaz trabajar con escenas sueltas que tengan la suficiente entidad como para enganchar a los alumnos. Ellos prefieren ver las películas enteras, aunque se necesiten al menos dos horas de clase; eso da muy poco juego inmediato, puesto que es una actividad pasiva, pero quizá en las clases siguientes se pueda trabajar con una selección de escenas, o los alumnos pueden escribir resúmenes de lo que han visto, etc.

La ventaja del uso del cine en clase es evidente en su posibilidad catalizadora de actividades de los alumnos. La fuerza de la imagen en movimiento debe estimular a los alumnos al uso de la lengua que aprenden. La desventaja inmediata es que los alumnos menos avanzados tienen dificultades para seguir lo que ocurre por el uso de la lengua, y si la película elegida no atrae lo suficiente a los alumnos, las actividades a realizar después tendrán resultados muy pobres.

Se han seleccionado dos escenas de películas muy diferentes con actividades variadas para dar una muestra de las muchísimas posibilidades que ofrece este medio. En primer lugar, se propone una escena clásica de una obra maestra, el beso entre John Wayne y Scarlett O'Hara en *The Quiet Man*, de John Ford (1952). Después, se ofrecen unas actividades sobre la película *Titanic* (1998),

de James Cameron, con Kate Winslet y Leonardo di Caprio, a partir de la escena en que ella intenta suicidarse tirándose de la popa del barco y él la salva.

3.a Después de ver la escena del primer beso del film *The Quiet Man*, de John Ford. (1952)

27 min. 37 seg. - 30 min. 47 seg.

Para alumnos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato. La secuencia muestra a John Wayne que entra en una casa abandonada en el campo con un tiempo muy ventoso y ve que alguien ha estado barriendo. Con un ruido, hace que aparezca Maureen O'Hara con una escoba en la mano. Hablan un momento, él la coge y se besan. Ella se separa y le da una bofetada. Antes de marchar, vuelve a besarle. En el campo siguen el viento y la lluvia. Unos 30 minutos.

ACTIVIDADES

Comprehension

Es una película antigua que seguramente los alumnos no habrán visto y puede que tampoco conozcan a la actriz; John Wayne quizá sí sea reconocido. Se pueden hacer preguntas sobre lo que creen que ocurrió antes y lo que piensan que sucederá después.

1. Do you know the players? Can you tell anything about them?
2. Have they met before in the film?
3. Why does he go to the house? Why is she sweeping it?
4. Why does she slap him?
5. What country does the action happen?

Discussion

Un debate más complejo es el de imaginar los motivos por los que ocurren algunas cosas en la secuencia y lo que ocurrirá después. En clases pequeñas se puede hacer con todos los alumnos a la vez; en grupos más numerosos es mejor formar grupos de cuatro o cinco estudiantes que preparen un poco sus intervenciones.

1. Do you think she knew he was going to come into the house?
2. Would you do as the girl if you were in love?
3. What do you think will happen between them, in the end?

Writing (Homework)

Se puede aprovechar para un repaso escrito de las habilidades descriptivas de los alumnos.

Write at least ten sentences describing them (five for each one) (4º ESO)

Write about one hundred words telling the scene you have seen. (1º Bach.)

3.b Después de ver la escena del encuentro de los amantes del film *Titanic*, de James Cameron. (1998)

35 min. 25 seg. - 41 min. 10 seg.

Para alumnos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato. La secuencia muestra el momento en que Rose, deprimida intenta suicidarse arrojándose al agua por la popa del barco. Jack la ve, habla con ella, y la salva. Las actividades durarán toda la clase.

ACTIVIDADES

Oral Comprehension

Es una película muy conocida que seguramente muchos alumnos habrán visto. Se pueden hacer preguntas sobre lo que ven y lo que creen que significa.

1. Do you know the players? Who are they?
2. What is the girl trying to do?
3. Why does she want to die?
4. Why doesn't she throw herself into the water?
5. Where is Jack from?
6. How cold is the water?
7. What can't you do in freezing water?

Discussion

Un debate más complejo es el de imaginar los motivos por los que ocurren algunas cosas en la secuencia y aplicar las situaciones que aparecen en la película en la vida real. En clases pequeñas se puede hacer con todos los alumnos a la vez; en grupos más numerosos es mejor formar grupos de cuatro o cinco estudiantes que preparen un poco sus intervenciones.

1. What would you tell somebody who wanted to commit suicide throwing himself/ herself into the sea?
2. Do you think there are any reasons to commit suicide?

Writing (Homework)

Se puede aprovechar para fijar el vocabulario y desarrollar las habilidades narrativas de los alumnos.

Write about ten sentences (4º ESO), one hundred words (1º Bach.) telling why you like living.

4. TELEVISIÓN

La televisión es, sin duda, la principal fuente de recursos en cuanto a Materiales auténticos para una clase de Lenguas Extranjeras. El poder recibir vía satélite programas de emisoras de otros países abre extraordinariamente el campo en el que poder buscar modos de hacer la clase más viva a partir de expresiones que produce la sociedad que habla la lengua que se enseña en clase. Como en vivo es bastante inviable su utilización porque el profesor no puede controlar lo que aparece, es evidente la necesidad de grabar en vídeo (y ahora también en DVD) lo que se quiera utilizar en la clase.

Todos los alumnos, de cualquier nivel o condición, pueden usar la TV en la clase de Lenguas Extranjeras. Un anuncio publicitario, la previsión meteorológica, documentales de todo tipo, películas, series, etc. Todo es susceptible de un tratamiento didáctico en el aula. A través de la TV se puede escuchar la lengua, lo que puede dar lugar a opiniones, debates, etc., expresados en la misma lengua. Si aparecen subtítulos (muy convenientes en los niveles inicial e intermedio, los más habituales en enseñanzas medias), los alumnos también leerán. La escritura fija sobre el papel vocabulario, expresiones, comentarios, análisis... Y, por último, la conjunción de imágenes, ruidos de fondo, actuaciones, etc., permite la posibilidad de ver e incluso sumergirse en el mundo completo social, cultural, etc. del que la lengua es sólo un instrumento.

Las ventajas del uso de la TV en clase son claras: se motiva a los alumnos con facilidad. Se les ofrece un material variado y versátil, con una duración muy distinta, según los casos. Los inconvenientes vienen quizá del exceso de horas que los alumnos pasan frente al televisor en actitud pasiva, del hecho de que parece que la TV es la ventana única a través de la que ver el mundo... Esto debe propiciar un uso moderado y racional del medio. No es una panacea que sirva para todo; su utilidad, enorme, tiene sus límites y entiendo que deben respetar-

se. De otro lado, tampoco se puede enfrentar a los alumnos ante la TV si no se han seleccionado y preparado los materiales con cuidado, porque se caería en el mismo vicio que acabo de criticar, su consumo pasivo y acrítico.

Esta sección comienza con un breve reportaje sobre la H^a y los usos de la penicilina, de este modo, se verán algunas posibilidades del uso de los documentales. Terminamos con un ejemplo de uso de la información meteorológica, ofrecida a escala planetaria por la BBC. El tiempo atmosférico es uno de los tópicos más habituales en las conversaciones y, a un nivel elemental, de 3^o y 4^o de ESO, una materia que puede dar bastante juego para aprender expresiones imprescindibles para comunicarse.

4.a Wonder Drug (Del programa *Moments of Genius* de BBC World)

8 min.

Para alumnos de 1^o y 2^o de Bachillerato. Programa documental que trata de distintos descubrimientos cruciales para la H^a de la humanidad. En éste se habla de la aspirina y sus múltiples usos. Entre 30 minutos y toda la clase.

ACTIVIDADES

Oral Comprensión

1. When and how was salicin discovered? Where can it be found in nature?
2. When were the first aspirins produced industrially?
3. What is aspirin good for?
4. How many tablets do we consume every year? How many since it began to be sold?
5. What are the last discoveries about it?
6. How much does it cost to be produced?

Una vez claro el contenido del programa, es la hora de debatir sobre él. Se pueden formar grupos de 4 ó 5 estudiantes que preparen sus intervenciones a partir de unas preguntas clave que luego se irán desarrollando en el diálogo, o en clases pequeñas hacer una intervención abierta entre todos.

Discussion

1. Have you ever taken an aspirin? Why? Was it good for it?
2. Are there any other wonder drugs as good as aspirin?

Como tarea para casa, parece claro que será bueno ordenar las ideas tras el diálogo en clase con un texto sobre la aspirina y su historia.

Writing

Write about one hundred words summarizing what has been said in the class and telling what you think of it.

4.b *Weather Report* (De *Weather* de BBC World)

2 min. 30 seg.

Para alumnos de 3º y 4º de ESO. Informe y predicción meteorológicos a escala mundial con informaciones científicas sobre los meteoros en la cabecera y el cierre del programa. Entre 30 minutos y toda la clase.

ACTIVIDADES

Comprehension

1. How far is the sun from Earth? [149.6 million km.]
2. What is the average size of a raindrop? [2 mm.]
3. What is the weather like in the Balkans?
4. What will the temperature be like in Madrid on Wednesday? And on Thursday?
5. What will the weather be like in Stokholm these two days? And in Tenerife?
6. What has happened today in Madagascar?

Discussion

1. What will the weather be like in Valladolid the next two days?
2. What has the weather been like in Valladolid yesterday and today?

Writing

Write ten sentences about the weather in Valladolid all along the year (two for each season and two extra).

5. PUBLICIDAD

La publicidad es un arma de doble filo para el profesor que quiere utilizar materiales audiovisuales auténticos. De un lado, su formato, con mensajes cortos e imágenes impactantes, la hace muy sugerente; por otra parte, su incitación

al consumo desordenado o de elementos perniciosos (alcohol, tabaco, etc.) la convierte en un elemento difícil de tratar. Hay que buscar con cuidado extremo entre las montañas de mensajes publicitarios, a través de cualquier medio, para conseguir elementos que puedan servir en la clase de Lengua Extranjera sin dar lugar a sospechas de continuar con el bombardeo a que nuestros alumnos están sometidos desde los *media*. Incluso, un análisis de los ejemplos que se utilicen en clase, servirá para que los estudiantes tomen conciencia de los mecanismos utilizados para doblegar la voluntad del consumidor.

En este apartado, se incluyen distintos ejemplos extraídos de prensa escrita y de TV.

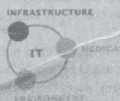
5.A Publicidad en prensa escrita.

La publicidad en prensa escrita tiene la ventaja, frente a la televisión, de su permanencia; al ser su soporte el papel, resulta sencillo reproducirla mediante fotocopias. Suele haber textos escritos que pueden dar juego al ser leídos y analizados en clase. Su combinación de textos con imágenes impactantes y la fiabilidad del papel hace su uso recomendable y fácil. No hay necesidad de utilizar el armario de audiovisuales ni hay que cazar al vuelo las expresiones que aparezcan, ni estar muy atento a momentos determinados que enseguida desaparecen. He seleccionado anuncios contemporáneos, publicados en la revista *Newsweek*: el futuro de la tecnología (un gato, Hitachi); y las posibilidades de los números en un anuncio de lotería.

See technology at work

SEE TECHNOLOGY AT WORK

It's nice to know your loved ones are safe at home. Wherever you are, you can monitor your home – even remotely control home appliances, temperatures and security devices. And in the ubiquitous networked society of the near future, you'll be connected to everyone and everything, anytime and anyplace. Even your cat. From broadband access networks, data storage solutions and hard disk drive technologies, to information devices like plasma displays and PDAs, Hitachi's technological expertise and services are making this a reality. Just one more example of technology not for its own sake but for the benefit of all. As an innovative global solutions company, Hitachi touches your life in many ways. Visit us on the Web and see technology at work.



CeBIT

HANNOVER - GERMANY
18-24 MARCH 2004

VISIT HITACHI
at CeBIT 2004,
Hall 1, Stand 3K1,
Hall 27, Stand B47.

HITACHI
Inspire the Next

www.hitachi.com/inspire/eu/

5.A.a *See technology at work*

Para alumnos de 4º de ESO y 1º de Bachillerato. De Hitachi en el que se ve la cabeza de un gato con los ojos abiertos y en el texto hay palabras de un vocabulario relacionado con las nuevas tecnologías. Antes de empezar las actividades, el vocabulario debe ser transparente, para ello, los alumnos pueden ayudarse entre ellos, consultar al diccionario o, en último caso, preguntar al profesor.

30 minutos.

ACTIVIDADES

Comprehension

1. What is the cat looking at?
2. How can we see the cat?
3. Where from can we see it?
4. What for do we need to see the cat?
5. What else can we do at home from outside?

Discussion

1. Imagine you have the latest technology. What can you control at home from any place and how? (Five sentences.)

2. Is it necessary to be connected to everybody an everything all the time? What do you think?

3. Imagine your home in fifty years. What will it be like?

Tarea para casa

Writing

Write ten sentences (4º ESO) or 100 words (1º Bach.) about technology in the society in fifty years.

It's all about numbers

It's all about numbers

Founded in 1958 • 9 lottery & fixed odds games in operation • 5,330 agencies in Greece and Cyprus • over 1,000,000 daily on line transactions • over 3,000,000 customers served annually • 2nd highest dividend yield in Europe for 2002 • over 70% of the free float shares held by institutional investors • 2 share offerings oversubscribed by more than 5 times • annual revenue growth of 17% since listing on the Athens Stock Exchange • annual share price rise of 24.8% since listing on the Athens Stock Exchange • largest on line network in Greece

OPAP
 Hellenic Lottery Organisation S.A.
 OPAP S.A. 62 Kifissou ave. • 121 32 Athens • Greece
 e-mail: opap@otenet.gr • www.opap.gr

5.A.b *It's all about numbers*

Para alumnos de 2º y 3º de ESO. De Opap. Se ve un cuadro abstracto, bien enmarcado, en el que hay números y unas palabras: lottery, games, dreams, profits, fun. En la esquina inferior izquierda de la página hay texto lleno de cifras. Se leerán en voz alta las distintas frases del anuncio y quedará claro su significado antes de empezar las actividades. Se exigirán más precisión y frases más complejas según avancemos de curso. 30 minutos.

ACTIVIDADES

Comprehension

Antes de leerlo.

1. What can you see in the advertisement?
2. What is it about? [Lottery]

Después de leerlo.

3. When was Opap founded?
4. How many games do they operate?
5. How many agencies do they have? Where?
6. How many customers do they serve?

Discussion

1. Do you like lottery? Why? Tell two reasons.
2. Have you ever played lottery? Did you win?

Writing

Write five sentences about lottery and its pros and cons.

5.B Publicidad televisiva.

Un anuncio de TV puede tener una fuerza evocadora tremenda en sólo unos segundos de mensaje. A menudo se encuentran relatos, personajes notables, situaciones sorprendentes..., que, dirigidas de la manera adecuada, pueden tener un uso didáctico muy útil. De una antología, se han recogido anuncios particularmente jugosos, ninguno de ellos emitidos recientemente en televisiones en España, lo que permite utilizar el elemento sorpresa. Anuncios de Lee (vaqueros, tallas y formas) y Ratas en Nueva York (segundo condicional).

5.B.a Getting into jeans

Para alumnos de 3º y 4º de ESO. De Lee. Se ve a distintas mujeres jóvenes que tratan de embutirse en sus vaqueros sin lograrlo. Una voz en off dice: "Every morning millions of American women practice a strange rhythm, getting into jeans". "It's not a perfect body what you need, it's better jeans." 30 minutos.

ACTIVIDADES

Comprehension

1. What can you see in the advertisement?

2. What is it about?
3. How many women have that problem?
4. Why can't they get into their jeans?
5. What is the solution?

Discussion

1. Do boys have that problem too?
2. Have you ever had that problem? How did you solve it?
3. Have you ever felt yourself 'fat'? Were you really fat?

Writing

Write five sentences telling what you see in the advertisement.

5.B.b Rats in New York

Para alumnos de 1º y 2º de Bachiller. Se ve gente distinta, una madre y una niña, un taxista, etc. que tiran papeles, y otros desperdicios a la calle. Una voz en off dice: "If there were fewer pigs in New York, there would be fewer rats." Una vez que los alumnos han descifrado la frase del anuncio, el profesor la escribirá en la pizarra. De 20 a 30 minutos.

ACTIVIDADES

Comprehension

1. What happens in the advertisement?
2. What is it about?
3. Who is the little animal?
4. What is the relationship between what people do and rats?
5. What is the solution?

Discussion

1. Why are there so many rats in New York? Tell three sentences.
2. How could there be fewer rats there? Imagine three solutions, apart from the one given in the ad.

Writing

Write five 2nd conditional sentences in the same way as the advertisement.

BIBLIOGRAFÍA

ALLAN, Margaret. *Teaching English with Video*. Longman. Harlow, Essex, 1985.

COOPER, Richard, LAVERY, Mike & RINVOLUCRI, Mario. *Video*. OUP. Oxford, 1991.

DAVIS, Jim. El País, domingo, 9 de noviembre de 2003.

FINOCCIARO, Mary & BRUMFIT, Christopher. *The Funtional-Notional Approach*. OUP. Oxford, 1983.

GRANGER, Colin. *Play Games with English*, Book 1. Heinemann. Colchester, Essex, 1980.

MURPHEY, Tim. *Music & Song*. OUP. Oxford, 1992.

ROSENTHAL, Marilyn S. & FREEMAN, Daniel B. *Photodictionary*. Longman. Harlow, Essex, 1988.

SCHULZ, Charles M. Coronet Books. London, 1970.

STEMPLENSKI, Susan & TOMALIN, Barry. *Film*. OUP. Oxford, 2001.

TOMALIN, Barry & STEMPLESKI, Susan. *Cultural Awareness*. Oxford University Press. Oxford, 1993.

INTERCAMBIOS ESCOLARES. UNA EXPERIENCIA Y UN PROYECTO

Rosa Isabel Medina Garrote
Profesora de Enseñanza Secundaria.
IES La Merced. Valladolid.

- 1. Introducción. Programa Sócrates y Proyecto Comenius.**
- 2. Proyecto Comenius: “El Castillo en su contexto sociocultural”.**
 - 2.1. Génesis del Proyecto.**
 - 2.2. Desarrollo del Proyecto.**
 - 2.2.1. Profesores.**
 - 2.2.2. Alumnos.**
 - 2.2.3. Centros de Enseñanza.**
 - 2.2.4. Familias.**
 - 2.2.5. Candidatura.**
 - 2.3. Esquema de las actividades del Proyecto.**
 - 2.3.1. Actividades Septiembre-Diciembre 2003.**
 - 2.3.2. Actividades Enero-Abril 2004.**
 - 2.3.3. Actividades Abril-Junio 2004.**
 - 2.4. Índice del CD “El Castillo en su contexto sociocultural”.**
- 3. Proyectos de Centros Escolares.**
- 4. Direcciones**

BIBLIOGRAFÍA

1. INTRODUCCIÓN. PROGRAMA SÓCRATES Y PROYECTO COMENIUS.

Antes de pasar a explicar los pasos que tuvimos que dar para solicitar la concesión de este proyecto, las actividades realizadas a lo largo del mismo y los problemas que surgieron y tuvimos que solventar de la mejor manera posible, me parece indispensable una breve aproximación a lo que son estos programas europeos y qué es lo que pretenden en el campo de la educación.

PROGRAMA EUROPEO SÓCRATES.

Es un programa de acción comunitario en materia de educación. Se inició en el año 1995 y en una 1ª fase tuvo una duración de 5 años. La 2ª fase, en la que nos encontramos actualmente durará hasta el 31 de Diciembre de 2006.

Este programa incluye 8 acciones diversas de entre las cuales el **Proyecto Comenius** se dirige a la enseñanza escolar, desde la guardería a la escuela secundaria.

El Proyecto Comenius toma su nombre de un filósofo Moravo del siglo XVII que era un ferviente defensor de una escuela abierta al mundo exterior.

Objetivos:

- Mejorar la calidad de la enseñanza.
- Reforzar su dimensión europea.
- Promover el aprendizaje de idiomas.

Se hace especial hincapié en algunos grandes conceptos:

- El aprendizaje en un marco multicultural que constituye el fundamento mismo de la ciudadanía europea.
- El apoyo a las personas desfavorecidas.
- La lucha contra el fracaso escolar.

Dentro del Proyecto Comenius se encuentran los **Proyectos Lingüísticos**, que es el que nosotros solicitamos, y que tiene las siguientes características:

- Participan dos centros de dos países europeos.
- El núcleo de estos proyectos es el aprendizaje de lenguas extranjeras pero con unas características especiales:

Se da prioridad a las lenguas menos difundidas y menos enseñadas.

Sus objetivos son la mejora de las competencias lingüísticas de los alumnos y por lo tanto un incremento de la motivación de los mismos al estudiar estas lenguas.

No pretenden ofrecer una formación lingüística formal, ya que este no es su campo de actuación, sino que tratan de integrar a los alumnos en una cultura diferente y en situaciones en las que la lengua sirve de vehículo para una mejor comunicación entre individuos.

Los proyectos lingüísticos culminan en un intercambio que se concreta en sendas estancias de los alumnos en los centros asociados (edad 14 años) De esta manera se crean las condiciones adecuadas para comunicarse en una lengua extranjera en condiciones reales.

2. PROYECTO COMENIUS.

“El Castillo en su contexto sociocultural”.

2.1. Génesis del proyecto.

Antes de iniciar cualquier gestión es necesario contar con **el equipo directivo**, ya que a lo largo del proyecto su **apoyo** va a ser decisivo para la buena marcha del mismo.

Apoyo logístico: aulas, materiales audiovisuales para las actividades en el centro, ordenadores e impresoras, posibilidad de enviar e-mails, teléfono, fotocopiadora, fax, cámara digital, etc....Es decir todo aquello que facilite el intercambio de información entre los centros que están realizando el proyecto y también que sirva para la resolución de problemas que en muchos casos necesitan de una respuesta inmediata.

Apoyo económico: Aunque la aportación económica de la Agencia Sócrates llega con bastante celeridad, es posible que sea necesario hacer algún desembolso importante en fechas anteriores. Es ahí donde el centro de enseñanza y su dirección pueden ayudar con un adelanto sobre el dinero que se va a recibir, ya que de otra forma, son los profesores y los alumnos los que tendrían que hacerlo.

Si se cuenta con este apoyo, la **búsqueda de socio** europeo puede hacerse de varias maneras:

Contactos personales: tanto privados como profesionales son un buen punto de partida. A través de amigos, colegas o el director del centro escolar que

pueden conocer profesores en otros países que pudieran estar interesados en elaborar un proyecto.

Las autoridades locales o regionales también pueden ayudar, ya que pueden poseer acuerdos de “hermanamientos” u otros contactos con sus homólogos en otros países europeos. La **Junta de Castilla y León** a través de la **Dirección General de Formación Profesional** y la **Dirección Provincial de Educación** a través de su **Área de Programas**.

Los CFIES de cada ciudad a través de sus asesores de idiomas.

Internet: **European Schoolnet**, que sirve de marco de colaboración entre varios ministerios de Educación en Europa, también posee un sitio WEB con un servicio de búsqueda de socios (<http://www.eun.org>).

Las Agencias Nacionales: que son aquellas organizaciones que cada país ha designado para promover y administrar las diferentes actividades de educación financiadas por la Unión Europea.

La **Agencia Nacional Sócrates** prepara Seminarios de contacto centrados en un tema específico en los que se reúne a profesores de diferentes países, y en países diferentes, para que ellos mismos expongan sus posibles proyectos, y de esta manera llegar a un acuerdo para solicitarlo conjuntamente.

En nuestro caso particular, tuvimos una primera aproximación en un seminario organizado por la Agencia Sócrates y la Junta de Castilla y León, celebrado en León con el título “**Languages Crossroads in the Camino de Santiago**”.

Este seminario tuvo lugar entre los días 16-20 de Octubre del 2002, en el que se celebraron conferencias sobre la educación en Europa y los proyectos europeos y sobre todo nos relacionamos con profesores de otros países europeos que trajeron posters, folletos, regalos relacionados con su centro escolar y su ciudad, productos típicos etc... Allí en esta especie de feria europea, los profesores intercambiamos informaciones y explicamos posibles proyectos de forma distendida.

Más adelante, y en asamblea general, cada profesor exponía su proyecto, describía brevemente su centro escolar y su ciudad y se hacía hincapié en las razones que debían convencer a los demás de los beneficios de realizar ese proyecto.

También se expusieron ejemplos de proyectos realizados en España, a través de sus coordinadores y sesiones prácticas de cómo elaborar una candidatura.

Gracias a este seminario pudimos contactar con el **profesor belga** Michel Van der Vennet con el que hemos realizado proyectos de correspondencia en inglés durante dos años consecutivos y con el que hemos solicitado un nuevo proyecto Comenius Escolar para el curso próximo. Proyecto que explicaré posteriormente.

2.2. Desarrollo del Proyecto.

El proyecto Comenius 1.2 que hemos llevado a cabo en el *IES La Merced* de Valladolid, se inició al recibir un correo electrónico de la profesora de español del *Istituto Francesco Angeloni* de Terni (Italia). Este correo fue enviado a todos los centros escolares de Valladolid a través del responsable del **Área de Programas de la Dirección Provincial de Valladolid**. En él, esta profesora italiana exponía sus intenciones y su deseo de realizar un intercambio con sus alumnos a nuestra ciudad por varias razones: su situación estratégica con respecto a las demás ciudades castellano-leonesas y su interés cultural y artístico. Por supuesto su principal objetivo era el que sus alumnos practicasen y tuviesen contacto con la lengua española.

En un primer momento y aunque yo, como profesora de inglés, me hubiera interesado más un intercambio con Gran Bretaña o Irlanda, encontré interesante para nuestro IES el iniciar este tipo de intercambios que beneficiarían no sólo a los alumnos sino al mismo instituto y a los profesores.

Contesté este correo inmediatamente, no sin antes haber consultado con el Director del IES, describiendo nuestro instituto, el plan de estudios y los alumnos que tenemos, pero francamente no tenía muchas esperanzas de que al final nos pusiéramos de acuerdo ya que al haber llegado la comunicación a tantos centros era posible que ya hubiera concretado con otros profesores antes que conmigo.

Pero al cabo de unos días, el 12 de enero de 2003 Anna Diotallevi volvió a contactar conmigo para iniciar los trámites de la candidatura. Teníamos de plazo hasta el 1 de Febrero de 2003 y la convocatoria había sido del BOCYL de 5 de Diciembre del 2002.

Es ella quien propone el título “El Castillo” ya que tanto su región –Umbría- como la nuestra -Castilla y León- cuentan con una rica tradición medieval que hacía interesante el desarrollo de dicho tema comparando Italia y España. Nosotros proponemos la ampliación del título quedando **“El castillo en su contexto socio-cultural”**.

2.2.1 Profesores.

Es necesario, en este momento, la implicación de otros **profesores**. La participación en este tipo de proyectos implica un trabajo extra, no obstante los profesores que participan se encuentran con la **oportunidad de realizar otro tipo de actividades**:

En un plano **profesional**

- Desarrollo de competencias como la planificación y gestión de proyectos.
- Se conocen diferentes sistemas educativos.
- Se conocen diferentes métodos de enseñanza.
- Gracias a lo anterior se pueden impulsar innovaciones en la enseñanza.

Los profesores que se comprometieron en ese momento pertenecían a varias disciplinas:

Música, Religión, Lengua y Literatura Española, Inglés, Arte, Informática.

El profesor de Informática ha sido esencial para la elaboración del producto final. Un CD-ROM que describiré más adelante.

La implicación, además, de la practica totalidad **del equipo directivo**, ha representado una ayuda inestimable para la buena marcha del proyecto.

Incluso **colegas** que no participaban directamente, se han brindado a colaborar de distintas maneras, por ejemplo atendiendo a los alumnos italianos en sus clases, acompañando en las excursiones y haciendo de guías de monumentos, ciudades y museos.

2.2.2. Alumnos.

La elección de los **alumnos** es otro de los puntos que entraña una cierta dificultad. Anna nos expuso desde un primer momento que la mayoría de sus alumnos era muchachas de 16-17 años y que las familias solo querían recibir a alumnas.

Hay que tener en cuenta que estos proyectos se solicitan en un curso académico, pero se realizan en el siguiente y los alumnos pueden cambiar debido a varios **factores**:

- Repetición de curso.
- Cambio de residencia.

- Cambio de parecer por diversas causas (familia, compromisos deportivos...).

Esto añade un punto de incertidumbre tanto en un país como en otro.

Hicimos la solicitud con un máximo de 25 alumnos y 2 profesores acompañantes. Los italianos 19-20 alumnos y solo 4 chicos. Así que tuvimos que dirigirnos en especial a la chicas y chicos de 4º de la ESO con buen expediente y buen comportamiento, pero advirtiéndoles que la mayoría tenían que ser chicas. Ampliamos a alumnas y alumnos de 1º de bachillerato en previsión de esas posibles bajas, que se dieron al inicio del curso.

Todos nosotros consideramos que era bastante “injusto” el que los chicos fueran tan pocos, sobre todo teniendo en cuenta que nuestro instituto acoge a una mayoría de alumnos varones. Pero las **familias** son esenciales para que todo marche de la mejor forma posible y teniendo en cuenta que fue el Instituto italiano el que inició el proceso, no tenemos más remedio que respetar esa condición e intentar adaptarnos a las exigencias de las familias italianas.

A pesar de este contratiempo conseguimos, tras una serie de negociaciones, el que fueran 6 chicos españoles en lugar de los dos que al principio nos ofrecían.

Han ido 14 chicas y 6 chicos entre 16 y 18 años y de 1º y 2º de Bachillerato.

La buena sintonía entre los coordinadores de los proyectos es esencial para resolver los problemas.

Lo que más **atrae a los alumnos** que deciden comprometerse es la posibilidad de conocer otro **país**. A pesar de que vivimos en una época en que viajar es bastante común, muchos de estos chicos no han viajado en **avión** ni han tenido que convivir con **otra familia** que tiene **costumbres** distintas, **horarios** distintos, y sobre todo un **idioma** distinto y con la que tienen que comunicarse de alguna forma.

Esta experiencia ha sido para la mayoría algo inolvidable, que se ha reflejado en sus diarios de una forma muy positiva.

Otra de las cosas que teníamos que aclarar era la utilización de **los idiomas**. El Instituto italiano buscaba el beneficio de la práctica del español, pero también nosotros queríamos incluir el inglés como idioma vehicular en algún caso, o como lengua usada en algunos trabajos que realizaran los alumnos. Anna y yo nos pusimos de acuerdo en incluirlo en la solicitud y esto se refleja en el

producto final, que incluye **textos en inglés** de los diarios de los alumnos y descripciones de ciudades, monumentos y castillos.

Tanto los **profesores como los alumnos** adquieren nuevas competencias útiles para su vida profesional y privada por ejemplo:

- Competencias de comunicación y presentación.
- Toma de decisiones.
- Resolución de problemas y gestión de conflictos.
- Creatividad.
- Trabajo en equipo.
- Solidaridad.
- Aprenden nuevos idiomas o practican lenguas que ya conocen.
- La sensación de desarrollo personal y consecución de objetivos tiene como resultado una mayor motivación y satisfacción en profesores y alumnos.

2.2.3. Centros de Enseñanza.

Este tipo de proyectos cambia la fisonomía de los **Centros de Enseñanza** gracias a las **exposiciones** de los trabajos que realizan los alumnos. Hacen partícipes al resto de sus compañeros y les transmiten un interés por algo que quizá hasta entonces ni tan siquiera se habían planteado. Es decir, **acercan la realidad de otros países y culturas a las aulas y pasillos** de dichos centros.

Cuando llegan los alumnos del país con el que se hace el intercambio, cambian incluso las clases que se imparten y la relación con estos **nuevos alumnos** fomenta un espíritu de **cooperación**. Los alumnos se sienten más motivados a utilizar su propia lengua de manera más correcta, o cualquier otra lengua, inglés, francés o incluso italiano, para poder comunicarse.

Los centros de enseñanza se benefician de la mayor motivación de los profesores y de los alumnos, **augmenta el interés** de los alumnos por las distintas materias y por lo tanto **los resultados académicos mejoran**.

Los contactos con la realidad de otros institutos lleva a los profesores a conocer diferentes prácticas en la enseñanza y se pueden descubrir soluciones conjuntas a problemas comunes. Se impulsa la **aplicación de nuevos enfoques** de gestión y resolución de problemas en todo el centro.

2.2.4. Familias.

Ya se ha mencionado lo importante que son las **Familias** para el éxito del proyecto, pero voy a insistir en que la relación del coordinador y el resto de los

profesores con las familias ha de ser **muy fluida y cordial**. Es necesario informarlas con claridad de todos los trámites que han de llevarse a cabo, con tiempo suficiente para no agobiarlas en el último momento.

Deben ser conscientes de la **importancia de su papel en todo el proceso**.

De hecho, en una encuesta que realizamos entre los alumnos participantes para evaluar el proyecto, la valoración del trato que recibieron por parte de las familias alcanza el porcentaje más alto con respecto a los demás puntos analizados.

Los padres no solo se benefician del mayor interés de sus hijos y por consiguiente de unos mejores resultados académicos, también ellos tienen la oportunidad de ampliar sus horizontes al conocer a estudiantes de otros países.

2.2.5. Candidatura.

En la elaboración de la solicitud, **o formulario de la candidatura**, hay que tener en cuenta que una serie de puntos han de ser rellenados conjuntamente entre los dos centros implicados:

La información básica de los proyectos, es decir los objetivos principales que se quieren conseguir.

El contenido del mismo y su organización.

Estos puntos afectan a todo el proyecto y deben **coincidir plenamente** en las solicitudes de ambos centros escolares.

Sin embargo, la parte correspondiente al **presupuesto de cada escuela** solicitante debe ser cumplimentada de forma individual por cada centro.

Este presupuesto consta de una **cantidad fija** que oscila entre 1500 euros y 2000 para gastos que necesitan ser justificados con las correspondientes facturas.

Este dinero puede usarse para:

- Preparación lingüística del personal y los alumnos: si se va a un país cuya lengua no forma parte del plan de estudios. 20-40 horas.
- Objetos utilizados en las actividades del proyecto: papel, materiales de artesanía, entradas a museos, viajes a escala local.
- Traducción por una agencia externa.
- Documentación.
- Administración general, etc...

La cantidad variable que se concede a cada escuela depende del número de alumnos y profesores que se desplazan. Los fondos Comenius cubren todos los gastos de viaje y seguros, pero solo se cubre una parte de las dietas. Los formularios tienen unas tablas con tasas que varían según el país al que se viaja.

Las actividades que se van a realizar en el país de acogida, aunque se reflejan en la solicitud de manera general, no se especifican hasta más adelante cuando se está preparando el viaje.

Es necesario organizar las salidas, los medios de transporte más adecuados e informar al coordinador del centro asociado de los **precios** de todo, incluidas las visitas a museos y monumentos para que ellos informen a las familias de sus alumnos.

Es muy importante ser consciente de que los desplazamientos en el país no se van a poder cubrir con la subvención y será necesario hacer un presupuesto distinto para este tipo de actividades y **contar con las familias** para este desembolso económico.

También es importante determinar las **fechas** en que se van a realizar los intercambios para que, en la medida de lo posible, no coincidan con exámenes importantes, y teniendo en cuenta que los intercambios deben hacerse en periodo lectivo y no en vacaciones. La comunicación con los Jefes de Estudios para planificar las dos semanas que los alumnos extranjeros pasarán en los Institutos es fundamental para preservar el orden habitual de cada centro.

El acuerdo del **Consejo Escolar** de cada centro y una **carta del Director del Instituto** receptor dando su conformidad al proyecto y ofreciendo las instalaciones para la realización del mismo, son documentos indispensables a la hora de presentar la solicitud.

Si se acepta la candidatura, la Agencia Nacional enviará un **contrato** en el que el responsable se compromete a efectuar las actividades descritas en la candidatura. Este contrato ha de ser firmado por la persona legalmente autorizada a ello en nombre de la escuela. La Agencia Nacional, cuando haya recibido la copia firmada, le concederá una subvención:

Un adelanto del **80%** en el plazo de un mes después de la recepción del contrato firmado.

El **20%** restante al finalizar el periodo del contrato previa recepción de un informe final satisfactorio y de un balance de gastos.

Para hacer partícipe de este proyecto al mayor número posible de personas, los periódicos locales son un instrumento básico de propagación de la noticia, por lo tanto es necesario contactar con ellos desde el primer momento.

2.3. Esquema de las actividades del proyecto.

2.3.1. Actividades (Septiembre-Diciembre 2003)

Septiembre-octubre

- Elección de los alumnos (mayoría chicas por exigencia del centro italiano que es el que inicia los trámites), 20 alumnos, 14 chicas y 6 chicos.
- Profesores acompañantes, 2.
- Profesores de diversas materias que participan en el proyecto: Historia del Arte, Lengua y Literatura, Música, Religión, Inglés, Informática.
- Reunión con los padres de los alumnos que harán el intercambio.
- Dinero con el que se cuenta para el proyecto
- Preparación lingüística: clases de italiano, 30 horas en el mes de **octubre**.

Viaje a Terni (Italia) 3- 16 de Noviembre 2003. I. Francesco Angeloni

- Estancia de los alumnos en familias.
- Actividades en el instituto italiano por la mañana. Asistencia a clases.
- Excursiones de medio día a localidades cercanas a Terni: Ferentillo, Narni, Carsulae, Spoleto.
- Excursiones de día completo: Roma, Asis, Perugia.
- Recepción de la autoridades locales en el Ayuntamiento de Terni.

Noviembre- Diciembre

- Elaboración, por parte de los alumnos, de carteles con fotografías y textos en inglés sobre las actividades realizadas en Italia.
- Exposición de los trabajos realizados en IES la Merced.
- Diarios de cada uno de los alumnos participantes. Se fueron escribiendo a lo largo de la estancia en Italia.
- Extractos de esos diarios ordenados cronológicamente e ilustrados con fotografías; servirán para realizar un artículo de la revista del instituto. Estos extractos se escriben en español e inglés.

- Las profesoras acompañantes escriben un diario de ruta para acompañar al reportaje fotográfico que aparecerá en el CD como producto final (español-inglés).

2.3.2. Actividades (Enero-Abril 2004)

- Elaboración del trabajo por parte de los alumnos. Investigación sobre los castillos de Castilla y León.
- Exposición en el IES la Merced con estos trabajos ampliados y las rutas que hay que seguir para visitar cada uno de los castillos.
- Elaboración de un CD con todos los castillos estudiados y sus rutas.

Visita de los alumnos italianos 20 marzo-2 abril 2004

• Actividades en el IES:

- Recepción por parte del Director del IES La Merced.
- Conferencia sobre los castillos de Castilla y León.
- Asistencia a clases de Lengua Española, Inglés, Religión, Música y Arte.

• Visitas

- Recorrido guiado por la ciudad de Valladolid.
- Recepción en el Ayuntamiento de Valladolid y visita guiada.
- Simancas: Visita al Archivo.
- Medina de Rioseco: visita a las iglesias de Santa María, Santa Cruz y Santiago y Fábrica de harina en el Canal de Castilla.
- Madrid: Museo del Prado: cuestionario.
- Tordesillas: visita al monasterio de Santa Clara.
- Fuensaldaña: visita a la Cortes de Castilla y León.
- Castillo de Villafuerte y Castillo de Peñafiel.
- Medina del Campo: Castillo de la Mota y Palacio Testamentario de la Reina Isabel.
- Toro-Zamora-Salamanca.
- Wamba- Torrelobatón- San Cebrián de Mazote- Urueña.
- Burgos.

• Museos de Valladolid

- Casa-museo de Colón.

- Museo de Escultura Policromada: cuestionario.
- Museo Oriental.

La visita de los alumnos italianos aparece en dos periódicos locales “**El Norte de Castilla**” y “**El Mundo**” de Valladolid en sendos artículos con entrevistas, una descripción del proyecto y una foto del grupo de españoles e italianos.

2.3.3. Actividades (Abril-Junio 2004)

- Elaboración de una guía turística con los recorridos a las diferentes localidades castellanas (Español-Inglés).
- Revista del IES La Merced con dos artículos: “Españoles en Italia”, “Italianos en España”.
- Elaboración de la memoria didáctica y económica del proyecto.
- Recopilación de todas las actividades para incluir en el CD-ROM.

2.4. Índice del CD-ROM “El Castillo en su contexto sociocultural”

Proyecto Sócrates “El Castillo en su contexto sociocultural”

1. Objetivos del proyecto.
2. Actividades (Septiembre – Diciembre 2003).
 - 2.1. Preparación lingüística. Clases de Italiano. 30 horas.
 - 2.2. Viaje a Italia (3-16 Noviembre 2003).
 - 2.3. Extractos de los diarios de los alumnos españoles (español-inglés).
 - 2.4. Diario de las actividades realizadas durante el viaje. Incluye fotografías.
 - 2.5. Relación de las ciudades visitadas en la región de Umbría (inglés).
 - 2.6. La ciudad de Terni (inglés).
 - 2.7. Exposición de carteles realizados por los alumnos con fotos del viaje y textos relativos al mismo en inglés (fotos).
3. Actividades (Enero – Abril 2004).
 - 3.1. Elaboración del trabajo sobre los castillos en Castilla y León. CD Profesor: Juan Pastor Zurro.
 - 3.2. Exposición del trabajo con ampliaciones de los trabajos incluidos en el CD.

4. Visita de los alumnos y profesores italianos (20 Marzo- 2 Abril).Excursiones.
 - 4.1. Confección del calendario de la visita.
 - 4.2. Rutas de Castilla y León. Guía de los lugares visitados (español-inglés).
 - 4.3. Breve historia de Valladolid.
 - 4.4. La ciudad de Valladolid.

5. Actividades en el IES La Merced con los alumnos italianos (además de las clases ordinarias).
 - 5.1. Conferencia sobre los castillos de Castilla y León. Profesora: Ana Isabel de Juan Mazuelas.
 - 5.2. Conferencia sobre la religión y el arte en la Edad Media. Profesora: Manuela García García.
 - 5.3. El lenguaje bíblico. Profesora: Manuela García García.
 - 5.4. Representación teatral “Mancebo que casó con mujer brava” de Don Juan Manuel. Directora: Manuela García García.
 - 5.5. Las cantigas de Alfonso X. Profesora: Asunción Cuadrado.
 - 5.6. “La Revoltosa” zarzuela en vídeo. Profesora: Asunción Cuadrado.
 - 5.7. Lenguaje coloquial. Profesora: Carmen Peña.
 - 5.8. Cuestionario sobre el Museo de Escultura de Valladolid.
 - 5.9. Cuestionario sobre el Museo del Prado de Madrid.

6. Actividades (Abril –Junio).
 - 6.1. Recopilación de todos los documentos.
 - 6.2. Elaboración de un nuevo CD incluyendo los trabajos realizados posteriormente. Profesores: Juan Pastor Zurro y Rosa Isabel Medina Garrote.
 - 6.3. Elaboración de dos artículos con fotos para la revista del IES La Merced.
 - 6.-4. Encuesta para la evaluación del proyecto.

7. PROYECCIÓN AL EXTERIOR
 - 7.1. Aparición como noticia en la prensa local.
 - 7.2. En el diario “El Mundo”, artículo con entrevista a la coordinadora del proyecto antes del viaje a Italia.
 - 7.3. Durante la visita de los italianos:
 - 7.3.1. En el diario “El Norte de Castilla” foto del grupo y entrevista con alumnos y profesores.
 - 7.3.2. En el diario “El Mundo” foto del grupo y entrevista con la coordinadora.

7.3.3. Exposiciones en el IES La Merced.

7.4. Revista del IES La Merced.

8. PRODUCTO FINAL

8.1. CD Castillos en Castilla y León.

8.2. CD Proyecto Total.

8.2.1. Visita en formato html al contenido del proyecto.

8.2.2. Documentos en formato Word.

8.3. Incorporación del proyecto a la página Web del IES.

3. PROYECTOS DE CENTROS ESCOLARES.

Este tipo de actividades se incluyen dentro del proyecto Comenius.

Se basan en asociaciones de un mínimo de 3 centros de 3 países europeos y pueden recibir financiación durante un máximo de 3 años.

Estos proyectos promueven la cooperación europea entre grupos de alumnos y profesores.

Dado que la participación activa de los alumnos en todos los aspectos de los proyectos como:

- Planificación.
- Realización.
- Evaluación de las actividades.

Ocupa un lugar central en estos proyectos, sería conveniente que participasen el mayor número posible de alumnos en las actividades.

Nuestro proyecto se titula “**Aspectos de la vida diaria en el instituto y en mi país**”

Es un proyecto de correspondencia en inglés entre los alumnos de los institutos de los tres países. Cada mes los alumnos tienen que escribir una carta con determinados elementos:

Septiembre: presentarse al compañero.

Octubre: Los alumnos se presentan entre ellos, su Instituto, su ciudad, región. Envían folletos, ilustraciones, fotos para una exposición escolar.

Noviembre: Un día típico en la escuela. Horario escolar. Asignaturas.

Diciembre: Tarjeta Navideña.

Enero: Felicitación del Año Nuevo. Cuestionario sobre nuestros países. Coste de la vida, lista de artículos con sus precios.

Febrero: Tarjeta de San Valentín.

Marzo: Producción de un CD con canciones de moda en los distintos países, en inglés y en el idioma de cada país.

Abril: Carta con previsiones para el futuro, personalmente y en nuestro entorno. Saludos por teléfono.

Mayo: reunión del proyecto en Bélgica.

Junio: extensión de los resultados del proyecto

4. DIRECCIONES

Agencia Nacional Sócrates

Ministerio de Educación y Ciencia

Paseo del Prado, 28- 8ª planta

E-28014 Madrid

Tf: 0034 91-506 56 85 / 0034 91- 506 56 89

a.socrates@educ.mec.es

www.mec.es/sgpe/socrates

<http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html>

European Schoolnet

<http://www.eun.org>

Junta de Castilla y León

Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa

Monasterio de Nuestra Señora del Prado

Autovía Puente Colgante, s/n

47071 Valladolid

Tf: 0034 983 41 19 38

Fax: 0034 983 41 10 06

www.jcyl.es/jcyl/cec/dgfpie/info_fpie

Área de Programas Educativos

Tf: 0034 983 41 26029

Dirección Provincial de Educación

Delegación Territorial de Valladolid

Junta de Castilla y León

BIBLIOGRAFÍA

Programas Europeos en Castilla y León. Junta de Castilla y León. Valladolid, 2002.

Sócrates, Comenius I. Manual para los centros de enseñanza. Comisión Europea. Luxemburgo, 2001.

Revista Sócrates. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid

LA EVALUACIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS SEGÚN LAS INICIATIVAS Y PROPUESTAS DEL *MARCO COMÚN* *EUROPEO DE REFERENCIA*

Catalina Montes Mozo
Universidad de Salamanca

Introducción

- 1. Evaluación. Preliminares**
- 2. Rasgos fundamentales de una buena evaluación**
- 3. Tipos de evaluación**
- 4. Tipos de pruebas**
 - 4.1. Pruebas de las destrezas orales**
 - 4.1.1. Entender**
 - 4.1.2. Hablar**
 - 4.2. Pruebas de las destrezas de lecto-escritura**
 - 4.2.1. Comprensión de la lectura**
 - 4.2.2. Expresión escrita**
- 5. Niveles comunes de referencia**
- 6. Orientaciones para la formulación de descriptores de niveles lingüísticos**
- 7. Aplicación del *Marco común europeo* a la evaluación de lenguas**
 - 7.1. El sistema evaluador de DIALANG**
 - 7.2. Fases del proceso autoevaluador de DIALANG**

Conclusión

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje de una lengua que no es la materna es necesaria, como lo es la de cualquier conocimiento que se imparte en el aula. Esteban, Herrera-Soler y Amengual señalan acertadamente: «*la evaluación tiene un papel decisivo en la formación integral de los alumnos. Afecta a todos los que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilita información sobre los logros del alumno y la actuación del profesor en el aula*»¹, y además permite comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos. En el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, la evaluación del aprovechamiento y dominio, que ha sido necesaria siempre, lo es ahora más, dado que el Consejo de Europa va a exigir a sus ciudadanos la determinación del nivel de su conocimiento de las lenguas de la Unión. Es pues imprescindible prestar la máxima atención al tipo de evaluación elegido y a los criterios e instrumentos empleados.

Pero no es fácil. Como afirma Martin Beagles, «*para muchos profesores de idiomas, la cuestión de evaluar la habilidad de sus alumnos se ha vuelto bastante compleja en los últimos años. Esto se debe principalmente al desacuerdo reinante sobre una definición del propio concepto de habilidad o competencia en una segunda lengua*» (Beagles, 1997:227). Parte de ese desacuerdo se originó con la publicación en 1973 de «Pragmatic Language Testing», en que Oller sostiene que la habilidad lingüística es unitaria e indivisible. Fruto del debate que suscitó fueron otras teorías, que se impusieron en los años 80, incluso las del mismo Oller posteriores a su primera hipótesis, pero especialmente las de Canale y Swain (1980) y las de Bachman y Palmer (1985), según las cuales se considera que la competencia comunicativa está constituida por varios componentes (lingüístico, sociolingüístico, pragmático, interaccional...) que pueden analizarse y evaluarse por separado, teorías que han dado origen a diversos modelos de evaluación lingüística. *El Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* recoge esa complejidad y propone una evaluación por componentes diversificados que, en cuanto a los lingüísticos, se atiene a la ya clásica clasificación de las cuatro destrezas y marca con precisión distintos niveles de dominio en cada una de ellas, especificando contenidos.

1. ESTEBAN GARCÍA, M. de los Milagros, HERRERA-SOLER, Honesto & AMENGUAL PIZARRO, Marian. «¿Puede el C-Test ser una alternativa a otras pruebas en la enseñanza del inglés como segunda lengua?», en I. de la CRUZ et al, eds. *La Lingüística Aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*, 2 vols. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares, 2001. Págs. 169-175 (pág. 169).

1. EVALUACIÓN. PRELIMINARES

En un sentido general, evaluar es estimar y señalar el valor de algo. En el caso que nos ocupa, la evaluación debe señalar el nivel y el avance del dominio lingüístico del que aprende otra lengua. Toda medición o valoración es una forma de evaluación, pero en un programa de lenguas se evalúan junto a los aspectos lingüísticos otros no propiamente del dominio lingüístico ni comunicativo, que corresponden más bien al campo de la didáctica, como la eficacia de métodos y materiales concretos, de los que depende frecuentemente el éxito o fracaso del aprendizaje². El tipo y la calidad del discurso producido a lo largo del programa, la satisfacción del alumno y del profesor, la eficacia de la enseñanza, etc³. Todos ellos merecen estudio y reflexión, y todos inciden en lo que quizás preocupa más al profesor: la evaluación justa y eficaz del alumno, lo que solemos entender por una buena evaluación.

El dominio de una lengua puede medirse con pruebas puntuales cuando se desee estimar el nivel de conocimientos y actuación, pero la evaluación del aprovechamiento y avance del aprendizaje tiene otros requisitos. Ha de ser:

- inicial, al comienzo de un curso o de una unidad, por medio de un cuestionario para comprobar el grado de conocimiento de la materia de que se parte, y también para indagar los intereses y necesidades de los estudiantes y, de acuerdo con ellos, fijar los objetivos. Esta evaluación es imprescindible en el primer curso de estudios secundarios, cuando los alumnos llegan procedentes de diversos entornos familiares y socio-culturales, de varios centros y con diferente nivel de dominio lingüístico y comunicativo,
- formativa, durante el proceso de aprendizaje, para reajustarlo y modificar métodos y materiales, si fuera necesario. Esta evaluación continua requiere la observación constante y sistemática de cada uno de los estudiantes, por medio de instrumentos de evaluación tales como el diario del profesor, el diario del estudiante, el análisis de las tareas del estudiante, guías de observación, pruebas y escalas de valoración... Esta evaluación formativa se beneficia con la coevaluación y autoevaluación, haciendo que el estudiante, especialmente en etapas no iniciales, se responsabilice de su aprendizaje y se prepare para un aprendizaje autónomo a lo largo de la vida,

2. Para la evaluación de los materiales, véase entre otros, CRANDALL, Elizabeth & BASTURKMEN, Helen. «Evaluating Pragmatic-focused Materials», *ELT Journal*, vol. 58. nº 1 (Jan. 2004), 38-49.

3. Véase *Marco común de referencia europea para las lenguas; enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2002. Pág. 177.

- sumativa, al final del curso o de la unidad, con vistas a determinar el grado de aprovechamiento y de dominio de la materia, y a fijar la calificación.

2. RASGOS FUNDAMENTALES DE UNA BUENA EVALUACIÓN

Los rasgos fundamentales de una buena evaluación son: validez, fiabilidad y viabilidad.

En relación con la validez, el *Marco común de referencia*, que centra en ella sus propuestas de evaluación, declara lo siguiente: «*Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen*» (Marco, 2002:177).

Por fiabilidad se entiende «*el grado en que se repite el mismo orden de los candidatos en cuanto a las calificaciones obtenidas en dos convocatorias distintas (reales o simuladas) de la misma prueba de evaluación. Pero más importante que la fiabilidad es la precisión de las decisiones que se adoptan en relación con un determinado nivel de exigencia*» (Marco, 2002:177). Esto requiere la mayor objetividad posible, tanto en el tipo de pruebas como en el sistema de puntuación. La precisión es sumamente relevante si se trata de establecer los mismos niveles para distintos grupos, centros, regiones y países, tal como se pretende con las directrices de la Unión Europea referentes a las exigencias lingüísticas para los ciudadanos de la Unión. De ahí, que el *Marco* especifique criterios, contenidos y niveles de dominio lingüístico precisos que constituyen puntos de referencia para la comparación.

La viabilidad supone la selección y los límites del número de categorías que se pueden manejar como criterio al evaluar. Más de cuatro o cinco provocan una sobrecarga cognitiva y siete se considera psicológicamente un límite máximo. Esto implica que, aunque las categorías son múltiples, se impone una selección, de acuerdo con las necesidades de los alumnos implicados, dando mayor peso específico a los factores que sean cruciales para la tarea concreta que se evalúa. La transgresión de estos criterios supone, en la práctica, ceder a la impresión subjetiva.

3. TIPOS DE EVALUACIÓN

Entre los diferentes tipos de evaluación, *El marco común de referencia* ha elegido los siguientes, que enfrenta en pares como alternativa opcional:

1	<i>Evaluación del aprovechamiento</i>	<i>Evaluación del dominio</i>
2	<i>Con referencia a la norma (RN)</i>	<i>Con referencia a un criterio</i>
3	<i>Maestría RC</i>	<i>Continuum RC</i>
4	<i>Evaluación continua</i>	<i>Evaluación de un momento concreto</i>
5	<i>Evaluación formativa</i>	<i>Evaluación sumativa</i>
6	<i>Evaluación directa</i>	<i>Evaluación indirecta</i>
7	<i>Evaluación de la actuación</i>	<i>Evaluación de los conocimientos</i>
8	<i>Evaluación subjetiva</i>	<i>Evaluación objetiva</i>
9	<i>Valoración mediante lista de control</i>	<i>Valoración mediante escala</i>
10	<i>Impresión</i>	<i>Valoración guiada</i>
11	<i>Evaluación global</i>	<i>Evaluación analítica</i>
12	<i>Evaluación en serie</i>	<i>Evaluación por categorías</i>
13	<i>Evaluación hecha por otras personas</i>	<i>Autoevaluación</i>

(Marco, 2002:183)

El primer par presenta el dilema de evaluar el esfuerzo o el resultado, que no siempre están en relación directa sino mediatizada por la motivación, capacidad y habilidades del estudiante y, por supuesto, por los métodos, medios y circunstancias del aprendizaje. Esta alternativa abarca ciertos aspectos que se repiten en las que se establecen en la mayoría de los otros tipos. La *evaluación del aprovechamiento* es la valoración de lo que se ha aprendido de cuanto se ha enseñado, teniendo en cuenta el trabajo diario y el programa, y la valoración del grado en que se han alcanzado objetivos concretos. La *evaluación del dominio* es, en cambio, la evaluación de lo que se sabe y de la capacidad y habilidad de aplicarlo. La evaluación del aprovechamiento tiene la ventaja de que motiva al estudiante, que la siente más justa, y proporciona al profesor retroalimentación para su enseñanza. La evaluación del dominio, por su parte, es transparente y permite medir el nivel de conocimiento y compararlo.

En el segundo tipo, *con referencia a la norma / con referenvia a un criterio*, la referencia a la norma implica que se valora al estudiante en relación a sus compañeros, lo que permite situar a cada uno en el grado de conocimiento de la materia y formar grupos de nivel semejante, mientras que la referencia a un criterio supone que se evalúa al estudiante según su capacidad, sin compararla con la de los otros alumnos. En el primer caso hay que establecer patrones de puntuación de acuerdo con los objetivos y la dificultad de las pruebas, y en el segundo criterios de exigencia de conocimiento de la materia.

En el enfoque de la *maestría con referencia a un criterio* se establece un sólo «nivel mínimo de competencia» que se considere aceptable o «punto de corte» para dividir a los estudiantes que lo alcanzan de los que no, sin fijar grados de calidad en la consecución del objetivo previamente establecido. En el

continuum con referencia a un criterio se sitúa la capacidad individual en una línea continua que incluye todos los grados posibles de capacidad para evaluar el área determinada.

En cuanto a la alternativa *evaluación continua / evaluación en un momento concreto*, la primera es la que realiza el profesor —o el alumno mismo en auto-evaluación— sobre la base de la participación y actuación en clase y las tareas hechas en el trimestre o en el curso. La calificación final da cuenta de todo ese trabajo. La *evaluación en un momento concreto*, por su parte, valora y da una calificación de acuerdo con los resultados de una o varias pruebas que se hacen en momentos señalados en el curso o a su final, teniendo sólo en cuenta los resultados de esas pruebas. Ambos enfoques tienen ventajas e inconvenientes que el profesor deberá sopesar en cada caso antes de elegir uno u otro.

La *evaluación formativa* es la que observa y valora el progreso en el proceso continuo del aprendizaje, los avances y fosilizacionrs, los aciertos y desaciertos. El profesor aprovecha esa información para los reajustes de su planificación del curso y en la retroalimentación a los estudiantes (implica la toma de conciencia de los procesos de aprendizaje). La *evaluación sumativa* tiene en cuenta más que el proceso, los resultados al final del curso, a los que da una calificación. No es necesariamente una evaluación de dominio lingüístico, puede ser de aprovechamiento.

La *evaluación directa* evalúa lo que hace el estudiante en un examen oral o de expresión escrita en interacción con comprensión oral (nunca se puede medir la comprensión directamente). El que examina tiene que observar cuidadosamente aspectos de esa actuación previamente seleccionados y compararlos con criterios fijados. Una prueba directa usual es una entrevista. La *evaluación indirecta* se hace con pruebas, generalmente escritas, que evalúan las destrezas, especialmente las de comprensión de lectura, que no puede hacerse directamente. Entre las pruebas indirectas es común el *cloze* o ejercicio de rellenar los huecos que deja la omisión de palabras o expresiones⁴, y también los ejercicios de respuesta múltiple, de verdadero o falso, etc.

4. Estos ejercicios, que han tomado su nombre de *cloze* de la psicología gestáltica, requieren habilidades perceptivas y productivas y conocimiento léxico y gramatical, puesto que las palabras que se omiten son estructurales y de contenido y éstas han de elegirse según el contexto, lo que prueba también conocimientos de diferencias sociales y de registro y estilo. Aunque empezaron a usarse para medir la comprensión lectora en la primera lengua, se están aplicando con éxito a las pruebas de evaluación de lenguas extranjeras. Véase HUBLARD, P., JONES, H., THORNTEN B. & WHEELER, R. *A Training Course for TEFL*. Oxford University Press. Oxford, 1983. Págs 278-281.

No puede conocerse la competencia lingüística, sólo inferirse; por consiguiente no puede evaluarse. Sí se puede saber, hasta cierto punto, el grado de conocimiento de una lengua, lo que se entiende por dominio, y puede evaluarse la actuación, la aplicación de ese dominio a la realidad comunicativa de la interacción. La *evaluación de la actuación* necesita la muestra lingüística, hablada o escrita, que proporciona una prueba directa. La *evaluación de los conocimientos* requiere la respuesta a preguntas sobre diferentes elementos y aspectos de la lengua, cuyas respuestas sean evidencia del grado de sus conocimientos y de su control lingüístico.

La *evaluación subjetiva* es la valoración de la calidad de una actuación, por uno o varios examinadores, generalmente en una prueba directa. Aunque se hayan seleccionado aspectos dentro de la inmensa complejidad de la realidad comunicativa y se hayan establecido los criterios de evaluación, su aplicación es forzosamente subjetiva, aunque la subjetividad pueda reducirse con el juicio de más de un examinador y con la grabación de la actuación como dato estable para el análisis. La *evaluación objetiva* es aquella a la que, idealmente, se despoja de subjetividad, o al menos se la aminora. Se basa en pruebas indirectas en la que los ítems tienen una única respuesta correcta. De todos modos, la objetividad es cuestionable, porque al seleccionar esos ítems se da paso, como en toda elección, a la subjetividad; por eso, lo que llamamos «objetivo» es simplemente «puntuación objetiva». *El marco común europeo de referencia* propone unos pasos que pueden reducir la subjetividad de la evaluación y aumentar así la validez y la fiabilidad:

«-Desarrollar una **especificación del contenido** de la evaluación, basada por ejemplo en un marco de referencia común al contexto de que se trate.

-Utilizar **valoraciones compartidas** para seleccionar el contenido y evaluar las actuaciones.

-Adoptar **procedimientos normalizados** respecto a la forma de realizar las evaluaciones.

-Proporcionar **claves definitivas de puntuación** para las pruebas indirectas y fundamentar las valoraciones de las pruebas directas sobre **criterios específicos definidos**.

-Exigir **múltiples valoraciones** y, en su caso, la ponderación de distintos factores.

-Realizar una **formación adecuada** en relación con las **directrices de evaluación**.

-Comprobar la calidad de la evaluación (validez, fiabilidad) **analizando los datos de evaluación**».

(Marco, 2002:189)

La *valoración mediante escala* es la que determina en qué escala, o banda o nivel concretos de una escala, está una persona. Debería aclararse el sentido de

las distintas bandas o niveles mediante descriptores de escala. Una alternativa a esa valoración es la *valoración mediante lista de control*, en la que se evalúa en relación con una lista de los aspectos que se juzgan adecuados para un nivel concreto; esta valoración descubre el proceso de avance, es decir, la trayectoria realizada. La lista de control puede ser una lista de elementos, como un cuestionario, o puede tener, entre otras formas la de rueda. Las respuestas al cuestionario pueden ser de *sí* o *no*, o se pueden diferenciar por pasos (por ejemplo, de 0 a 4) que suelen identificarse con epígrafes, a los que conviene añadir definiciones que expliquen cómo han de interpretarse.

La *impresión* es una valoración enteramente subjetiva basada en la observación de la actuación e interacción del alumno en clase y de las tareas que realiza, sin tener en cuenta criterios específicos para la evaluación. Muchas formas de valoración subjetiva, sobre todo las utilizadas en la evaluación continua se apoyan en la experiencia del evaluador, en la observación consciente y constante del estudiante, en la impresión, seguida de la reflexión y la memoria. La *valoración guiada* hace que la evaluación sea menos subjetiva, ya que a la impresión se añade una valoración consciente basada en un enfoque y en criterios establecidos. Dicho enfoque, según el *Marco común europeo de referencia*, supone: «a) una actividad de evaluación que sigue algún tipo de procedimiento y, en su caso, b) un conjunto de criterios definidos que distinguen entre las distintas puntuaciones o calificaciones, y c) algún tipo de formación dirigida a la normalización. La ventaja del enfoque guiado de la valoración es que, si se establece de esta forma un marco común de referencia para el grupo de examinadores, puede aumentar considerablemente la consistencia de las valoraciones. esto ocurre sobre todo si se proporcionan «puntos de referencia» en forma de muestras de actuación y de vínculos fijos con otros sistemas» (Marco, 2002:190). Estas orientaciones permitirán más rigor y unificación de criterios de evaluación que impidan grandes diferencias de valoración de estudiantes de diferentes grupos, centros, regiones y países.

La *evaluación global* es una valoración sintética realizada en conjunto, aunque puede evaluarse una sola categoría global, como por ejemplo la expresión oral o la interacción. El evaluador da una calificación después de la ponderación intuitiva de diversos aspectos de la actuación. En cambio, en la *evaluación analítica* se analizan distintos aspectos separadamente, asignando resultados diferenciados, con puntuación ponderada para aspectos y categorías diferentes, todos los cuales se tienen en cuenta y se valoran, matizando su relevancia, para la calificación total. Ambos enfoques pueden combinarse: el analítico en una categoría y el global en otra. La valoración de categorías separadas que hace el enfoque analítico tiene la ventaja de estimular la observación cuidadosa del examinador, base y principio de una buena evaluación. El inconveniente es la incapacidad de manejar bien un número elevado de las muchas categorías de la actuación. que además, aunque puedan metodológicamente dividirse y

aislarse, en la práctica se entremezclan y solapan, haciendo muy difícil su separación.

En la alternativa *evaluación en serie / evaluación por categorías*, la primera opción implica la valoración de una serie de tareas aisladas, cuidadosamente seleccionadas para que muestren el dominio lingüístico y comunicativo, que se evalúan, cada una, con una calificación global, según una escala definida de puntos; estas valoraciones van formando una lista de control de lo que el estudiante sabe hacer, y los resultados se presentan en forma de perfil. Por otro lado, la *evaluación por categorías* supone una sola tarea de evaluación (que puede tener distintas fases), en la que se valora la actuación en relación con varias categorías de una «parrilla» de puntuación. La evaluación en serie intenta evitar el riesgo de la evaluación por categorías de que, dada su difícil separación, los resultados obtenidos en una categoría afecten a los de otra.

La *evaluación realizada por otras personas* es la llevada a cabo por el profesor o por el examinador, que garantizan con ella el resultado parcial o total del aprendizaje, mientras que la *autoevaluación* se refiere a la valoración que hace una persona de su propio dominio lingüístico y habilidad comunicativa. Entre estos dos términos está el de «coevaluación», que implica que el estudiante selecciona con el profesor el tipo de evaluación y participa en alguna de sus técnicas. La autoevaluación y la coevaluación son positivas en cuanto que motivan y responsabilizan del aprendizaje, desarrollan la consciencia del proceso y facilitan la autonomía. Son un complemento eficaz de las pruebas y de la evaluación del profesor y deben fomentarse cuando no haya riesgos de que puedan afectar a los resultados (por ejemplo, si alguien va a ser aceptado para un curso, una beca, un empleo). Es responsabilidad del profesor decidir en qué circunstancias y en qué medida debe implicarse el alumno en su evaluación y también, especialmente en niveles avanzados, ayudarle a que logre una autoevaluación rigurosa y precisa, mediante información y preparación, poniendo a su alcance descriptores claros que definen patrones de dominio lingüístico. Una de las grandes ventajas de la autoevaluación es la motivación para el aprendizaje y el conocimiento del proceso, lo que permitirá al estudiante seguir aprendiendo de manera autónoma toda la vida.

4. TIPOS DE PRUEBAS

La evaluación formativa debe evaluar el mayor número posible de factores lingüísticos y no lingüísticos de la comunicación, así como los contenidos culturales relativos a los pueblos que hablan la lengua objeto de aprendizaje, pero para la evaluación sumativa, al final del curso o para medir el dominio de la lengua en cualquier ocasión se precisan pruebas, que varían según la habilidad

que se desee medir. Para la elaboración de esas pruebas deben tenerse en cuenta los objetivos generales del curso o de lo que origina la evaluación, los concretos de la prueba y los niveles. El profesor dispone de una gran variedad de pruebas preparadas para los distintos componentes de la comunicación, entre las que ha de elegir el nivel de dificultad adecuado y reajustarlas, de acuerdo con los objetivos y con las características de sus estudiantes. Los tipos de pruebas que indicamos a continuación son, entre los usuales, los más aconsejables:

4.1. Pruebas de las destrezas orales:

Las destrezas orales son las más difíciles de evaluar. Como señalan Hublard, Thorn y Wheeler, es bastante fácil tener una impresión -probablemente acertada- simplemente escuchando a los estudiantes, pero es muy difícil evaluar objetivamente, con precisión (Hublard, Jones, Thorn y Wheeler, 1983:273). Con vistas a esa precisión, especialmente la de la pronunciación, a veces se pide la lectura en voz alta. En cualquier caso, conviene fijar aspectos concretos, cuidadosamente seleccionados, como objeto de la evaluación, sin lo cual se cae en la apreciación subjetiva.

La prueba, que conviene grabar, consiste en una entrevista (de unos 15 minutos), en la que pueda medirse tanto la comprensión como el habla y la competencia comunicativa. Puede hacerse con un único estudiante o con un pequeño grupo de dos o tres, para hacerles dialogar entre sí además de con el examinador o examinadores. En sus consejos a los candidatos de *Proficiency* en inglés, Peter May resume lo que puede considerarse una entrevista satisfactoria: tomar una parte activa, usar una amplia gama de vocabulario, hablar claramente y con coherencia y no mostrarse vacilante. Da mucho menos importancia a algún error, que también cometen los nativos (May, 1992:2). Para asegurar la validez y fiabilidad, en cuanto a la precisión de la evaluación, el análisis de la lengua hablada requiere la división de los datos en unidades: tonales, sintácticas, semánticas, de comunicación..., mucho más problemáticas de fijar que en la lengua escrita. Para la comprensión se añadirán dictados y tests de comprensión.

4.1.1. Entender:

En unas primeras etapas de aprendizaje las pruebas han de medir la distinción de fonemas, acentos, entonación y modulación, sin lo cual la comprensión del habla es imposible.

Cuando esto se ha conseguido hasta un punto aceptable, se estima el grado de comprensión por las respuestas y por la necesidad o no de ayudas y repeticiones. La medición de la comprensión es más precisa por medio de un dictado

y de tests de comprensión. El dictado se ha usado en los exámenes más tradicionales y se sigue usando por muchos examinadores que consideran que no sólo muestra la comprensión oral, sino también la ortografía y el grado de consolidación de estructuras y vocabulario, a pesar de que Lado lo puso en cuestión en *Language Testing* (1961), alegando que no evalúa el conocimiento de léxico ni de estructuras, que se dan resueltas en el ejercicio, ni el de comprensión, que puede inducirse por el contexto, objeciones a las que otros añadieron acusaciones tales como que su práctica no presta atención al interés del tema ni a su contextualización, y también que los resultados pueden medir la capacidad lingüística del hablante, pero no su habilidad en el uso de la lengua en situación real (Morrow, 1979).

Los tests de comprensión que siguen a una audición, suelen ser los siguientes:

- cuestionario
- elección múltiple
- verdadero o falso (suele valorarse, lo mismo que las respuestas de «sí», «no», un 50% menos que las anteriores)
- respuestas largas (en este caso debe valorarse dando un tanto por ciento a la comprensión y el resto del tanto por ciento a la expresión)

4.1.2. Hablar:

- Los criterios de evaluación son:
- la comunicación interactiva
- la pronunciación
- la corrección léxica y gramatical
- la fluidez

Foster, Tonkyn y Wigglesworth hacen hincapié en la interrelación de todos ellos y dan importancia a la complejidad como indicador de competencia lingüística, ya que sus investigaciones les han mostrado que la relativa madurez cognitiva de los estudiantes les permite usar estrategias comunicativas de paráfrasis y gestos y ser productivos a pesar de tener recursos limitados (Foster, Tonkyn y Wigglesworth, 2000:355).

Según Patricia Martín, los criterios que hay que tener en cuenta para dar una calificación al estudiante en las pruebas orales son:

- «- *precisión: control de las estructuras en un nivel efectivo de comunicación, control del vocabulario en un nivel efectivo de comunicación,*
- *fluidez: velocidad y ritmo, naturalidad general, claridad,*
- *pronunciación (fonemas individuales): uso correcto de consonantes y*

- vocales en posición tónica y átona,*
- *pronunciación (frases): acento, ritmo, entonación,*
- *comunicación interactiva: comprensión, comunicación,*
- *estilo: nivel de riqueza de estructuras, nivel de riqueza de vocabulario”.*

(Martín, 1999:229)

4. 2. Pruebas de las destrezas de lecto-escritura:

Durante un tiempo, y como reacción a los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras basados en el texto escrito, se dio relevancia primordial a la lengua oral y se descuidó la lecto-escritura en otra lengua. Hoy, no se discute la utilidad comunicativa de la lectura y escritura y su importancia en la vida profesional e incluso su valor de estímulo para el aprendizaje en estudiantes con dificultad para la lengua oral, pero que pueden alcanzar un alto grado de competencia en la lectura y escritura⁵.

4. 2. 1. *Comprensión de la lectura*

Los tests de lectura se basan en preguntas sobre la comprensión del sentido general y de los detalles de un texto, incluyendo: vocabulario, gramática, registro y estilo. Los textos han de ser de dificultad adecuada al nivel, tomados de materiales auténticos: relatos, informes, documentos legales, administrativos y bancarios, anuncios, canciones, artículos de periódicos o revistas; si es posible, completos o, al menos, que no dependan para su comprensión de las partes omitidas. Las cuestiones pueden ser sobre el sentido literal del texto, principalmente en textos informativos, pero también sobre el sentido inferencial. Si la respuesta que se exige es larga –especialmente para evaluar la lectura extensiva o los resúmenes del texto– debe darse un tanto por ciento de la nota a la comprensión y el resto, menor, a la expresión.

4. 2. 2. *Expresión escrita*

En las primeras etapas de aprendizaje, la escritura se aprende y se evalúa a nivel de frase, fijando estructuras y vocabulario. Sigue la construcción de pequeños textos, que exigen cohesión y coherencia. Es útil, en esa etapa, la composición de diálogos, en que se da lo correspondiente a uno de los interlocutores y debe completarse la otra parte, lo que supone un trabajo guiado, con valor comunicativo.

5. Véase MONTES Catalina. *Leer una actividad lingüística*. Ediciones de la Universidad de Salamanca. Salamanca, 1985.

En niveles más avanzados, la prueba es una composición descriptiva, discursiva o narrativa (dependiendo del nivel), de la que se suele dar el título y limitar la extensión y el tiempo. Actualmente, y teniendo en cuenta las necesidades comunicativas de los estudiantes, parte de la preparación de la expresión escrita y de su evaluación debe ser sobre la redacción de cartas de solicitud de empleo o de pedido y acuse de recibo, trámites legales y administrativos, relleno de documentos, etc.

Martín propone que las pruebas escritas se evalúen según los siguientes criterios:

- *contenido: cumplimiento de la tarea, relevancia de la cuestión (si el tema es libre), desarrollo del tema, claridad, originalidad de pensamiento,*
- *organización: párrafos, puntuación, cohesión,*
- *precisión: control de estructuras, control de vocabulario, ortografía,*
- *estilo: la riqueza de estructuras y vocabulario, evitación de calcos de la lengua materna,*
- *registro: elección del adecuado a la tarea.*

(Martín, 1999:229)

5. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

No se puede evaluar correctamente sin tener en cuenta el nivel lingüístico del que parten los estudiantes y el que se pretende alcanzar después de una etapa de enseñanza y aprendizaje. Ese nivel alcanzable constituye el horizonte en que han de fijarse los objetivos en la programación del curso y reajustarse los métodos y materiales a lo largo de él, y con el que han de contrastarse los resultados. Si, además, se trata de evaluar el dominio lingüístico de todos los ciudadanos de la Unión Europea y comparar diferentes sistemas de calificaciones y certificados, es imprescindible el establecimiento de niveles comunes de referencia. El *Marco* propone 6 niveles amplios, que cubren el espacio de aprendizaje de lenguas europeas que considera adecuado:

- **Acceso** (*Breakthrough*), introductoria.
- **Plataforma** (*Waystage*), que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Umbral** (*Threshold*), que refleja la especificación de contenidos para ese del Consejo de Europa.

- **Avanzado** (*Vantage*), que refleja la especificación de contenidos para ese nivel del Consejo de Europa.
- **Dominio operativo eficaz** (*Effective Operational Proficiency*), nivel avanzado de competencia.
- **Maestría** (*Mastery*) de buen profesional de la lengua.

A	B	C
usuario básico	usuario independiente	usuario competente
A1	B1	C1
A2	B2	C2
(Acceso)	(Umbral)	(Dominio)
(Plataforma)	(Avanzado)	(Maestría)

Según hace explícito el *Marco*, el establecimiento de una serie de puntos comunes de referencia no limita la forma en que diversos sectores de distintas culturas pedagógicas pueden organizar o describir su sistema de niveles y módulos, más bien espera que los resultados de otros posibles módulos enriquezcan ulteriores propuestas. La representación sencilla y global que hace de niveles tiene como fin facilitar la difusión del sistema a usuarios no especialistas, y proporcionar puntos de orientación -necesarios o al menos de gran utilidad- a los profesores y a los responsables de planificación. El profesor puede centrarse en un nivel concreto, adecuado para sus fines, y profundizar en él con más detalles⁶.

6. ORIENTACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE DESCRIPTORES DE NIVELES LINGÜÍSTICOS

El establecimiento de niveles lingüísticos presupone su aceptación y adecuada aplicación; por ello, han de estar correctamente formulados y claramente descritos. *El Marco común europeo de referencia*, tiene en cuenta esos requisitos y no sólo presenta los niveles con toda claridad y precisión, especificando contenidos, sino que añade además descriptores ilustrativos, basados en la experiencia de la elaboración de escalas de medición en la evaluación de lenguas y la teoría del escalonamiento propuesta por la psicología aplicada, considerando también las preferencias de los profesores de lenguas consultados. Partiendo de esas experiencias el *Marco*, que invita a investigadores y profesores a hacer otras propuestas, da algunas orientaciones prácticas para la formulación de descriptores de niveles lingüísticos:

6. Véase *Marco común de referencia europea para las lenguas; enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Ed. cit., págs. 25-26.

– **Formulación positiva**

La primera orientación es que la formulación sea **positiva**. Es más fácil, y por lo tanto más usual en los niveles más bajos, formular los descriptores y valorar los exámenes en forma negativa, haciendo constar lo que no se sabe hacer y contando los errores o desaciertos. Sin embargo, si se pretende que los niveles sean motivación del estudiante y objetivo de su aprendizaje no pueden formularse de forma negativa, sino positiva (ej. en vez de «no comprende más que si se le habla despacio y claro», «comprende si se le habla despacio y claro»; «no entiende más que si se repite y se le ayuda cuando es necesario», «entiende si se le repite y ayuda»).

– **Precisión**

Los descriptores deben describir tareas concretas y grados concretos de destreza al realizar las tareas. Deben ser pues precisos en los conceptos y en su expresión, evitando vaguedades. Los descriptores imprecisos se prestan a diferentes interpretaciones, lo que repercute en todo el proceso y primordialmente en la evaluación.

– **Claridad**

Junto con la precisión, un requisito básico en la redacción de los descriptores es la claridad, la transparencia. Para ello se debe usar un lenguaje explícito y lógico, que implica no tanto el uso cuidadoso del metalenguaje como una sintaxis sencilla, de fácil comprensión.

– **Brevedad**

Consecuencia de la sencillez de la sintaxis es la brevedad del enunciado: para que el descriptor sea explícito y claro ha de ser breve. Cuanto más breve más fácilmente será recordable, y más práctico⁷.

– **Independencia**

Una ventaja de los descriptores breves, además de la de su fácil comprensión, es que se pueden usar como especificaciones independientes de criterios en listas de control y en cuestionarios para diferentes formas de evaluación, ya que permiten describir un comportamiento lingüístico y comunicativo claro, sirviendo así al profesor para la evaluación continua y al estudiante para su autoevaluación⁶⁵.

7. El Marco, recogiendo la opinión y experiencia de los profesores europeos consultados, opta por proponer la brevedad de los enunciados de los descriptores, pero en Estados Unidos y en Australia se da preferencia a largos enunciados descriptivos.

8. Véase *Marco común de referencia europea para las lenguas; enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Ed. cit., págs. 197-199.

7. APLICACIÓN DEL MARCO COMÚN EUROPEO A LA EVALUACIÓN DE LENGUAS

Las escalas de descriptores incluidas en el *Marco común europeo de referencia* se elaboraron partiendo de los resultados de un proyecto del Consejo Nacional Suizo de Investigación Científica, entre 1993 y 1996. El objetivo era elaborar especificaciones transparentes de dominio de lengua, relativas a distintos aspectos del esquema descriptivo del *Marco*, que también podrían contribuir al desarrollo del Portfolio europeo de las lenguas. Participaron en el proyecto casi 300 profesores y 2.800 alumnos -que representaban aproximadamente 500 clases- procedentes del primer ciclo de enseñanza secundaria (35%), del segundo ciclo (19%), de enseñanza profesional (15%) y de la enseñanza de adultos (31%). La finalidad del proyecto era desarrollar y validar un conjunto de escalas relacionadas con la actuación donde se describa lo que los alumnos son capaces de hacer en la lengua extranjera. Proporcionan un instrumento útil para todos los que están implicados en la enseñanza y en la evaluación de los alumnos de idiomas. Se pueden además utilizar como una lista de comprobación de lo que pueden hacer los usuarios de la lengua y así definir la etapa en la que se encuentran, sirviendo de base para desarrollar pruebas de diagnóstico.

7.1. El sistema evaluador de *DIALANG*

Entre las aplicaciones de las escalas del *Marco común europeo de referencia* a la evaluación de la lengua, merece una mención especial el sistema evaluador de *DIALANG*, que tomó como base los seis niveles, las escalas descriptivas y gran parte de las especificaciones de evaluación de la versión inglesa del *Marco* de 1996. Fue llevado a cabo con la ayuda financiera de la Comisión Europea (Programa SÓCRATES, LINGUA, Acción D) y diseñado para alumnos que estudian idiomas en cursos académicos o de forma independiente, para su autoevaluación, para conseguir información de diagnóstico sobre su dominio de la lengua estudiada, pero que puede además ser útil a los profesores de idiomas para sus objetivos.

El sistema, centrado en las especificaciones de autoevaluación, consta de pruebas lingüísticas y de retroalimentación que están disponibles en 14 lenguas europeas, inicialmente⁹: alemán, danés, español, finés, francés, griego, holandés, inglés, irlandés, islandés, italiano, noruego, portugués y sueco. *DIALANG* se puede utilizar a través de internet de forma gratuita (<http://www.dialang.org>).

9. Con la reciente ampliación de la Unión Europea se prevé la inclusión de nuevas lenguas.

7.2. Fases del proceso autoevaluador de *DIALANG*

- «1. Elección de la lengua de recepción de la prueba (14 posibles.)
2. Inscripción.
3. Elección de la lengua de la que se quiere ser evaluado (14 posibles).
4. Prueba de valoración de amplitud de vocabulario.
5. Elección de la destreza (comprensión escrita y auditiva, expresión escrita, vocabulario, estructuras).
6. Autoevaluación (sólo en comprensión escrita y auditiva y en expresión escrita)
7. El sistema efectúa una estimación previa de la capacidad del alumno.
8. Se propone una prueba de dificultad adecuada.
9. Retroalimentación”.

(Marco, 2002:218)

DIALANG utiliza la prueba de valoración de la amplitud del vocabulario y los resultados de la autoevaluación para valorar la capacidad del alumno, y le propone luego la prueba cuyo nivel de dificultad se equipara mejor con su capacidad. Es significativo, dentro de la investigación de lingüística aplicada a lenguas extranjeras, que la prueba parta del vocabulario, dándole centralidad en las destrezas escritas (de las orales sólo la comprensión auditiva puede evaluarse en un programa como *DIALANG*), ya que en los últimos décadas se está investigando intensamente cómo debe medirse el dominio del vocabulario (Nation: 1983, Meara & Buxton: 1987, Reed: 1988, Chapelle: 1994, Meara: 1996, Laufer & Nation: 1999, Bogaards: 2000), dados los diferentes aspectos del conocimiento léxico, de los que indudablemente el más fácil de comprobar es la extensión.

Así *DIALANG* contribuye de manera sencilla y eficaz a la autoevaluación, que se considera una importante actividad que fomenta el aprendizaje autónomo, da a los alumnos un mayor control sobre su aprendizaje y mejora su conciencia sobre el proceso de adquisición de las lenguas¹⁰.

10. La información que da el Marco sobre *DIALANG* (págs. 217-233) incluye las especificaciones de autoevaluación del sistema, en los seis niveles, en comprensión de lectura, expresión escrita, comprensión auditiva y sus escalas generales para informar de las calificaciones.

Conclusión

Aunque es sabida la distancia entre teoría lingüística, incluso de lingüística aplicada, y la puesta en práctica de sus propuestas en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas, la investigación promovida por el Consejo de Europa en relación con la adquisición y el dominio de lenguas extranjeras presenta guías claras para fijar objetivos, determinar contenidos y establecer niveles que, dejando una gran libertad de métodos y adaptación a las características del que enseña y los que aprenden y a las necesidades del aula, proporcionan al profesor una referencia precisa para los diferentes niveles de dominio de la lengua y facilitan una evaluación viable, válida y fiable, aconsejable siempre, pero imprescindible en una perspectiva europea de niveles comunes en el dominio lingüístico y comunicativo para la intercomunicación de los ciudadanos de una Europa cada vez más dilatada, plurilingüe y pluricultural, y de una exigencia de valoración y justificación de ese conocimiento y capacidad. Un reto de futuro para el estudiante y de presente para el profesor de lenguas extranjeras.

BIBLIOGRAFÍA

ALDERSON, J. C. *Assessing Reading*. Cambridge University Press. Cambridge, 2000.

ALDERSON, J. C. & G. WALL. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press. Cambridge, 1995.

BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press. Oxford, 1990.

BACHMAN, L. F. & A. PALMER. *Basic Concerns in Language Test Validation*. Addison-Wesley. Reading, Mass., 1985.

«*The Construct Validation of Self-Rating of Communicative Language Ability*», *Language Testing*, 11 (1994), 14-26.

BAKER, D. *Language Testing*. Arnold. London, 1989.

BAXTER, A. *Evaluating your students*. Richmond. London, 1997.

BEAGLES, M. «*Vuelta al Cloze*», en J. L. OTAL *et al.*, eds. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Universitat Jaume I. Castellón, 1997. Págs. 227-235.

BOGAARDS, P. «*Testing L2 Vocabulary Knowledge at a High Level: The Case of the Euralex French Tests*». *Applied Linguistics*, 21, nº 4 (2000), 490-516.

BROWN, J. D. «*What Are the Characteristics of Natural Cloze Tests?*». *Language Testing*, 10 (1993), 93-115.

BUCK, G. *Assessing Listening*. Cambridge University Press. Cambridge, 2001.

CANALE, M. & M. SWAIN. «*Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*». *Applied Linguistics*, I (1980), 1-47.

CHAPELLE, C. A. «*Are C-tests Valid Measures for L2 Vocabulary Research?*». *Second Language Research* 10 (1994), 157-187

COSTE, D. & D. MOORE, eds. «*Autour de l'évaluation de l'oral*». Bulletin CILA, 1992.

CRANDALL, E. & H. BASTURKMEN. «*Evaluating Pragmatic-focused Materials*». *ELT Journal*, 58. n^o 1 (2004), 38-49.

CUSHING-WEIGLE, S. *Assessing Writing*. Cambridge University Press. Cambridge, 2002.

DAVIES, A. «*Communicative Language Testing*». *Journal of Applied Linguistics*, I (1985), 22-23.

— *Principles of Language Testing*. Blackwell. Oxford, 1990.

DURÁN MARTÍNEZ, R., S. SÁNCHEZ REYES PEÑAMARÍA & F. BELTRÁN LLAVADOR. *La formación del profesorado de Lengua Inglesa en un contexto europeo*. Almar. Salamanca, 2004.

ESTEBAN GARCÍA, M., H. HERRERA-SOLER & M. AMENGUAL PIZARRRO. «*¿Puede el C-Test ser una alternativa a otras pruebas en la enseñanza del inglés como segunda lengua?*», en I. de la CRUZ et al, eds. *La Lingüística Aplicada a finales del siglo XX*. Ensayos y propuestas, 2 vols. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares, 2001. Págs. 169-175.

FOSTER, P., A. TONKING & G. WIGGLESWORTH. «*Measuring Spoken Language: A Unit for All Reasons*». *Applied Linguistics*, 21, n^o 3 (2000), 354-375.

FRAGA CONTRERAS, E. «*Cloze Test: modelo de examen comunicativo*», en J. L. OTAL et al., eds. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Universitat Jaume I. Castellón, 1997. Págs. 237-243.

HUBLARD, P., H. JONES, B. THORNTEN & R. WHEELER. *A Training Course for TEFL*. Oxford University Press. Oxford, 1983.

HUGUES, A. *Testing for Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, 1989.

JAFARPUR, A. «*Is C-Testing Superior to Cloze*», *Language Testing*, 12 (1995), 194-216.

LADO, R. *Language Testing*, Longman. London, 1961.

LAUFER, B. & P. NATION. «*A Vocabulary-size Test of Controlled Productive Ability and Use: Lexical Richness in L2 Written Production*». *Language Testing*, 16 (1999), 33-51.

LUSIER, D. *Evaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Hachette. Paris, 1992.

Marco común europeo de referencia para las lenguas; enseñanza, aprendizaje, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2002.

MARTÍN ORTIZ, P. *Language Teaching: Theoretical Basis & Curricular Design*. Amarú. Salamanca, 1999.

MAY, P. *The Complete Proficiency*. Oxford University Press. Oxford, 1992.

MEARA, P. «*The Dimensions of Lexical Competence*», in G. Brown, K. Mahukjaer & J. Williams, eds. *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press. Cambridge, 1996. Págs. 35-53.

MEARA, P. & B. BUXTON. «*An Alternative to Multiple Choice Vocabulary Tests*», *Language Testing*, 4 (1987), 142-154.

MONTES. C. *Leer una actividad lingüística*. Ediciones de la Universidad de Salamanca. Salamanca, 1985.

MORROW, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press. Oxford, 1997.

NATION, P. «*Testing and Teaching Vocabulary*», *Guidelines*, 5 (1983), 12-25.

NORTH, B. & G. SCHNEIDER, «*Scaling Descriptors for Language Proficiency Scales*». *Language Testing*, 15, nº 2 (1998), 217-262.

OLLER, J. W. «*Pragmatic Language Testing*». *Language Sciences*, 28 (1973), 7-12.

— *Language Tests at School*. Longman. London, 1979.

RAATZ, V. «*Better Theory for Better Tests*», *Language Testing*, 2 (1985), 60-75.

REED, J. «*Measuring the Vocabulary Knowledge of Second Language Learners*». *RELC Journal*, 19, nº 2 (1988), 13-26.

— *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press. Cambridge, 2000.

SCHNEIDER, G. & B. NORTH (2000), «*'Dans d'autres langues, je suis capable de...' Echelles pour la description, l'évaluation et l'auto-évaluation des*

competences en langues étrangères», en PNR 33 / CSRE (rapport de valorisation). Arnau. Berna 2000.

TAGLIANTE, C., ed. *L'Evaluation*. CLE International. París, 1991.

University of Cambridge Local Examination Syndicate. *The Multilingual Glossary of Language Testing Terms*. Cambridge University Press. Cambridge, 1998.

WESCHE, M. «*Communicative Testing in a Second Language*», *The Modern Language Journal*, 67 (1983), 1.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE
FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica
con el color “bermellón Salamanca”

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias” | Color verde |
| • Serie “Humanidades” | Color azul |
| • Serie “Técnicas” | Color naranja |
| • Serie “Principios” | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALIDAD; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente y el contenido de los cursos de verano de carácter general, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica
con el color “amarillo oficial”

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie “Didáctica” | Color azul |
| • Serie “Situación” | Color verde |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo |
| • Serie “Patrimonio” | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones:

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

NORMAS DE EDICIÓN

DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- * Los artículos han de ser inéditos.
- * Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
- * Los autores deben dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- * Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- * Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- * Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- * Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- * Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- * Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- * La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/Alalardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.54.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación y Ciencia. C/Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/Juan del Rosal, s/n. Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

	COLECCIÓN	SERIE
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALID@D: la Dirección Escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de la nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Lenguas para abrir camino</i>	AULAS DE VERANO	Principios

<i>La dimensión artística y social de la ciudad</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Globalización, crisis ambiental y Educación</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Los lenguajes de la expresión</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La comunicación literaria en las primeras edades</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La Estadística y la Probabilidad en el Bachillerato</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La Estadística y la Probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria</i> ...	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>El número, agente integrador del conocimiento</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los lenguajes de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el marco europeo</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Contextos educativos y acción tutorial</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El impacto social de la cultura científica y técnica</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación

<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje ..</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Servicios socioculturales: la cultura del ocio</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Didáctica de la Filosofía</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Las artes plásticas como fundamento de la educación artística</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Últimas investigaciones en Biología: células madre y células embrionarias</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La transformación industrial en la producción agropecuaria</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Números, formas y volúmenes en el entorno del niño</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>EN_CLAVE DE CALID@D: hacia el éxito escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Orientaciones para el desarrollo</i>		

<i>del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Imagen y personalización de los centros educativos</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>Nuevos núcleos dinamizadores de los centros de Educación Secundaria: los departamentos didácticos</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: "La enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva europea", que se celebró en la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila, en el verano de 2.004.



La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las ponencias que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color «bermellón Salamanca»

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Serie «Ciencias» • Serie «Humanidades» • Serie «Técnicas» • Serie «Principios» | <ul style="list-style-type: none"> Color verde Color azul Color naranja Color amarillo |
|---|--|

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color «amarillo oficial»

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Serie «Didáctica» • Serie «Situación» • Serie «Aula Permanente» • Serie «Patrimonio» | <ul style="list-style-type: none"> Color azul Color verde Color rojo Color violeta |
|---|--|

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

