

# Vida escolar

Núm. 147-148 – MARZO-ABRIL – 1973

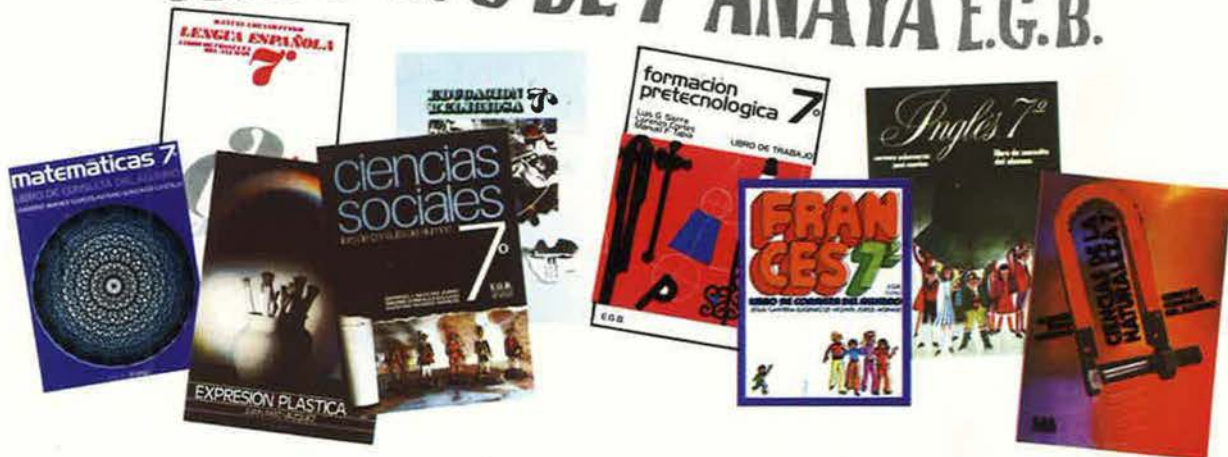
LENGUA  
EXTRANJERA  
EN LA  
E.G.B.

# 7º anaya E.G.B.

## NOVEDAD 1973

a la venta en marzo y abril

### NUNCA HUBO LIBROS COMO LOS DE 7º ANAYA E.G.B.



- **LENGUA ESPAÑOLA.** M. Lozano:  
Libro de Consulta  
Fichas de Enseñanza Individualizada  
Soluciones a las fichas de Enseñanza Individualizada.  
Guía del Profesor

- **CIENCIAS DE LA NATURALEZA.** A. Peiró:  
Libro de Consulta  
Fichas de Enseñanza Individualizada  
Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada.  
Guía del Profesor

- **CIENCIAS SOCIALES.** I. González y M. Muñoz y J. L. Zurro:  
Libro de Consulta  
Fichas de Enseñanza Individualizada  
Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada.  
Guía del Profesor  
Diapositivas: 1.º Unidad, Geografía Universal, 33 series de 12 diapositivas cada una.

- **MATEMATICAS.** L. Jiménez y A. González:  
Libro de Consulta  
Fichas de Enseñanza Individualizada  
Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada.  
Guía del Profesor

- **INGLES.** C. Echevarría y J. Merino:  
Libro de Consulta  
Fichas de Enseñanza Individualizada  
Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada.  
Guía del Profesor  
Cassettes

- **FRANCES.** J. Cantera, E. de Vicente y J. Moraud:  
Libro de Consulta  
Fichas de Enseñanza Individualizada  
Soluciones a las Fichas de Enseñanza Individualizada.  
Guía del Profesor  
Cassettes

- **EXPRESSION PLASTICA.** J. Amo:  
Libro de Consulta

- **FORMACION PRETECNOLOGICA.** L. G. Sierra y L. Cortés Tapia:  
Libro de Trabajo

- **EDUCACION RELIGIOSA.** Departamento Educación Anaya:  
Libro de Trabajo  
Guía del Profesor

Todo el material se ha planificado de acuerdo con las sesiones de trabajo semanal que se exigen para cada materia y en las Guías del Profesor se ha insertado la Programación del Area en forma práctica.

#### BOLETIN DE PEDIDO

- Ruego a Vd. me remitan información completa del material 7.º ANAYA E. G. B. que señalo con una X.
- Ruego a Vd. me remita, según vayan apareciendo, un ejemplar como muestra con el 50% de los que señalo con una X.

Nombre \_\_\_\_\_  
Centro \_\_\_\_\_  
Carga \_\_\_\_\_  
Dirección \_\_\_\_\_  
Localidad \_\_\_\_\_ Provincia \_\_\_\_\_

**anaya**

SERVICIOS CENTRALES. Apto. 371. SALAMANCA

# Vida escolar

Revista de la Dirección General de Ordenación Educativa

Núm. 147-148

Marzo-abril, 1973

Año XV

## CONSEJO DE REDACCION

### Director

ROGELIO MEDINA RUBIO

### Secretario

JAIME ACEBRON OROZCO

### Asesores

ANTONIO BLANCO RODRIGUEZ  
JESUS JOSE BUSTOS TOVAR  
JULIO CAMUÑAS Y FERNANDEZ LUNA  
DAVID DE FRANCISCO ALLENDE  
REMEDIOS GARCIA RODRIGUEZ  
JOSE MARTIN-MAESTRO MARTIN  
SERAFIN PAZO CARRACEDO

### Edita

SERVICIO DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA



### Imprime

FABRICA NACIONAL DE MONEDA Y TIMBRE  
Jorge Juan, 106, Madrid

Depósito legal: M. 9.712-1958

### Tirada

100.000 ejemplares

Publicación mensual

## sumario

	Páginas
INTRODUCCION.....	4
1. HACIA EL METODO ECLECTICO.—Por Beatriz Valdemoro .....	5
2. LAS CUATRO DESTREZAS: FASES DE UNA CLASE DE IDIOMAS.—Por Enrique Alcaraz Varó.....	11
3. LA INICIACION A LA CONVERSACION: LA PRE-CONVERSACION Y LOS JUEGOS.—Por Elena Díaz Felipe.....	17
4. EL ESTUDIO DE LA GRAMATICA POR MEDIO DE EJERCICIOS ESTRUCTURALES.—Por María Aurora Aragón .....	23
5. LA ENSEÑANZA INDIVIDUALIZADA EN LAS LENGUAS MODERNAS.—Por Pilar Hidalgo Andreu.....	29
6. UN EJEMPLO DE PROGRAMACION CORTA.—Por Beatriz Valdemoro .....	35
7. LA EVALUACION DE LA LENGUA EXTRANJERA: PRINCIPIOS Y TECNICAS. Por Aurelio Verde .....	44
8. PRUEBAS DE FRANCES.—Por María Amparo Vázquez.....	53
9. LOS MEDIOS AUDIOVISUALES EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS.—Por María Luisa Serríñá.....	60
10. NOTAS SOBRE UNA EXPERIENCIA.....	70
BIBLIOGRAFIA COMENTADA.....	72

La Dirección de la Revista no se hace responsable de los juicios personales de sus colaboradores.

# Introducción



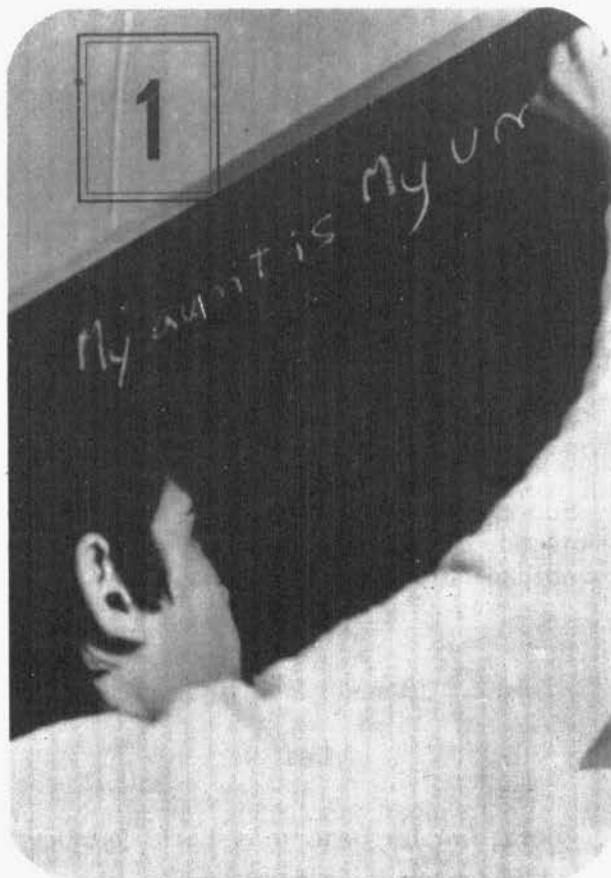
*La inclusión del aprendizaje de una lengua extranjera con carácter obligatorio en la segunda etapa de la E. G. B. ha venido a resaltar la gran importancia que tiene la adquisición de un idioma, instrumento de comunicación, cuya esencialidad queda puesta de relieve en la "Nueva Orientación Pedagógica" de E. G. B.:*

*"... La característica fundamental de la cultura y de la sociedad de nuestro tiempo es la comunicación. De aquí que, si la educación ha de responder a las características culturales del mundo en que viven los escolares, lo fundamental en su formación será el desenvolvimiento de la capacidad de comunicación, es decir, la capacidad de expresión y comprensión. Dicho de otro modo, la actividad educativa fundamental debe apoyarse en la actividad expresiva..."*



*Conscientes de los problemas que se presentan, como consecuencia de esta implantación, al profesor del área lingüística de Enseñanza General Básica, hemos querido contribuir, por medio del presente número monográfico, a localizar dichos problemas y a aclarar en lo posible los puntos metodológicos más esenciales para una enseñanza más efectiva de la lengua extranjera.*

*El contenido de este número no tiene, pues, más fin que el de aportar una serie de sugerencias que ayuden a los profesores de E. G. B. a enfocar y organizar sus enseñanzas e incluso a animarles a que, siguiendo sus propios criterios, seleccionen aquellos enfoques, métodos y técnicas que puedan serles de mayor utilidad según sus circunstancias.*



# HACIA EL METODO ECLECTICO

En la enseñanza de idiomas, todo gira alrededor de ciertas cualidades fundamentales: el sentido del equilibrio y de la proporción, y el sentido de lo absurdo. Quizá es por esto por lo que el profesor, tan importante siempre, resulta pieza capital en el engranaje de todas las complejas actividades que el aprendizaje de un idioma supone.

Las Nuevas Orientaciones advierten que "la diversidad de fines con que los alumnos seguirán aprendiendo la nueva lengua" debe tener-

---

**Por Beatriz Valdemoro**

Catedrática de INEM

---

se en cuenta a la hora de sentar las bases para una posterior consecución de estos fines.

Por un lado, no se puede, consideradas estas bases globalmente, concentrar la enseñanza exclusivamente en una, o dos, o tres de las cuatro destrezas fundamentales (comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita), sino en todas ellas. El alumno deberá entender y expresarse, tanto oralmente como por escrito, en el idioma nuevo, utilizando las estructuras lingüísticas y el vocabulario propios del nivel básico elemental que la E. G. B. implica.

Por otro lado, entra en juego el problema de la dosificación en la práctica de las destrezas, especialmente en cuanto al orden de su adquisición. Y sólo el sentido del equilibrio y de la proporción podrán ayudar al profesor a tomar decisiones tanto en la preparación como en el desarrollo de sus clases.

Es indudable que el orden natural de aprendizaje de la lengua materna ayuda a enfocar el problema; pero sólo al principio. Con imágenes, objetos, gestos y acciones, el profesor se hace comprender en la nueva lengua. Los alumnos, a través de la imitación, repetición y realización de series de ejercicios estructurales, llegan a hacerse comprender a su vez; ya está establecida la comunicación oral de doble vía. Más adelante vendrá la comprensión del mensaje escrito (la lectura); por último, el alumno se expresará por escrito. Pero pronto el sentido común de la proporción da la primera señal de alerta: el tiempo de clase es muy limitado, en comparación con el tiempo durante el cual el alumno usa su propia lengua. Además, ésta empieza a crear problemas de interferencia. Por otro lado, estos no son niños

de dos o tres años: tienen diez, once o doce; ya realizan operaciones mentales muy complejas; ya saben leer y escribir y, por supuesto, quieren leer y escribir en el idioma que empiezan a aprender. El profesor debe decidir entonces cómo dosificar las destrezas, teniendo en cuenta no sólo el orden, sino también el ritmo natural de aprendizaje, así como la capacidad mental de los alumnos.

Con la práctica, el profesor llegará más adelante a darse cuenta de un fenómeno de capital importancia: todo lo que se practica oralmente primero es mucho más fácil y rápido de asimilar por escrito. Igualmente, lo que después de ser introducido oralmente se ve escrito y se escribe, ayuda a fijar en la memoria, a asimilar, las correspondientes formas orales. Hay como una interacción entre forma oral y forma escrita digna de tenerse en cuenta, sobre todo existiendo la tentación de sentirse muy atraído por lo "simpáticas" y modernas que son las clases puramente orales. Las Orientaciones aclaran este extremo: "El principio fundamental... es promover la adquisición de las *cuatro* destrezas básicas lingüísticas, bajo un enfoque *oral*". Así pues, asimilación de las formas orales primero e introducción posterior y paulatina de las correspondientes formas escritas; igualmente, repeticiones suficientes para la adquisición de hábitos, pero sin olvidar fomentar la transferencia para provocar la espontaneidad en la producción.

En este punto conviene insistir en la noción de enseñanza *integrada*. Citamos de nuevo: "la fonología, morfología, sintaxis y vocabulario de la nueva lengua deben adquirirse en forma integrada, haciéndolas corresponder con ideas y significados, dentro de situaciones activas".

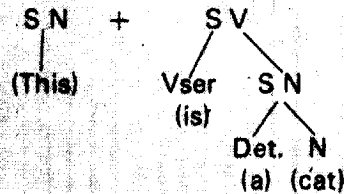
Pongamos un ejemplo. Si presentamos "The kettle is on the table", enseñando un dibujo con una hervidora sobre una mesa, ya hemos cumplido con las reglas del juego. Hay en esa frase fonemas segmentales no existentes, o poco frecuentes, o que aparecen con distinta distribución con respecto al español (p. ej.: /z/,

/ə/, /ð/); y fonemas suprasegmentales igualmente distintos, por ejemplo:

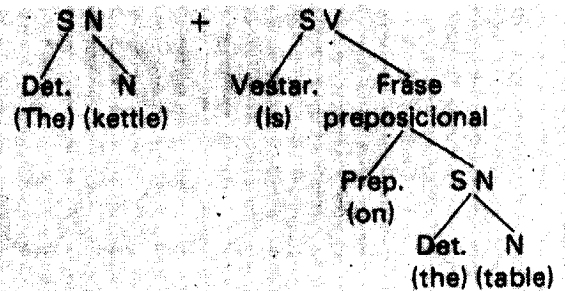
The   ke   ttle   is   on   the   tá   ble

En cuanto al vocabulario, supongamos que los alumnos conocen todas las palabras, excepto el sustantivo "kettle" y la preposición "on": ambas se presentan integradas, en la oración, y la imagen ayudará a comprender sus significados.

Supongamos igualmente que la estructura sintáctica es nueva. Lo más lógico es que ya conozcan estructuras como ésta:



Ahora dan un paso más hacia la nueva:



Más tarde, después de practicar con muchos ejemplos del mismo modelo, los alumnos llegarán inductivamente a adquirir el esqueleto, la "radiografía" gramatical de lo que oyen, dicen, leen y escriben.

Incluso la civilización está ahí, en "The kettle is on the table", ya que en los países de habla anglosajona (y otros nórdicos), el recipiente donde se hierve el agua es especialmente típico y viene impuesto por unas necesidades tales como por la forma de hacer el té, etc.

Por lo tanto, los sonidos, el acento, la ento-

nación, la sintaxis, la civilización, todo está en esa oración, de golpe, integrado; no se presentan los elementos aisladamente. Claro está que durante la fase de afianzamiento habrá que practicar aisladamente algún fonema difícil, o reducir a soniquete el acento y la entonación, etc. El profesor tendrá que localizar las dificultades, insistir en ellas sin aburrir al alumno, por medio de ejercicios variados (por ejemplo, contrastes binarios como /s/ - /z/, /θ/ - /ð/, lugar de los determinantes y de las frases preposicionales, etc.). Todo esto lo hará creando situaciones varias, ayudándose de tarjetones, franelogramas y objetos. El sentido de la proporción y de la oportunidad dirá al profesor cuándo es preciso pasar de la fase de repetición automática a la de expresión espontánea provocada por las situaciones.

Es el momento, entonces, de hablar del sentido de lo absurdo. Sí, hay que crear situaciones lo más auténticas posible, en las que afloren la vida corriente del alumno, sus juegos, sus estudios, su familia, sus emociones, sus preferencias. Pero hay quienes interpretan esto como excluyente de todo aquello que no es "natural". Piensan que decir frases tales como "Estas son ovejas", "Tengo dos orejas", "El tigre está encima de la mesa"; es decir, frases absurdas y aburridas. Si en la clase en la que se presentó "The kettle is on the table", se sustituye la hervidora por un tigre en el tarjetón o se sube un alumno a la mesa, haciendo de tigre, ya se ha creado la situación, aunque sea forzada, para que la frase tenga valor en un contexto. Si se trata en clase la escena de "Mary Poppins" en la que los niños van al zoo y los que están en las jaulas son las personas, mientras que los animales los observan desde fuera, la frase que dice el niño ("Jane is not a tiger!") cobra sentido. Igualmente, practicando el paradigma

She	likes	eating	chocolates bananas sweets
-----	-------	--------	---------------------------------

(Le gusta comer bombones, plátanos, caramelos), las frases que pueden formarse con el cuadro

He likes eating	concertinas glasses records
-----------------	-----------------------------------

cobran valor si interviene la imagen de un fakir de circo tragándose armónicas, comiéndose vasos, discos, etc. En la enseñanza de idiomas, utilizar este tipo de ejemplos viene muy bien para la repetición, ya que se apoya en el sentido del humor y del absurdo.

A veces, pasar de lo aburrido a lo divertido es cuestión de cambio de léxico. Pensemos en el contraste:

**elefante gris / oveja blanca / perro grande / silla vieja**

**oveja negra / elefante blanco / perro cojo / baúl viejo**

La realización de toda clase de ejercicios estructurales puede convertirse en algo agradable si el profesor sabe combinar las ideas y la actividad lingüística, teniendo, claro está, siempre presente el verdadero objetivo de cada una de las actividades, para evitar, por falta de sentido del equilibrio, que lo que debe ser una clase animada y productiva se convierta en mera hora de entretenimiento. Igualmente es el sentido de la proporción el que le dirá cuándo pasar de la fase de presentación a la fase de explotación (repetición coral, en grupos e individual; producción oral en grupos; individualización de alguna o varias destrezas, etc.), o a la de comprobación. En este sentido, es importante para el profesor de idiomas saber que el don de la oportunidad, el "tomar la ocasión por los pelos" es una de las más importantes reglas de actuación. Y esto por causas de pura motivación. A veces conviene interrumpir la marcha de una sesión más o menos programada y pasar a otro punto por la simple razón de que surge la ocasión.

Supongamos que el profesor de francés ha pensado enseñar la estructura

**S N + S V** con el vocabulario de la granja

```

  S N + S V
   /  \
  Vt   O
  
```

"Monsieur Dubois a une ferme. Il est fermier"

Los alumnos practican:

Il a	des oies deux chevaux trois cochons une vache un boeuf des lapins
------	--

Pero supongamos que, durante la clase, estalla una tormenta. El profesor está entonces plenamente justificado si olvida la granja y anuncia algo así como:

"C'est un orage. Il pleut fort. Le ciel est noir.  
Aimes-tu les orages?  
L'éclair annonce le tonnerre", etc....

y estará justificado, entre otras cosas, porque la atención de los alumnos se desviará de todo lo que no sea la tormenta misma. En este caso no se introducen estructuras nuevas, pero sí vocabulario, y ¡en situación!

Desde luego, nos apresuramos a decir que si se abusa de este "truco" de presentación puede llegarse al aprendizaje caótico, sin sistema. Debe existir siempre el denominador común de la programación. Una técnica, una situación, pueden actuar en sentido negativo si no están al servicio de unos objetivos finales. Es como corregir las faltas de lectura continuamente: al final no se sabe lo que se está haciendo: lectura o corrección fonética.

¿Y qué pasa con la enseñanza de la gramática? Por lo dicho anteriormente sobre la forma inductiva de adquirir la "radiografía" de la lengua se deduce que la sistematización debe llevarse a cabo dejándose guiar principalmente del sentido de la oportunidad. El profesor deberá saber cuándo, después de practicar oral-

mente y por escrito con unas frases dadas que tienen una estructura común, ha llegado el momento de sintetizar tales rasgos morfológicos, o sintácticos. Por ejemplo, en inglés podrá llamar la atención sobre el morfema /s/, /z/, /iz/ del plural si los alumnos han asimilado ya frases en las que aparecen numerosos ejemplos de plural con palabras tales como:

cats, books, maps (/s/)  
cows, tables, boys (/z/)  
glasses, oranges, watches (/iz/).

En francés podrá sistematizar el adjetivo posesivo masculino/femenino si los alumnos han asimilado previamente una serie de frases de este tipo:

Voilà mon père  
Voilà ma mère  
Voilà mon stylo  
Voilà ma moto  
Voilà mon cahier  
Voilà ma gomme

O sea, no hay que decirles primero cuáles son las reglas y luego aplicarlas, sino al revés, esperar a que ellos mismos construyan dichas reglas. Si es necesario darles un empujoncito aclaratorio, se les da dicho empujoncito, y esto por razones sobre todo de ahorro de tiempo: hacia el final de un camino largo se puede tomar un atajo para reducir el último tramo, que es siempre el que se recorre más lentamente. Veamos de nuevo las Orientaciones: "La enseñanza de la gramática debe limitarse en estos primeros años a hacer que el alumno organice los datos recibidos y redescubra por sí mismo las reglas propias de la lengua que va aprendiendo. El profesor puede utilizar los conceptos gramaticales... para *afianzar o aclarar* aquellos puntos que lo requieran en vistas a su total asimilación". El buen profesor es el que sabe localizar "aquellos puntos que lo requieran" y sólo aquéllos.

Aquí se nos presenta el problema del uso de la lengua materna. Es obvio que estas explicaciones gramaticales, sobre todo en estos



primeros niveles de lengua extranjera, deben ser hechos en la lengua materna del alumno. Es inútil tratar de hacerles llegar ideas abstractas en lengua extranjera si todavía están debatiéndose entre los rudimentos de ésta, y siempre con un lenguaje muy concreto y real. El horario no permite estos lujos. Ahora bien, el profesor debe, además de reducir al mínimo el número de explicaciones, ser muy conciso en ellas. Igualmente, cuando se trata de dar órdenes en clase tales como "abrid los libros, escuchad, repetid, contestad", etc..., éstas pueden perfectamente hacerse en el idioma extranjero. Pero si hay que decir algo así como: "los que ya hayan terminado los ejercicios, que inventen una historieta de tebeo con las frases aprendidas", es claro que el empleo de la lengua materna está más que justificado.

De todo esto se deduce que la cuestión no está en convertirse en seguidor incondicional de un solo método. El directo hace perder mucho tiempo si se aplica fielmente. El audio-lingual fomenta los automatismos orales, pero descuida las destrezas de comprensión y expresión escritas. El de gramática-traducción ha quedado desfasado por el descuido tan patente de las destrezas orales de que adolece. Etcétera, etcétera. Sólo cabe confiar en el sentido común, que nos hace adoptar lo que de bueno tiene cada método para conseguir el más idóneo, teniendo en cuenta el tipo de alumnos, los objetivos de la E. G. B. y —¿por qué no?— las aptitudes del profesor. Hoy, que se está dando la importancia que se merece a la creatividad del alumno, conviene no olvidar que el primer paso para conseguir desarrollarla es que el profesor se haga consciente de sus propias aptitudes creativas.

Hay un último punto a tener en cuenta, a la hora de emplear una cierta metodología ideal, que está en estrecha relación con las aptitudes del profesor: el *material*. Todo lo dicho anteriormente lo está bajo el supuesto de que el profesor sabe bien el idioma que enseña y conoce perfectamente "el funcionamiento" de tal idioma, y que tiene ideas metodológicas prácticas.

Pero hay profesores que se ven llamados, por las circunstancias, a enseñar un idioma, y son conscientes de que algo les falla: bien la pronunciación, bien el conocimiento del sistema lingüístico, bien el vocabulario, bien todo ello junto. Estos profesores necesitarán un material distinto (a veces sólo en parte) del que empleen los primeros (a quienes podemos llamar, para entendernos, especialistas).

Los profesores especializados necesitan sobre todo ayudas visuales tales como los franelogramas, los murales, los flash-cards, mapas y libros de lectura ilustrados. En cuanto a ayudas audio, necesitarán cintas complementarias con ejercicios estructurales, discos con canciones estructurales (ya las hay en España, y muy buenas, por cierto), poemitas, etc.

Los profesores no especialistas necesitarán apoyarse especialmente en documentos audio, que sigan muy de cerca el libro de texto del alumno, para que el dominio oral adquirido por éste sea el más fiel posible. Existen "métodos" integrados en los que el texto visual (tanto las imágenes como las formas gráficas) va estrechamente ligado al texto audio. El problema está en que si el profesor no tiene suficientes conocimientos lingüísticos, tampoco tendrá criterios sólidos para elegir, de entre este material, el que tenga más calidad lingüística (sobre todo en cuanto a selección y graduación de estructuras). Por otra parte, necesitará estar muy adiestrado en su empleo para poder utilizarlo convenientemente. Pero resultan una solución de urgencia ante la situación de paso tan frecuente de desfase entre necesidades de enseñanza/formación del profesor.

Por lo tanto, si el profesor de idiomas pone en juego su sentido del equilibrio y de la ponderación, si sabe disfrutar con las mismas cosas con que disfrutaban los niños, si está en continuo estado de alerta contra la rutina y establece un adecuado clima de comunicación en la clase, si sabe experimentar nuevos enfoques y nuevas técnicas, ese profesor no sentirá nunca el temido fantasma de la frustración.

# EDITORIAL ROSAS, S. A.

## 1.º casa en Métodos Audiovisuales para Enseñanza de Lenguas

### 1.º Ciclo E. G. B.

FRANCES — Método **Bonjour Line**. CREDIF.  
INGLES — Método **Happy Families**. Saint Cloud.  
Método **Come and Conquer**. Zagreb.  
ALEMAN — Método **Deutsch für Kinder**.  
ESPAÑOL (Lengua materna) — **METODO FANTASIA Y REALIDAD 1**. F. I. L. E.

### 2.º Ciclo E. G. B.

FRANCES — **De Vive Voix**. CREDIF.  
**Voix et Images de France**. CREDIF.  
**Le Français par la Méthode Audio-visuelle**. DIDIER.  
INGLES — **Welcome to English**. DIDIER.  
**Passport to English**. DIDIER.  
**Passport to Britain**. DIDIER.  
ALEMAN — **Audio-visuelles Unterrichtswerk Deutsch**. DIDIER.

### BACHILLERATO Y C. O. U.

FRANCES — **Voix et Images de France**. CREDIF.  
**Le Français par la Méthode Audio-visuelle**. DIDIER.  
INGLES — **Passport to Britain**. DIDIER.  
**British English by the Audiovisual Method**. DIDIER.  
ALEMAN — **Audio-visuelles Unterrichtswerk Deutsch**. DIDIER.

Para los tres ciclos. Enseñanza no Audiovisual de Francés:

— Vers la France — A Paris I — A Paris II — En France I.  
En France II — Culture et Civilisation Françaises.

### COLECCIONES DE LECTURAS

— **Lire et Savoir**.  
— **Easy Readers**.  
— **Der Deutsche Erzähler**.

### ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A EXTRANJEROS

— Método Audiovisual **Vida y Diálogos de España**.

### COLECCION:

— **Lecturas en Español Fundamental**.

### DICCIONARIOS

— **Grand Robert**.  
— **Le Petit Robert**.  
— **Micro Robert**.  
— **Dictionnaire Fondamental**.  
— **Dictionnaire en Images**.  
— **My First Dictionary in pictures**.

### MÉTODOS AUDIOVISUALES:

— Italiano.  
— Ruso.  
— Portugués.  
— Chino.

### COLECCIONES DE LINGÜÍSTICA APLICADA

Información y Pedidos:

## Editorial ROSAS, S. A.

General Perón, 8-2.º

MADRID - 20

Telfs. 233.87.24  
253.36.18  
458.64.79

# Las cuatro destrezas:

## fases de una clase de idiomas

2

Por Enrique Alcaraz Varó

Catedrático de Inglés de Escuela Universitaria  
y de INEM

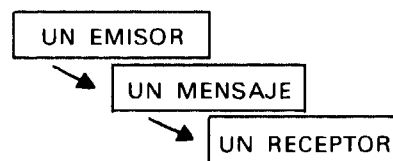
En el título de este artículo concurren dos cuestiones: la primera, de carácter lingüístico, que trata de las cuatro destrezas, y la segunda, de orden didáctico, que se refiere a las partes, técnicas y procedimientos de una clase de lenguas modernas, en suma, al esquema de la programación.

La importancia de las **destrezas lingüísticas** en la programación de una clase de idiomas viene dada por los objetivos que se persiguen en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Hoy en día, más que la posesión de unos conocimientos gramaticales de tipo descriptivo, i. e., la formación del plural, del femenino, de los verbos irregulares, etc., el estudio de lenguas se ve como la adquisición e integración en el estudiante de unas destrezas o habilidades lingüísticas. Aunque, a decir verdad, la visión gramatical sistemática y completa el dominio de las destrezas.

### LAS CUATRO DESTREZAS

El lenguaje es, fundamentalmente, la facultad que permite al hombre comunicarse con sus semejantes. El estudio de idiomas extranjeros cuenta, entre sus muchos fines educativos, el de formar al alumno para que pueda comunicarse con personas que hablen otras lenguas.

El esquema de la comunicación es muy sencillo:



Decimos que ha habido comunicación cuando el mensaje, es decir, cuando una determinada cantidad de información, pasa del **emisor** al **receptor**. Como el hombre es **homo loquens** antes que **homo scribens**, trataremos en primer lugar el mensaje oral.

Es esta comunicación, el mensaje pasa de un emisor **que habla** a un receptor **que escucha**. Para que plenamente tenga lugar la comunicación es imprescindible que el que escucha comprenda el mensaje.

Por tanto, se ve que desde un punto de vista didáctico las **destrezas** fundamentales que los alumnos deben desarrollar son **ENTENDER** y **HABLAR**. Colocamos la comprensión oral en primer lugar porque en el estudio de idiomas es necesario entender algo antes de poder emitir algo oral, es decir, hablar.

Si estas destrezas, **ENTENDER** y **HABLAR**, que se realizan en un medio de transmisión oral, las proyectamos a la escritura, tendremos dos destrezas más: **LEER** y **ESCRIBIR**. (Ver cuadro 1.)

Las que están encima del eje horizontal (**entender** y

**hablar)** tienen lugar en el medio oral. Las que están por debajo (**leer y escribir**) se realizan en el medio visual, y son, en cierto modo, proyección de las primeras.

**Entender y leer** son destrezas **receptivas**, pasivas.

**Hablar y escribir** son destrezas **productivas**, activas.

El orden de introducción de estas destrezas en la programación de un curso y de una clase de idiomas es objeto de discusión. En la metodología **audio-visual** y **audio-lingual** las primeras y fundamentales son **ENTENDER** y **HABLAR**. Hoy, algunos ponen en tela de juicio la validez de este enfoque exclusivamente oral, y creen conveniente, en muchos casos, una introducción lenta de la lectura (**LEER**) al tiempo que se desarrollan **ENTENDER** y **HABLAR**.

De todos modos, creemos que lo más aconsejable para los niños y jóvenes de E. G. B. es seguir este orden:

**ENTENDER**  
**HABLAR**  
**LEER**  
**ESCRIBIR**

**DESTREZA PRIMERA:**

**ENTENDER** (La comprensión oral)

Todo mensaje oral viene envuelto en una serie de fonemas que, por lo general, difieren de los de la lengua nativa del estudiante. Por ejemplo,

Receptivas		Productivas	
Medio oral	<b>ENTENDER</b>	<b>HABLAR</b>	Medio oral
Medio visual	<b>LEER</b>	<b>ESCRIBIR</b>	Medio visual

CUADRO 1

en inglés hay tres fonemas, /ʌ/ (hut), /ɑ:/ (heart) y /æ/ (hat), que son percibidos como [a] por el oído español. En el desarrollo de la capacidad de discriminación de estos fonemas, extraños en parte al estudiante español, han de tenerse en cuenta estos dos factores:

**a)** La **distribución fonológica** de la lengua que estamos aprendiendo; en este caso, y puesto que estamos hablando de vocales, se trataría de saber discriminar las 12 vocales del inglés (versión RP): /i:/, /i/, /e/, /æ/, /ʌ/, /ɑ:/, /ɔ/, /ɔ:/, /u/, /u:/, /ɔ:/ y /ə/.

**b)** Los **contrastes** de los fonemas de la lengua extranjera con los fonemas españoles. En el ejemplo a que aludimos sería el contraste del fonema español /a/ con los fonemas ingleses /ʌ/, /ɑ:/ y /æ/.

Pero esta capacidad de discriminación de fonemas ha de entenderse referida a las dos clases de fonemas:

**a) Fonemas segmenta-**

**les:** Vocales, consonantes, diptongos, etc.

**b) Fonemas suprasegmentales o prosódicos:** Acento, ritmo, juntura, entonación, etc.

La distinción fonológica deberá hacerse en la cadena hablada, no sólo en pares de distinción mínima. (Ejemplo: **Heart** y **hat** forman un par mínimo porque la distinción de sus significados respectivos depende de un sólo fonema, /ɑ:/ y /æ/.)

Una vez discriminados los fonemas, la comprensión del significado será sencilla.

**DESTREZA SEGUNDA:**

**HABLAR** (La expresión oral)

Esta destreza es continuación de la anterior, pero el énfasis ahora se centra en la capacidad productiva en vez de en la discriminación auditiva.

Lo dicho anteriormente sobre las dos clases de fonemas es válida aquí, con la distinción de que es necesario dirigir la atención hacia el aspec-

to articulatorio de la producción de fonemas. Por ejemplo, en inglés, la /t/ es alveolar, mientras que en español es dental. Tenemos que orientar a los alumnos dándoles instrucciones (i. e., "levantar ligeramente la punta de la lengua hacia los alveolos", etc.).

### DESTREZA TERCERA:

**LEER** (La comprensión lectora)

Consiste esta destreza, en saber relacionar los grafemas (medio visual) con los fonemas (medio oral) que, a su vez, hemos relacionado con significados. Cuando la lectura no es en voz alta, sino que es silenciosa, no es necesario conocer los fonemas. Hay quien

sabe relacionar las combinaciones de grafemas con significados sin saber pasar al sistema fonológico. Es el que relaciona **heart** con el significado "corazón" sin saber que se pronuncia / a: /.

Como hemos dicho antes, hoy se postula que la **lectura** acompañe al lenguaje oral en pequeñas dosis, desde casi el comienzo de los estudios.

### DESTREZA CUARTA:

**ESCRIBIR** (La expresión escrita)

Esta es la destreza más compleja porque no solamente confluyen en ella la relación **fonema-grafema**, sino también otros componentes del

lenguaje, como pueden ser el orden sintáctico, las desinencias morfológicas (plurales, femeninos, formas flexivas, verbos irregulares, etc.).

Por esta razón y por la falta de correspondencia que suele haber en la mayoría de las lenguas y en especial, en el inglés, entre **grafemas** y **fonemas**, se suele dejar la práctica de esta destreza para las etapas de estudio de los iniciados, a fin de no desorientar a los alumnos en la pronunciación.

### LA PROGRAMACION DE UNA CLASE

En la programación de una clase, además de tener en



- Diálogos extraídos directamente de las películas en versión original.
- Único método que permite llegar a comprender el idioma inglés.
- Autenticidad de ambiente e idioma.

Aprenda **INGLES** con la más excitante serie de T. V.



**los vengadores**  
The Avengers



Cada episodio comprende:

- Texto bilingüe y
- Cassette.

**375 PTAS.**



método

**cine lab**

creado por

**PRACTIPHONE**

Centro Experimental de Metodología Lingüística  
Flora, 1 - Madrid-13 - Telf. 24196 37



Ruego a Vds. me remitan:

- El episodio correspondiente al mes actual de la serie "THE AVENGERS" contra reembolso de 390 Ptas: (375 + 15 gtos)
- Más Información

Nombre  
Dirección  
Población

*consideración una serie de factores psicopedagógicos, como pueden ser la edad de los alumnos, la motivación, el material de apoyo audiovisual, etcétera, etc., hemos de conjugar las destrezas con las fases de una clase y con los componentes del lenguaje.*

*De la integración apropiada de las destrezas y de los componentes en las fases de una clase dependerá el éxito de la programación. (Ver cuadro 2.)*

## LOS COMPONENTES LINGÜÍSTICOS

*En el lenguaje se pueden considerar varios componentes o planos de análisis. Para nuestros fines nos interesan principalmente los siguientes:*

**Componente fonológico,** es decir, el conjunto de fonemas (segmentales y suprasegmentales).

**Componente morfosintáctico,** es decir, las desinencias y los sufijos, el orden sintáctico, la concordancia y el régimen.

**Componente semántico,** es decir, el significado.

## LAS FASES DE UNA CLASE

*Es conveniente dividir una unidad de trabajo en partes que tengan caracteres distin-*

DESTREZAS	FASES DE LA CLASE	COMPONENTES LINGÜÍSTICOS
Entender Hablar Leer Escribir	Presentación Explotación Socialización Individualización Sistematización Evaluación	Componente fonológico Componente morfosintáctico Componente semántico

CUADRO 2

*tos y que posean un valor operativo. Aquí consideramos seis fases en una clase, admitiendo que éstas se pueden ampliar o reducir según el grado de pormenorización que se desee.*

### La Presentación.

**Finalidad:** Transmitir una información, que envuelta en un sistema fonológico es significativa.

#### Destrezas:

**Fundamental:** ENTENDER.  
**Secundarias:** Hablar (repetición). Leer (no recomendable muy al principio).

#### Componentes lingüísticos:

**Fundamental:** FONOLÓGICO y SEMÁNTICO.  
**Secundario:** Morfosintáctico.

### La Explotación.

**Finalidad:** Creación de automatismos lingüísti-

*cos. Para la creación de estos automatismos se suelen emplear ejercicios de sustitución, expansión, transformación, preguntas y respuestas, etcétera.*

#### Destrezas:

**Fundamental:** HABLAR.  
**Secundarias:** Entender (leer y escribir). (Esto no quiere decir que **entender** no sea importante; es la primera destreza y se supone que acompaña a todas las demás. Aquí la cuestión es de **énfasis**; creemos que esta fase está dirigida principalmente hacia la producción oral.)

#### Componentes lingüísticos:

**Fundamentales:** FONOLÓGICO y MORFOSINTÁCTICO.  
**Secundario:** SEMÁNTICO.

### La Socialización.

**Finalidad:** Si las dos fases anteriores van dirigidas hacia el lenguaje, ésta va

*dirigida hacia el individuo en sociedad. Dicho con otras palabras, se pretende que el alumno use con soltura el lenguaje aprendido, dentro de situaciones de la vida, bien reales, bien simuladas.*

**Destrezas :**

*Fundamentales: HABLAR y ENTENDER.*

*Secundarias: Leer y escribir.*

**Componentes lingüísticos :**

*Todos, porque esta fase representa la maduración de las anteriores.*

*En esta fase son convenientes los "proyectos", las sesiones de "panel", actividades relacionadas con otras áreas (Social: Geografía de los países en donde se habla la lengua extranjera que estudian; Dinámica: Coros, canciones... confección de sellos, banderas, etc. Matemática: Operaciones con números, etc.).*

**La Individualización.**

**Finalidad:** *Adaptar el esquema de trabajo a distintos niveles.*

**Destrezas :**

**Fundamental:** *ESCRIBIR y LEER.*

*Con los adelantos tecnológicos la práctica oral también puede ser incluida en esta fase, ya que por medio de los Laboratorios de Idiomas y los llamados magnetófonos*

*"cassettes" se pueden hacer ejercicios de desarrollo de las destrezas orales. Por tanto, ENTENDER y HABLAR pueden considerarse, asimismo, fundamentales.*

*La escritura puede iniciarse con ejercicios de copiado, para pasar luego a los de combinación de palabras, compleción de oraciones, etc., y finalmente a ejercicios de redacción más libre.*

**Componentes lingüísticos :**

*Todos.*

**La Sistematización y la Evaluación.**

*Antes de evaluar es conveniente sistematizar todo lo*

*aprendido. Probablemente los componentes lingüísticos que más hay que considerar son el morfosintáctico (la Gramática tradicional) y el fonológico. Siguiendo un procedimiento inductivo se procede a sistematizar los rasgos más importantes de los fonemas y de la morfosintaxis en contraste con el español.*

*En la evaluación no sólo hay que considerar las pruebas objetivas de control. La evaluación es un proceso complejo y continuo que comienza reflejando las observaciones del comportamiento y actuación de cada alumno en todas las prácticas o ejercicios. Las pruebas objetivas, aun siendo fundamentales, son sólo una parte de todo el proceso.*



## MODELO DE LECCION DE INGLES (Resumen)

### La Presentación.

1. *Where is the **Post Office**?*
2. *The Post Office is **opposite** the Park.*
3. *"Excuse me. How much is a **letter** to Spain?"*
4. *"It's five new **pence**. It goes by plane."*

*Observaciones: las palabras subrayadas son nuevas en esta lección. La presentación de cada una de estas oraciones se debe hacer acompañándola de un apoyo visual: dibujo en el libro, filmina, etc. Será necesario repetir la pre-*

*sentación unas cuantas veces, con el fin de que se familiaricen con la imagen y el sonido. Las oraciones son presentadas oralmente, explicando el profesor el significado de las palabras nuevas, si no lo han captado ya por la imagen. Para explicar el sentido de cada palabra o unidad lexical puede recurrir a la **dramatización** y a la **mímica** (sólo en último extremo, a la traducción).*

### La Explotación.

*Cuando los alumnos se hayan familiarizado con la pronunciación y con el significado de las oraciones anteriores, entra en juego esta fase. Ejercicios tales como, por ejemplo, estos:*

**Transformación:** Pasar a negativa y/o a interrogativa las oraciones anteriores. Reescribir las oraciones anteriores usando los opuestos de "near", "behind", "on the right", etc.

### La Socialización.

*En la clase se preparará un "counter" o mostrador de Correos con algunas de las placas de servicios más conocidos: "stamps", "letter-box", "information desk", etc.*

*Detrás de cada cartel habrá un alumno que atenderá las preguntas y las consultas de sus compañeros. Ejemplo:*

*How much is a letter to England?*

*How much is it by plane?  
Etcétera.*

### Sustitución:

The Post Office is	in front of near opposite behind etc.	the park.
--------------------	---	-----------

### Preguntas y respuestas:

Where's	the	park Post Office school Hospital, etc.	?
---------	-----	---	---

It's	opposite behind near etc.	my house.
------	------------------------------------	-----------

### La Individualización.

*Realización de las fichas. Confección de sellos. Repaso del sistema monetario inglés, etcétera.*

### La Sistematización.

*Sistematización de las posiciones que no tienen "de" en inglés (**behind**, **opposite**, etcétera) y de los otros rasgos gramaticales y fonológicos de la lección.*





3

LA

INICIACION A LA CONVERSACION:

## LA PRE-CONVERSACION Y LOS

## JUEGOS

Toda enseñanza entraña múltiples problemas y en la enseñanza de idiomas existe uno fundamental: el enfoque de la fase de conversación. Durante años, el estudio de un idioma extranjero se limitaba a aprender listas de vocabulario que permitían llegar a traducir un texto dado con mejor o peor fortuna. En los últimos años, los trabajos de lingüística aplicada han hecho cambiar totalmente el procedimiento y se tiende a dar cada vez más importancia a la conversación en el aprendizaje de idiomas. Tanto es así que se recomienda a los profesores empezar de un modo totalmente oral para luego gradualmente pasar a la lengua escrita, que, en general, no tiene una identificación tan perfecta de fonemas/símbolos gráficos como la nuestra.

Pero indudablemente hay una serie de factores que dificultan la clase de conversación, unos de carácter material (número de alumnos por clase sobre todo) y otros de origen psicológico (timidez de los alumnos para expresarse en un idioma que no dominan, miedo al ridículo, indiferencia de los muchachos ante la clase). Toda la segunda serie de fenómenos que pueden aparecer son menos frecuentes entre los niños que entre los adolescentes, porque tienen una mayor capacidad

imaginativa y mucha más curiosidad por aprender algo nuevo, lo que disminuye indudablemente su sentido del ridículo y aumenta su participación. Si sabemos hacer la clase amena y agradable, la conversación puede ser la actividad de la clase que más les agrade; porque los niños sienten que hacen algo (hablar) que tiene una realidad concreta y está directamente relacionado con la vida, mucho más de lo que puede estar la lista de excepciones gramaticales o la conjugación memorística, a las que no ven una aplicación concreta. La conversación exige indudablemente un esfuerzo, pero posee una serie de características propias que la hacen agradable al alumno: espontaneidad y libertad, dentro de una sistemática y una progresión de las dificultades que ha de programar el profesor sin que el alumno sienta su control.

Cabe preguntarse: ¿qué lugar ha de ocupar la conversación en la clase de lengua extranjera? Debe entrar a formar parte de nuestra enseñanza desde el principio, inmersa en la mar-

---

Por  
**Elena Díaz Felipe**

Catedrático de Francés  
de INEM

---

cha general de la clase. En el nivel elemental, bien podría definirse como una pre-conversación, por tratarse de diálogos aún rudimentarios que tienden, más que a la creación, al re-emprego y apropiación del material lingüístico introducido.

En este largo preámbulo no podemos dejar de reflexionar brevemente sobre la corrección de las faltas. Muchos profesores consideran necesario corregir todas las faltas que cometen los alumnos, incluso en oraciones muy simples y que son una mera repetición o sustitución de estructuras ya sabidas. Las teorías modernas de lingüística aplicada aconsejan corregir exclusivamente las faltas más importantes de pronunciación o de gramática, pero sin ser quisquillosos para no cortar la espontaneidad del alumno. Hay que recordar esta regla de oro: dejar hablar al tímido y cortar al audaz que habla demasiado y sin ton ni son. El profesor, con su experiencia, con el conocimiento que tiene de gramática comparada entre ambos idiomas (el materno y el extranjero) debe saber qué faltas son las más graves. Se trata generalmente de interferencias entre ambos idiomas (¿Por qué? porque./Pourquoi? parce que.—Voy a salir/Je vais sortir) donde la semejanza de estructuras lleva al muchacho a hacer una superposición absoluta de la estructura española sobre la francesa o de estructuras muy diferentes que no encajan en sus marcos sintácticos (Je *ne* suis *pas*/no soy) e incluso de ultra-correcciones (Jean *vient*/Jean *il* vient). La repetición por nuestra parte del principio de gramática francesa de que todo verbo debe llevar sujeto expreso, aunque en castellano pueda suprimirse, les lleva a duplicar dicho sujeto.

Como ya se ha dicho anteriormente, en un primer momento no se puede hablar propiamente de conversación, sino de pre-conversación. En este caso, aunque el interés de los temas tratados es menor, el interés de los alumnos está siempre despierto cuando el profesor sabe variar sus preguntas y mantener viva la atención de la clase por medio de juegos o semijuegos muy variados. Esta primera

fase exige un gran esfuerzo por parte del profesor porque debe variar suficientemente las motivaciones para no caer en la monotonía. Bien es verdad que no existe aún un libre intercambio de opiniones, pero este aprendizaje sistemático de los medios de lenguaje es absolutamente necesario para que luego sean utilizados correctamente en un esbozo de conversación o en un verdadero diálogo.

El problema clave es aquí el de la motivación. Podemos iniciar las preguntas acerca del marco que nos rodea (la clase, las personas, los objetos que están a la vista) y ya de un modo rudimentario podemos decir que el muchacho está hablando. Pero indudablemente todo esto se acaba pronto y tendremos que tener material motivador para seguir adelante. En este primer momento la conversación se reduce a un mecanismo de repetición: "Qui est-ce? C'est Jean. C'est Pierre. C'est Paul". Este se puede ampliar con un ejercicio de sustitución: "C'est le professeur; c'est un élève; c'est un garçon; c'est une fille". Luego se puede introducir una pregunta referida a objetos: "Qu'est-ce que c'est?", que produce la misma contestación: "C'est . . . un livre; un cahier; une salle de classe". En cuanto la primera estructura de diferencia entre cosa y persona está adquirida, los alumnos deben formular entre sí las preguntas, pues no hay que olvidar que una conversación real no se compone sólo de respuestas como parecen creer muchos profesores de idiomas y que los alumnos no sólo deben limitarse a aprender las estructuras afirmativas, sino también las interrogativas. Además, hay que tener en cuenta que los alumnos se hacen entre sí preguntas a veces mucho más difíciles de las que nosotros les haríamos.

Pero es indudable que la referencia a la realidad de la clase se acaba pronto y tiene que haber posibilidades de emplear otros estímulos. Los libros modernos, con sus ilustraciones, dibujos y fotografías, pueden ser un sustento para el diálogo, primero dirigido por el profesor, luego mantenido por los alumnos entre sí. Para ello el profesor insiste, en la fase de presentación, en aquellas estructuras nuevas que

van a ser objeto de posterior explotación y después de una fase de memorización mecánica intenta que el alumno las recree.

Las imágenes pueden servir para preguntas del tipo: "Que fait Nicole? Oú sont les enfants? Que dit la maman?" . . . En esta fase aún incipiente hay una serie de ejercicios que, hechos de un modo muy rápido, son amenos y útiles. Se sugieren:

*El de expansión* (o completación): Hacer que los alumnos terminen una frase ya conocida en la que prácticamente sólo falta la última palabra.

*El de "oui ou non"*: Ante un dibujo ir diciendo dos, tres o cuatro frases de las cuales sólo una es exacta; a las demás deben contestar "non". Este ejercita el oído del alumno a distinguir con rapidez la frase correcta y a perder el tan arraigado vicio de la traducción, que imposibilita muchas veces el paso a la expresión oral por no tener dominada la comprensión oral.

Un último ejercicio en esta fase de pre-conversación es el de las tres frases muy rápidas en francés, de las que sólo una es correcta y corresponde a un solo dibujo, y que deben repetir los alumnos en el mismo momento en que el profesor acaba de decir la última.

Antes de pasar a una serie de juegos que ayudan mucho a desinhibir a los niños y a adquirir soltura en la lengua extranjera haremos una breve referencia a la serie de auxiliares que pueden ayudar al profesor en la tarea de hacer hablar. Hay una serie de medios audiovisuales, muchos de ellos costosos, que son de una indudable eficacia en la clase de idioma moderno. Pero los aparatos de proyección y las filminas fijas son a menudo difícilmente asequibles, por lo que hablaremos de otras ayudas más a nuestro alcance.

Existen colecciones de grabados que recogen escenas de la vida diaria que son muy útiles para ambientar conversaciones elementales sobre la familia, el campo, los medios de trans-

porte o las vacaciones. Los colores, la disposición de los personajes permiten una relativa ambientación de una situación distinta en el marco artificial de una clase. Pero los franelogramas, por la movilidad que se puede dar a los personajes y a las situaciones, por la ampliación continua que se puede hacer de los mismos con recortes pegados en papel flo-cado, dibujos en cartulina recortados y pegados en el mismo papel, es el más barato y más útil de los auxiliares que puede utilizar el profesor. En una primera fase, el profesor presenta los personajes y las situaciones de una manera muy simple; el alumno memoriza las frases y repite un texto breve, pero apoyado en una experiencia visual y no sólo auditiva. Esto aleja además el peligro de la traducción, a la que muchas veces nos vemos obligados a recurrir los profesores por no ser capaces de hacernos entender. Luego el alumno puede preguntar a sus compañeros sobre las situaciones que aparecen en el franelograma y recrear los mismos diálogos u otros distintos cuando sus conocimientos sean más adelantados. El carácter esquemático de las figurinas se presta a despertar la imaginación infantil y a dar realidad a situaciones distintas de las del contexto escolar.

## JUEGOS

1. *El de los colores*. Es muy simple, y se puede llevar a cabo en las primeras lecciones. Se reúnen varios lápices de colores y un alumno coge uno, que sus compañeros no han visto. Otro alumno inicia el diálogo:

"C'est un crayon? — Oui  
De quelle couleur?  
Bleu? — Non  
Rouge? — Non  
Vert? — Non, etc.,

hasta que uno de los alumnos de la clase descubra el color, y el que gana coge otro lápiz de color diferente para seguir el juego. Se puede hacer el juego con objetos diferentes, de distintos colores, para que descubran a la vez el objeto y el color.

2. *Toc-toc*. Es un juego en el franelógrafo para fijar la estructura *C'est*. Los alumnos conocen ya a los personajes que se van presentando. Un alumno fija en el franelógrafo una figurina sin que sus compañeros la vean y pone una puerta encima. Da la pista del personaje: alto, pequeño, gordo, delgado, etc., y llama: toc-toc. Un alumno hace la pregunta "Qui-est-ce?" y otro debe contestar "C'est..." El alumno que dirige el juego sólo debe contestar "oui" o "non". Cuando se adivina de quién se trata, quita la puerta y se sigue con otra figurina.

3. *Las puertas*: Es una variante del anterior; se introduce el imperativo "entre" y la forma negativa "Ce n'est pas". En el franelógrafo hay varias puertas que ocultan a varios personajes. El alumno que dirige el juego elige mentalmente una e imita al personaje. Si un compañero acierta "C'est Robert", le invita a entrar: "entre"; en caso de equivocación le contesta "Ce n'est pas Robert".

4. *Quién lo tiene*: Se da un objeto sencillo al miembro de uno de los equipos en que se divide la clase. Uno o varios miembros del equipo contrario deben adivinar quién lo tiene:

"Qui a la clé? C'est Jean qui l'a".  
 Non. (O: "Ce n'est pas Jean qui l'a").  
 "C'est toi qui l'a?".  
 "Oui, c'est moi".

5. *Pigeon vole*. Es un juego infantil francés. Se van enumerando cosas que vuelan: Pigeon, mouche, aigle, avion, hirondelle, y se intercalan objetos que no: table, chaise, livre, etc... Los alumnos deben levantar la mano en caso

de que sean objetos voladores. El alumno que la levante en caso contrario queda eliminado del juego.

Este último ejercicio, además de resultar muy entretenido, sirve de test para comprobar la real adquisición del vocabulario y por otro lado pone en guardia a los alumnos sobre los ejercicios de sustitución. El alumno toma conciencia de que existen determinadas sustituciones que sí son posibles gramaticalmente pero imposibles semánticamente por carecer la frase de sentido. Este tipo de juegos, una vez iniciados y explicados por el profesor, pueden ser llevados a cabo por los alumnos solos.

Enlazando con el tipo de juego de "Pigeon vole" se encuentran algunos juegos de imaginación que el niño puede ir ensayando en el momento de la transferencia cuando ya no se trata de repetir, sino de reemplazar libremente formas ya aprendidas. Tanto el vocabulario como las estructuras deben tener ya una suficiente movilidad para integrarse en frases nuevas. Se puede dar el caso de que el niño invente una frase imposible en la vida real, pero sugerida por un dibujo hecho por él y encajada en una estructura posible (sobre el modelo "le livre est sur la chaise; le chien est sur l'étoile"). Si hemos dado campo libre a la imaginación del niño y le hemos dicho que invente una situación ayudándose con lápices de colores, tizas o figurinas, si la frase es correcta desde el punto de vista estructural, como ocurre en este caso, hay que respetarla. En caso contrario, el valor imaginativo del juego desaparece y no olvidemos que un niño francés de la misma edad puede hacer un dibujo de un perro en una estrella y maneja su



lengua materna. También el Principito de Saint-Exupéry tenía un dibujo de un cordero metido en una caja para que no comiera a su rosa. La gran regla de oro para los juegos de creación espontánea en la clase de idioma es: se inventa una situación siempre que se pueda describir; se inventan personajes siempre que se les pueda hacer hablar.

*La mímica* también es eficaz, pero en ella deben ir a la par rigor e imaginación para que el gesto exprese con exactitud algo que el auditorio pueda traducir lingüísticamente. Para empezar hay que escoger situaciones muy simples de expresar, tanto corporal como oralmente. Un ejemplo puede ser: "Nicole dort. Nicole se lève. Elle s'habille. Il fait froid dehors. Elle a froid. Elle court (pour se réchauffer). Elle sort. Elle va dans un café. Elle cherche une table. En voilà une. Elle s'assied..." etc.

Más adelante, la dificultad puede ir aumentando; en lugar de expresar acciones se puede ir expresando sentimientos: El mismo personaje duerme, suena el despertador, abre los ojos, se los frota, se pone las zapatillas muy despacio, se viste, va a la cocina para desayunar y se encuentra con que la botella de leche está... vacía. Esta escena puede ser preparada de antemano o improvisada en clase.

Dentro de este tipo de enfoque hay unas experiencias muy interesantes hechas por una profesora de francés en Inglaterra. Toma como iniciación a la clase de conversación unas canciones muy fáciles de dramatizar e incluso de dibujar: Una pastora, sus ovejas, un gato que se bebe la leche de las ovejas, etc... El niño oye el texto cantando y se acostumbra así a la armonía de la lengua francesa. La maestra va dibujando en la pizarra los personajes de la canción y los niños van haciéndolos en sus cuadernos. Más tarde aprenden de memoria la canción y van representando las distintas escenas.

A partir de *cuentos* e historias breves se puede llegar, con niños pequeños, a hacer una dramatización que les interese, les divierta y

les obligue a expresarse en la lengua extranjera. Una vez leída en voz alta por el profesor y entendida por los alumnos la narración, se puede hacer una breve reconstrucción del texto que les obligue a hablar y anime al diálogo. Si el texto es muy ágil, se pueden distribuir papeles en grupos para aprenderlos de memoria (con ayuda del profesor, por supuesto) y luego hacer una pequeña representación en clase. Los niños en general se entusiasman con este tipo de trabajo en el que participan activamente y no como meros receptores del saber del profesor. Todos los juegos y dramatizaciones anteriormente citados exigen indudablemente un mayor trabajo de preparación y de atención que la clase tradicional, pero nosotros somos los que hemos de crear en nuestros discípulos la necesidad de hablar. Porque no hay que olvidar que el niño aprende a hablar su lengua materna en un ambiente real, en la familia, en la escuela, jugando con sus hermanos o sus compañeros, etc... El ambiente del aula donde le enseñamos la segunda lengua es totalmente artificial, no podemos hacer entrar en él la complejidad del mundo exterior más que a través de sustitutos. Si los procedimientos pedagógicos que utilizamos deben ser más estrictos en cuanto a la programación y escalonamiento de las dificultades, no por ello hay que olvidar que el niño debe desarrollar su imaginación creadora y que hay que dar prioridad a su necesidad de moverse y expresarse. En cuanto el niño descubra que el segundo idioma también sirve para expresarse y para crear, su participación mejorará, así como su aprendizaje. Es indudable que la utilidad inmediata del segundo idioma no es sentida por ningún alumno pequeño; todas las consideraciones pedagógicas que mueven a los enseñantes del mundo entero a incluir en los planes de estudio un idioma extranjero (ensanchamiento del mundo infantil, desarrollo de la simpatía hacia lo desconocido, posibilidad de estudiar más tarde en ese idioma) no significan nada para el niño. Son necesarias motivaciones más concretas y más tangibles para que acepte este nuevo modo de expresión; es preciso utilizar la nueva lengua como pretexto para descubrimientos y experiencias inéditas.



# COMO USTED SABE, EN 1973 NECESITARA MEDIR CON EFICACIA RESULTADOS Y RENDIMIENTOS DE SUS ALUMNOS

## LO UNICO QUE PUEDE INVALIDAR SU ESFUERZO ES UN SISTEMA DE EVALUACION INADECUADO



No vamos a gastar demasiadas palabras en comentarle la importancia de una evaluación eficaz. Es un tema al que usted ha dedicado ya tiempo y reflexión. Porque es algo que afecta a su propia entidad de profesor de Enseñanza General Básica. Bien. Usted, hoy, en 1973, inapelablemente necesita hacer una evaluación adecuada. Es decir, medir de forma precisa, objetiva y sencilla los resultados de sus alumnos. En una situación así, está claro que sólo una cosa puede echar por tierra su esfuerzo y su capacidad: El uso de un inadecuado sistema de evaluación.

Sobre el material que ofrecemos para esta decisiva evaluación tampoco vamos a extendernos. A nuestro método de evaluación le distingue una novedad radical: Determina si se han alcanzado los objetivos específicos de cada área (definidos operacionalmente) y, no sólo lo que el niño sabe, sino lo que es capaz de hacer con lo que sabe.

Una innovación de este porte tiene justamente la finalidad de conseguir una evaluación científica, fiable, y sencilla de realizar.

*Tenemos un amplio Informe sobre este tema a su disposición. Solicítelo.*

**EL FUTURO HA IMPUESTO  
LA REFORMA EDUCATIVA  
SANTILLANA SE HA IMPUESTO  
HACERLA FACIL**

**SOLICITO  
ME ENVIEN EL "INFORME SOBRE EVALUACION"**

NOMBRE \_\_\_\_\_  
COLEGIO \_\_\_\_\_ CALLE \_\_\_\_\_ N.º \_\_\_\_\_  
CIUDAD \_\_\_\_\_ PROVINCIA \_\_\_\_\_

SANTILLANA, S. A. DE EDICIONES - Elfo, 32 - MADRID-27 Tels: 246 63 00 - 276 78 00 - 256 59 03



en el marco de una situación que lo hace más comprensible para los alumnos. Los ejercicios estructurales presentan otras ventajas subsidiarias, tales como el habituar el oído de los alumnos a las entonaciones de la lengua, permitir la captación instantánea del sentido de una frase completa y adquirir cierta rapidez en la conversación corriente.

Con los ejercicios estructurales la gramática no se aprende a partir de una reglas fijas, cuyo carácter arbitrario suele desconcertar al alumno, sino a partir de un juego de estructuras opuestas que permiten comprender la regla inductivamente y la hacen asimilar por automatización. Saber una regla gramatical no es poder formularla, sino ser capaz de utilizarla con un alto porcentaje de espontaneidad.

El método de los ejercicios estructurales procede por un orden natural, de lo oral a lo escrito. Puesto que la lengua tiene su primera realidad en la comunicación oral, dicho método hace posible el no comenzar la lectura y la escritura antes de que los automatismos de comprensión y expresión orales hayan sido asimilados.

Tales automatismos son de tres clases: fonológicos, morfológicos y sintácticos. Los automatismos morfo-fonológicos comprenden los fenómenos que la gramática tradicional estudia bajo los nombres de conjugaciones, concor-

dancia, género, número, etc., y otros estudiados más bien en los manuales de fonética, como la elisión o la "liaison". Los automatismos sintácticos comprenden las permutaciones obligatorias de elementos que sufren modificación en la constitución semántica de la frase: negación, interrogación, etc.

Lo que el estructuralismo define como estructura fundamental es un esquema simple y limitado que constituye el punto de partida de los "patterns" o modelos que permiten realizar todo un juego de mutaciones de elementos, ya sea morfológicos, ya fonológicos o léxicos.

Para el estudio de la morfosintaxis, la ayuda de los ejercicios estructurales será preciosa.

Los requisitos que estos ejercicios deben reunir para que sean fructíferos, son: **sencillez**, presentando cada vez un solo problema en frases cortas; **variedad**, que mantenga despierto el interés de los alumnos; **progresión** en la presentación de las dificultades; y **evidencia (claridad) de las oposiciones**. Los ejercicios de estructuras, si están bien planteados, reemplazan la explicación gramatical dada por el método tradicional. El punto gramatical se presenta en un contexto lingüístico auténtico, obligando al alumno a captar auditivamente la oposición que revelan las frases modelo, a reproducirla y a comprender por

comparación y analogía el funcionamiento de la oposición. La repetición de las frases permite desarrollar paralelamente los hábitos auditivos y articulatorios.

Es de notar, además, que las experiencias recientes de los psicólogos parecen indicar que la articulación ayuda a la comprensión y refuerza el poder de retención. Es esencial explicar a los alumnos desde el comienzo que la finalidad no es solamente crear unos automatismos, sino que el ejercicio pretende presentar de manera clara un problema gramatical. Una parte esencial del ejercicio es, por tanto, encontrar, una vez finalizado éste, el elemento morfológico o sintáctico nuevo, sin necesidad de formular una regla. Y el cerebro debe trabajar tanto, por lo menos, como la memoria y los reflejos.

Los ejercicios estructurales más adecuados a este fin son los siguientes:

1) REPETICION: Es el más sencillo de todos ellos y, sin embargo, es fundamental para la presentación de nuevas estructuras. La frase emitida por el profesor es repetida por los alumnos, respetando la pronunciación y la entonación. Es posible utilizarlo con casi todos los puntos gramaticales, al menos al principio del aprendizaje. Cada oposición lingüística será objeto de varias frases, repetidas hasta su asimilación.



**Ejemplo:** (*Estudio del artículo definido*).

*Le professeur est ici.  
Le stylo est ici.  
Le crayon est ici.  
Voilà les cahiers.  
Voilà les chaises.  
Voilà les gommes.*

*Voici la règle.  
Voici la maison.  
Voici la serviette.  
Où sont les élèves?  
Où sont les enfants?  
Où sont les étudiants?*

*Tu viens à l'école?  
Tu viens à l'église?  
Tu viens à l'hôtel?*

**2) SUSTITUCION SIMPLE:** *Donde la sustitución se opera en una sola casilla, siempre la misma, de la estructura, con la finalidad de reconocer y utilizar la clase de segmentos que deben ocuparla. Aunque puede usarse para aumentar el vocabulario, es preferible utilizar léxico ya conocido, a fin de concentrar la atención sobre el mecanismo gramatical. El profesor dice la estructura y ofrece sucesivamente las palabras "clave" que deben ser introducidas por los alumnos en el lugar correcto. En el ejemplo propuesto, el único elemento que cambia es el sujeto.*

**Ejemplo:**

*Marie parle français  
(Pierre).*

*Pierre parle français (elle).  
Elle parle français...*

**3) PROGRESION (o sustitución múltiple):** *Donde la sustitución se hace alternativamente en varias casillas sin cambiar nada de la estructura gramatical, pero obligando al alumno en cada caso a determinar a qué casilla corresponde, identificando así la naturaleza morfológica del segmento presentado. El vocabulario utilizado debe ser conocido o explicado previamente, por lo que este ejercicio puede servir a la vez de asimilación de una estructura gramatical y de un nuevo léxico. Los elementos variables pueden ser uno o dos en un primer nivel de conocimientos, o varios en una etapa posterior.*

**Ejemplo:**

a) *Con dos elementos variables.*

*Je vais à Paris (Londres)  
Je vais à Londres (suis)  
Je suis à Londres (Rome)  
Je suis à Rome (travaille)...*

b) *Con varios elementos variables.*

*Marie Achète un livre (lit)  
Marie lit un livre (Pierre)  
Pierre lit un livre (journal)  
Pierre lit un journal (achète)...*

**4) EXPANSION Y REDUCCION.** *En el primero, cada estructura se ve aumentada en una casilla, partiendo de la estructura mínima (sintag-*

*ma nominal + sintagma verbal), hasta llegar a un enunciado completo y todo lo complejo que los conocimientos de los alumnos permitan. Por el contrario, en el segundo se parte de un enunciado complejo y se suprime cada vez una casilla, hasta llegar a la estructura mínima.*

**Ejemplo:** (*De arriba abajo para expansión, de abajo arriba para reducción*).

*Pierre est arrivé (hier soir).  
Pierre est arrivé hier soir (à 4 heures).*

*Pierre est arrivé hier soir à 4 heures (par train).*

*Pierre est arrivé hier soir à 4 heures para train (mon cousin).*

*Mon cousin Pierre est arrivé...*

**5) CORRELACION (o mutación):** *En él la modificación de una casilla provoca modificaciones en otras. Es el ejercicio más completo, pues permite manipular la morfología sin separarla de la sintaxis ni aislar las formas. Puede hacerse con dos o más elementos variables. En el primer caso, este ejercicio es el más indicado para el estudio y fijación de las formas verbales, pues la modificación del primer elemento (sintagma nominal sujeto) provoca el cambio de persona del verbo. El añadir otro elemento variable permite, a la vez que se revisa el paradigma verbal, hacer jugar otro elemento morfológico, como pueden ser los posesivos.*

### Ejemplo:

a) *Con dos elementos variables.*

*Marie est à l'école (Pierre et Marie).*

*Pierre et Marie sont à l'école (nous).*

*Nous sommes à l'école (vous).*

*Vous êtes à l'école (ils).*

b) *Con tres elementos variables.*

*Je parle avec mon camarade (il).*

*Il parle avec son camarade (Pierre et Marie).*

*Pierre et Marie parlent avec leur camarade (nous).*

*Nous parlons avec notre camarade (vous)...*

### 6) TRANSFORMACION.

*Donde una serie de frases*

*dadas sufren un cambio gramatical, siempre el mismo, aunque la estructura de la frase varíe. Basado en el principio esencial de repetición, cada ejercicio estudia una de las oposiciones gramaticales que caracterizan la estructura de la lengua. Puede también utilizarse para estudiar las oposiciones de léxico. En francés, este ejercicio es apto para estudiar y afianzar un gran número de oposiciones morfológicas:*

**Singular/plural.** *Je vais à l'école / Nous allons à l'école. J'ai un livre / J'ai des livres.*

**Afirmativo/negativo.** *Je parle français / Je ne parle pas français. J'ai un livre / Je n'ai pas de livre.*

**Afirmativa / interrogativa.** *Nous parlons français / Parlons-nous français?*

**Interrogativa/interrogativa.** *Parlons-nous français? Est-ce que nous parlons français?*

**Cambios de tiempo.** *Je vais au cinéma / J'irai au cinéma / Je suis allé au cinéma.*

*Y también otros segmentos morfológicos que, a la vez que se transforman, cambian de lugar en la frase.*

### Ejemplo:

*Je vais au cinéma / J'y vais. Je viens du cinéma / J'y viens.*

*Je cherche mes livres / Je les cherche.*

*Je pense à mon examen / J'y pense.*

*Je regarde l'enfant / Je le regarde.*

*Je bois de l'eau / J'en bois.*

*A un nivel más avanzado*

### CINTAS PARA MAGNETOFONO

Diámetro	Longitud	Pesetas
7,5 cm.	45 m.	24
7,5 cm.	67 m.	30
8 cm.	90 m.	56
12,5 cm.	270 m.	120
12,5 cm.	360 m.	156
17,5 cm.	540 m.	156
17,5 cm.	720 m.	240
17,5 cm.	1.080 m.	360

### CASSETTES

C-60 (americana,	72 ptas.;	alemana,	84 ptas.)
C-90	96 "	"	120 "
C-120	120 "	"	"

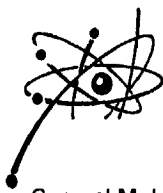
### CASCOS ESTEREOFONICOS

Desde 720 ptas.

### CAPSULAS PARA TOCADISCOS

ADC, EMPIRE, MICRO, NEAT, PICKERING y SHURE

Desde 960 ptas.



Im-ag



General Mola, 280, bajo, C.  
Teléf. 259-19-01 y 457-96-99

MADRID-16

pueden sustituirse dos elementos pronominales.

*Je donne un livre à ma mère / Je le lui donne.*

*J'achète des fleurs à ma mère / Je les lui achète.*

*J'achète des gâteaux aux enfants / Je les leur achète.*

7) COMBINACION (o integración): *En el cual dos series de frases simples, cuyo contenido léxico guarde relación, se reúnen en una sola de estructura compleja. Es el único tipo de ejercicio que permite asimilar ciertas estructuras gramaticales y captar las relaciones lógicas que unen a las frases.*

Ejemplo:

*Un garçon est là — C'est mon cousin.*

*Le garçon qui est là est mon cousin.*

*Voilà une maison — Je suis né à cette maison.*

*Voilà la maison où je suis né.*

*Il fait beau — Je me promène.*

*Quand il fait beau je me promène...*

8) CONTRADICCION: *En el cual los alumnos responden a una frase del profesor y contradicen su opinión, empleando la forma negativa y afirmativa alternativamente.*

Ejemplo:

*Avez-vous des livres? — Non, je n'ai pas de livres.*

*N'avez-vous pas de livres? — Si, j'ai des livres...*

9) DIALOGO DIRIGIDO: *El profesor indica a cada alumno lo que debe preguntar o afirmar, utilizando una estructura básica, algunos de cuyos elementos debe modificar el alumno en su propia estructura. Este ejercicio es una buena transmisión hacia la conversación libre, pues si bien el profesor proporciona cierta orientación gramatical, es el alumno quien debe encontrar por sí solo la forma adecuada.*

Ejemplo:

*Pro.—Demandez à votre camarade s'il a un livre.*

*Alum.—Avez-vous un livre?*

*Prof.—Dites à Pierre de vous accompagner.*

*Alum.—Pierre, veux-tum'accompagner?*

10) PREGUNTA-RESPUESTA: *Donde la pregunta obliga al alumno a emplear cierta estructura gramatical que constituye el objeto del ejercicio.*

Ejemplo:

*Est-ce que tu as donné les livres à Pierre?*

*Non, j'ai oublié de les lui donner.*

*Oui, je les lui ai donnés...*

11) COMPLEMENTACION (también COMPLECION): *El profesor emite la primera parte de una frase de la que los alumnos deben completar el fin, con la condición de que ambas oraciones estén estrechamente ligadas estructural y semánticamente.*

Ejemplo:

*Quand il fait beau...*

*Quand il fait beau, je me promène.*

*Si j'ai soif...*

*Si j'ai soif je bois.*

*Naturalmente, el nivel de la clase, el número de alumnos y el manual utilizado pueden modificar sustancialmente el contenido y presentación de los ejercicios estructurales. Cada profesor deberá plantearse la situación en que se encuentra y averiguar qué puntos de la estructura morfológica de la lengua ofrecen para él un mayor interés y para sus alumnos una mayor dificultad. Los ejemplos no se dan sino como ilustración de cada tipo de ejercicio y es tarea del profesor el modificarlos a su conveniencia, o el crear otros diferentes en su contenido y más adecuados al nivel de conocimientos de la clase.*

*Sólo un estudio constante de la marcha de la clase y de las dificultades de asimilación y fijación de estructuras, permite al profesor obtener el máximo partido de los ejercicios estructurales, que, si bien no constituyen un seguro automático de aprendizaje correcto y facilidad de asimilación, ofrecen unos resultados lo bastante satisfactorios como para recomendar su utilización, a condición de que formen un conjunto que se integre de modo natural en el desarrollo de un método.*

# «soluciones»

# a tiempo

- Estamos convencidos que su tiempo vale más
- Desde ahora los libros Anaya E. G. B. con «soluciones»

¡Son soluciones a tiempo para que Vd. tenga más tiempo!



A igual precio que el del alumno, puede adquirirlos directamente, o bien a través de su librero habitual

**anaya** DIVISION DE EDUCACION



5

---

Por Pilar Hidalgo Andreu

Profesora de Inglés de Escuela Normal

---

## I. PRINCIPIOS Y OBJETIVOS

En el campo de la enseñanza de lenguas modernas, los años cincuenta y gran parte de los sesenta presenciaron el triunfo del método audio-oral, el cual dirigió sus esfuerzos al aprendizaje de la lengua hablada y la adquisición de hábitos lingüísticos correctos. Sin embargo, en los últimos cinco años se ha producido en determinados sectores una reacción contra algunos de los principios básicos del método audio-oral, reacción que podemos atribuir en parte a las excesivas esperanzas que el método había despertado entre los profesionales de la enseñanza de lenguas. Frente a la insistencia en la práctica continua de estructuras y la memorización de diálogos de los exponentes del método audio-oral, nos encontramos ante un nuevo interés por la *comunicación* a través de la lengua y por los intereses

y características *individuales* del alumno. Hasta el momento, la enseñanza individualizada en el campo de las lenguas modernas se centra en una serie de principios y de objetivos a conseguir y unas ideas todavía vagas sobre la mejor manera de llevar a la práctica esos principios. En el terreno de las publicaciones disponemos de dos estudios bastante completos, si bien adolecen de una falta de ejemplos prácticos: el volumen 2 de la *Britannica Review of Foreign Language Education* (Chicago, 1970), y las Actas de la conferencia celebrada en la universidad de Stanford en 1971, publicadas bajo el título de *Individualizing Foreign Language Instruction* (Altman y Politzer (eds.), Rowley, Mass., 1971). Por lo que se desprende de las experiencias realizadas, un programa individualizado en la enseñanza de una lengua extranjera tiene las características siguientes:

- 1) Cada alumno avanza a su propio ritmo;
- 2) Periódicamente el alumno ha de completar un test, conociendo de antemano los puntos alrededor de los cuales girará el test;
- 3) Los alumnos consultan de forma individual al profesor siempre que necesiten ayuda para proseguir su trabajo;
- 4) El alumno conoce siempre la naturaleza de la tarea que tiene que realizar y el nivel que ha de alcanzar antes de pasar a la etapa siguiente;
- 5) No es necesario que cada alumno tenga un libro de texto diferente;
- 6) No es posible prescindir de las actividades en grupo, ya que la idea de enseñar a cada alumno uno a uno es prácticamente irrealizable.

La idea de individualizar la enseñanza no es nueva. En la antigua escuela unitaria el maestro tenía que adaptarse a las necesidades y niveles de los distintos grupos, y todo buen profesor ha tenido siempre presentes las diferentes capacidades e intereses de sus alumnos. Se trata ahora de aplicar de una manera masiva, sistemática, y con la ayuda de la tecnología moderna, las intuiciones de un buen pedagogo. Los partidarios de una individualización de la enseñanza señalan las siguientes ventajas:

- El alumno se hace más responsable al darse cuenta de que lo que no aprenda hoy lo tendrá que aprender mañana;
- A medida que el profesorado se vaya acostumbrando a las técnicas de la enseñanza individualizada, el alumno recibirá mayor atención en las áreas donde más lo necesita;
- El alumno podrá diagnosticar sus propios hábitos de aprendizaje y sabrá si aprende mejor de manera oral, visual, etc.;
- Se establecerá una nueva relación entre profesor y alumno. El profesor será amigo y consejero;
- El alumno conocerá sus puntos fuertes y débiles y se acostumbrará a planificar su vida de estudio.

## II. DIFICULTADES DE LA PUESTA EN PRACTICA

Las dificultades que entraña la puesta en práctica de cualquier programa individualizado se agudizan al tratarse de un programa de lenguas. En la enseñanza de la lengua extranjera a nivel de principiantes y dirigida a niños, el contenido formal queda reducido al mínimo, centrándose la enseñanza en una adquisición de destrezas bajo la supervisión del profesor. En el caso concreto de la lengua inglesa, sus características fonológicas hacen necesaria una labor constante de práctica auditiva y corrección fonética, labor difícilmente realizable sin la presencia del profesor. Si llevamos los principios de la enseñanza individualizada a sus últimas consecuencias, un programa individualizado de lengua inglesa implicaría que cada alumno dispusiera de una cinta magnetofónica, disco o cassette que le permitiera practicar en la escuela y fuera de ella y avanzar así a su propio ritmo. Con un enfoque más realista, debemos analizar las posibilidades de individualización que tenemos a nuestro alcance.

## III. POSIBILIDADES DE INDIVIDUALIZACION

La individualización de un programa puede incluir diversos aspectos: individualización del *ritmo* del aprendizaje; individualización del modo de aprendizaje; individualización de los *objetivos* generales del programa. El último apartado cae dentro del terreno de la enseñanza de adultos; en un programa de Educación General Básica la individualización estaría dirigida al *ritmo* y al *modo* del aprendizaje. Para conseguir este objetivo el profesor ha de responder a estas preguntas:

¿Cuándo puede comenzar la individualización?

¿Qué podemos individualizar?

¿Cómo podemos individualizar?

### 1. *Cuándo individualizar.*

La respuesta a la primera pregunta está clara: no es aconsejable que en la enseñanza de una lengua extranjera la individualización comience a partir de la primera lección. Los especialistas se muestran unánimes a este respecto y sus razones son convincentes:

La primera razón es que los alumnos no saben en qué consiste aprender una lengua extranjera. Algunos puede que tengan la idea de que todo se reduce a aprender palabras sueltas y a emplearlas más tarde dentro de los patrones fonológicos y sintácticos de su lengua materna. Tampoco es probable que los alumnos por sí solos se den cuenta de la necesidad de pasar de una etapa de *adquisición de destreza* a una etapa de *empleo de las destrezas* ya adquiridas. La experiencia demuestra que los alumnos superan con mayor facilidad sus inhibiciones dentro del grupo al tener que proferir sonidos extraños.

Otra razón en contra de una individualización temprana es el peligro de que los alum-

nos adquieran malos hábitos de pronunciación al tener que trabajar con la lengua escrita sin la supervisión simultánea del profesor. En las primeras lecciones el profesor tiene que dedicar gran parte de su tiempo al sistema fonológico y a la relación entre las formas gráficas y orales de la lengua, tarea que ha de estar dirigida a la clase en cuanto grupo.

Finalmente, podemos comparar el aprendizaje de una lengua extranjera con una carrera en la que todos los participantes toman la salida a la vez, pero en la que al cabo de cierto tiempo los corredores se van distanciando. Cuando este *distanciamiento* se haya producido, será el momento de comenzar la individualización del programa.

### 2. *Individualización de las destrezas.*

La respuesta a la pregunta ¿qué podemos individualizar? viene dada en forma de las cuatro destrezas: las destrezas receptivas (comprensión oral y lectura), y las destrezas activas (expresión oral y escritura). Conviene tener en

## **Suscríbase a ESCUELA ESPAÑOLA** **LA REVISTA PROFESIONAL DEL MAESTRO**

- Con derecho a un servicio de consultas gratuitas.
- Dos revistas a la semana, durante el curso, con la información puntual que usted precisa.
- Artículos y editoriales inspirados en el servicio al Magisterio.
- Un suplemento pedagógico, que se preocupa de actualizar sus conocimientos.
- Envíe este boletín a ESCUELA ESPAÑOLA, BARCO, 11 MADRID - 13.

### **BOLETIN DE SUSCRIPCION**

Don .....

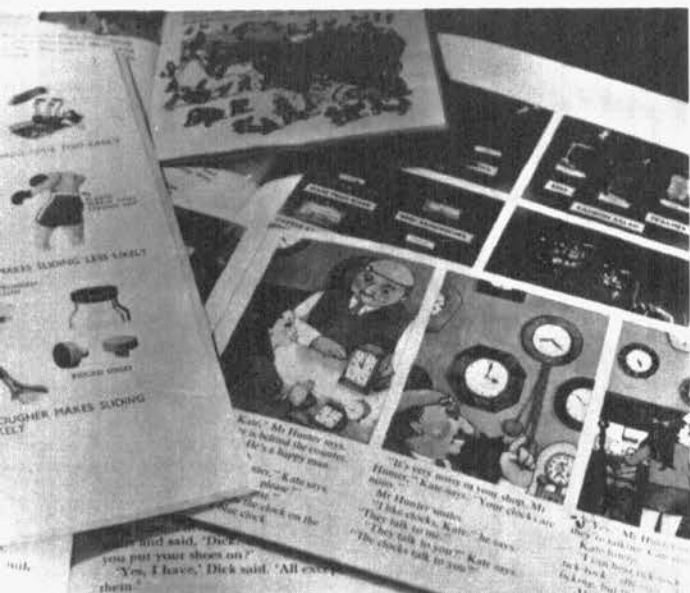
Calle: ..... Provincia: .....

Localidad: ..... Desea suscribirse a ESCUELA ESPAÑOLA, por ..... (1), cuyo importe abonará por giro postal núm. .... (o contra reembolso).

(1) Un año: 350 ptas. Un semestre: 200 ptas. Un trimestre: 125 ptas

cuenta la diferencia entre la *adquisición de las destrezas* y el *empleo de las destrezas*. La individualización habrá de dirigirse a la primera tarea de adquisición, de forma que cada alumno avance a su propio ritmo y utilizando los medios que mejor se adapten a sus condiciones; por el contrario, el empleo de las destrezas es tarea eminentemente social que habrá de desarrollarse dentro del contexto comunicativo del gran grupo.

En los trabajos recientes sobre metodología de lenguas se puede apreciar un renovado interés por las destrezas receptoras, interés que



podemos relacionar con la revisión de los supuestos teóricos del método audio-oral a la que aludíamos al comenzar este trabajo. La idea de que las destrezas receptoras tienen un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera no es nueva; ya en 1924 H. E. Palmer (en *A Grammar of Spoken English*) recomendaba que, en los cursos a nivel elemental, el profesor dedicara gran parte de su tiempo a las destrezas receptoras. En un trabajo más reciente, Alfred Hayes especula sobre la posibilidad de que una práctica mayor en la comprensión oral de la lengua influya de forma positiva en la capacidad de expresarse oralmente. Sin entrar en el fondo de la cues-

tión, es indudable que las destrezas receptoras se prestan más fácilmente a la individualización, dado que el alumno tiene mayores posibilidades de ejercitarse en la comprensión oral y en la lectura sin la intervención directa del profesor.

### 3. *Cómo individualizar.*

*Destrezas receptoras.* Por lo que se refiere a la comprensión oral, la individualización es bastante problemática si no disponemos de medios audiovisuales. El laboratorio permite que el alumno escuche un diálogo o una pequeña narración, contestando después a una serie de preguntas encaminadas a comprobar al grado de comprensión alcanzado. Si éste es satisfactorio, el alumno puede pasar a la audición de material lingüístico más complicado, o puede dedicarse a otra tarea; si el grado de comprensión no ha sido satisfactorio, el alumno puede volver a oír el material cuantas veces sea necesario. Si el profesor no dispone de medios audiovisuales, ejercicios del tipo *Escuchar y Señalar* y *Escuchar y Hacer* le permiten conocer el grado de comprensión alcanzado por el alumno:

- Profesor:** Put your book on your head, Mary (María se coloca el libro sobre la cabeza).
- Profesor:** Put your pencil on the floor, Tony (Antonio se coloca el lápiz sobre la cabeza).
- Profesor:** That's your head, Tony. I said: on the floor. Mary? (María señala al suelo).
- Profesor:** Yes, that's the floor, Tony. Now put your pencil on the floor. (Antonio coloca el lápiz en el suelo).

La individualización de la lectura no presenta grandes dificultades al no ser necesario el empleo de materiales costosos. Podemos utilizar los pasajes de lectura del libro de texto o bien pasajes seleccionados por el profesor y entregados al alumno en forma de fichas.



Cada alumno leerá el trozo de lectura correspondiente e indicará al profesor cuándo está preparado para someterse a un test de comprensión. Si el resultado del test es satisfactorio, el alumno puede pasar al pasaje siguiente, pasajes que tendrán un grado creciente de complicación morfosintáctica y de vocabulario. Si el test demuestra que el alumno no ha comprendido el pasaje, el profesor aclarará las dudas y el alumno procederá a una segunda lectura.

**Destrezas activas.** La individualización de la escritura a nivel elemental puede llevarse también a cabo por medio de fichas. No hay que olvidar que más que ser un medio de enseñar la lengua, la escritura contribuye al afianzamiento de los elementos ya aprendidos y su importancia es mucho menor en la enseñanza de niños que en la de adultos. Hay una serie de ejercicios y juegos que se prestan a la adaptación a fichas individuales:

**Formación de palabras.** El alumno dispone de una serie de letras iniciales, *t, h, b, w*, etc., y de terminaciones de palabras, por ejemplo, *-all, -ool, -ight*, etc. Combinando letras, iniciales y terminaciones, el alumno reproduce por escrito palabras ya conocidas.

**Formación de oraciones.** Para este tipo de ejercicios se necesita un estímulo visual, que bien podrían ser figuras esquemáticas como las que aparecen en las "flash-cards" (1). El alumno escribe en la ficha oraciones que describan las acciones del estímulo visual:

He is reading a book.  
They are swimming in the swimming pool.  
She is playing the guitar.  
It's half past six. etc.

**Respuestas a preguntas.** Podemos prescindir de los estímulos visuales y escribir en la ficha preguntas del tipo: *What's your name?, Where do you live?, What colour are your*

*eyes?, What are you doing now?*, o cualquier estructura que previamente se haya practicado oralmente en clase.

**Completar diálogos.** Si se han utilizado diálogos para la práctica de las estructuras gramaticales dentro de un contexto, podemos reproducir algún diálogo en la ficha, eliminando letras o palabras completas que el alumno habrá de suplir:

-hat t--- is --?  
It's f--e o'clo--.  
--- you goi-- -ome now?  
-es, -am.

La individualización del aprendizaje de la expresión oral depende en gran medida de los medios audiovisuales a disposición del profesor. El laboratorio de lenguas de tipo audio-activo y audio-activo-comparativo ofrece grandes posibilidades para la individualización de la práctica oral, pero es éste un medio auxiliar al alcance de pocos profesores. Si descartamos por poco realista la posibilidad de que el alumno lleve a su casa material de práctica oral en forma de disco, cinta o cassette, hemos de admitir que el grado de individualización aplicable a la enseñanza de la expresión oral queda reducido al mínimo. Con todo, el profesor puede favorecer la iniciativa individual haciendo que los alumnos introduzcan variaciones estructurales y de vocabulario en las canciones y diálogos ya aprendidos. Esencial para la buena marcha de un programa individualizado es la aplicación regular de tests y, en la etapa de planificación, la adopción de unos *objetivos operacionales* realistas y en consonancia con el material que cubrirá el curso. Al igual que cualquier otro enfoque de la enseñanza de lenguas, la individualización no es ninguna panacea capaz de resolver los problemas especiales que plantea la enseñanza del idioma en el momento presente. El éxito o el fracaso del programa siguen dependiendo en gran medida de las aptitudes y actitudes del alumnado, la preparación del profesor y las condiciones materiales en las que se desarrolle su tarea.

(1) Tarjetas ilustradas.



Al tratar de realizar una programación de lengua extranjera, nos encontramos de entrada con una serie de dificultades, si queremos seguir fielmente los cuadros o esquemas más o menos generales —más o menos detallados, también— que se utilizan corrientemente. Y las dificultades están en las características mismas de la materia.

Al empezar a aprender un idioma, los alumnos ya han adquirido, como es lógico, un grado considerable de conocimientos y un nivel que podríamos llamar "sofisticado" de comportamiento lingüístico en lengua materna. En idioma **empiezan** el aprendizaje, con todas sus consecuencias. Si bien su madurez facilita la quema de etapas, no obstante tendrán que pasar por una serie de actividades psicomotoras elementalísimas hasta llegar a comprender y expresarse comprensivamente **de forma muy elemental** en la nueva lengua.

En este artículo repasaremos los objetivos de la lengua extranjera, partiendo de los más generales, hasta llegar a los específicos del 6.º curso

# Un ejemplo de programación corta

Por  
**Beatriz Valdemoro**

Catedrática de Inglés  
de INEM



de E. G. B. (1.º de idioma), para tratar de sujetar los escurridizos conceptos de "contenido", "actividades" y "objetivos operacionales". Finalmente, trasladaremos al marco general de objetivos de 6.º curso una unidad de in-

glés (1) que supone un tiempo de ejecución variable entre los 7 y los 15 días.

### I. Objetivos últimos del aprendizaje de una lengua extranjera.

*Adquirir un vehículo de comunicación que facilite:*

1) *Un enriquecimiento de la vida personal, social y profesional.*

2) *Un acercamiento a una segunda cultura, lo que a su vez supone la adquisición de valores de comprensión y respeto hacia otros pueblos.*

3) *Un futuro intercambio cultural, técnico y comercial.*

### II. Objetivos generales de la lengua extranjera en E. G. B.

*Adquirir las bases lingüísticas (para un posterior dominio) de la lengua extranjera. Esto supone:*

1) *La adquisición de las destrezas fundamentales para comprender y expresarse en la lengua extranjera, tanto oralmente como por escrito, a nivel elemental (utilizando las estructuras lingüísticas y el vocabulario básico sugeridos en las "Orientaciones") (2).*

(1) La falta de espacio nos impide hacerlo en los otros idiomas de la E. G. B.

(2) Por ejemplo: al final de la E. G. B., el vocabulario adquirido no pasaría más allá de las 1.100 palabras en inglés; 1.200 en francés; 900 en alemán; 1.200 en italiano.

2) *La adquisición de elementales conocimientos sobre la forma de vida del país, o países, cuya lengua se aprende.*

### III. Objetivos formales específicos.

*Los objetivos formales informan, por supuesto, esta materia. Pero no solamente difieren más o menos de los objetivos de otras áreas, sino que incluso difieren de los objetivos de la lengua materna. Y esto, por dos razones: la primera es que el contenido lingüístico está a un nivel completamente distinto, más primario; la segunda está en función de la primera: los comportamientos terminales de la lengua extranjera son tanto cognoscitivos como psicomotores, y estos últimos se dan en un grado muy alto. Al mismo tiempo, existe una fuerte interrelación entre los diversos objetivos formales específicos, lo que hace a unos subsidiarios de los otros, y viceversa.*

*En esta primera fase de aprendizaje de lengua extranjera, sin embargo, nos encontraremos con la ventaja de poder "ignorar" ciertos objetivos específicos que más adelante (en el B. U. P., por ejemplo) se nos presentarán como imprescindibles. Así, vemos que el conocimiento de la terminología es negligible en estos primeros niveles. Igualmente, el análisis del significado implícito en una oración*

*queda reducido a una mínima posibilidad de ocurrencia, etc.*

*Lo que sigue es, pues, solamente un ejemplo. El cuadro general de especificaciones para 6.º curso que a continuación presentamos (3) admite variaciones, adaptaciones e incluso correcciones. Pero es importante tener un marco, el que sea, para aclarar nuestras metas.*

*El cuadro no hace sino definir objetivos operacionales, teniendo en mente el contenido lingüístico por un lado (columna vertical) y los objetivos formales específicos por otro.*

*Pero conviene insistir en que los objetivos formales últimos son los de Comprensión y Producción. El conocimiento y el manejo de estructuras lingüísticas no son objetivos más que en cuanto metas "intermediarias". Nosotros, al hablar nuestra lengua, tenemos un conocimiento de sus elementos y de sus estructuras, lo que nos hace formar y entender frases con sentido. Pero ese conocimiento lo hemos adquirido de una forma solapada, está internalizado en nosotros sin que nos demos cuenta de él. Luego, hemos pasado por una etapa de práctica, que ha durado años.*

*En el cuadro anexo A vemos que lo que se pretende en las dos columnas de la izquierda es que se llegue al conocimiento de los elementos*

(3) Ver anexo A.

y reglas estructurales a través de su diferenciación y discriminación, también solapadamente. En las dos columnas centrales figuran los objetivos operacionales de reproducción (repetición y memorización) y automatización por medio de ejercicios estructurales, que es el equivalente de la práctica que necesitamos para adquirir los necesarios comportamientos lingüísticos. En las dos columnas de la derecha nos interesa poner de relieve que las estructuras lingüísticas y el vocabulario figuran ya en nuevas combinaciones: es el campo de la comprensión y expresión espontánea de mensajes y textos desconocidos, pero constituidos por estructuras y vocabulario conocidos.

Paralelamente, si estudiamos atentamente las especificaciones para el nivel 6.º de, pongamos, inglés (4), vemos que los cuatro primeros párrafos se sitúan en la doble columna del Conocimiento, y que siguen un orden en cuanto a los componentes del contenido. Los párrafos 5 y 6 son como la globalización de los anteriores, y corresponden a los objetivos de Comprensión y Producción. Los párrafos 7, 8, 9, 10, 11 y 12 constituyen un grupo de objetivos operacionales de manipulación que se consiguen a través de actividades complejas y que abarcan todos los componentes

(4) Número especial de "Vida Escolar", "Segunda etapa de E. G. B. Nuevas Orientaciones". Núm. 128-130, abril-junio de 1971, página 20.

del contenido. El último párrafo especifica el número aproximado de ítems de vocabulario. Por lo tanto, nuestro cuadro no hace sino reordenar, encasillar y concretar las orientaciones.

Y llegamos a la **programación corta** (5), que será el reflejo del cuadro general, y que nos dará tres columnas principales: Contenido, Actividades y Objetivos de Comprensión y Producción.

En el Contenido figurarán los elementos y reglas lingüísticas cuyo conocimiento deberán adquirir los alumnos inductivamente, y que sólo se adquirirán por sistematización cuando sea oportuno.

En las Actividades figurarán todos los ejercicios y activida-

(5) Ver Anexo B.

#### NOTA BIBLIOGRAFICA

Han sido consultados, para la redacción de este artículo, los trabajos siguientes:

— ALVAREZ ALVAREZ, María Isabel: "Programación de las Actividades lingüísticas". Revista "VIDA ESCOLAR", números 139-140.

— VALETTE, Rebeca. "Second Language Objectives". A HANDBOOK of Formative and Summative Evaluation. Mc. Graw-Hill.

des que realicen los alumnos, teniendo en cuenta que en idioma extranjero las posibilidades de individualización son mínimas, y que todos los alumnos deben pasar por ellas y al mismo tiempo. Solamente podrá individualizarse en la mayoría de los casos en el terreno de la lengua escrita, y eso a condición de que el material de individualización no introduzca por sí mismo las nuevas estructuras y nuevo vocabulario que constituyen el nudo general secuenciado de la materia.

Los Objetivos de Comprensión y Producción serán la guía última del profesor a la hora de preguntarse qué es lo que quiere conseguir de los alumnos. Le indicarán las destrezas que quiere comprobar, en función del contenido. Las actividades le indicarán cómo lo va a comprobar.

Si el profesor tiene a su disposición un texto bueno, la tarea de programar unidades más o menos largas le será muy fácil, especialmente si el texto va acompañado de una buena guía didáctica que muestre de forma explícita tanto las estructuras fonológicas como las morfosintácticas.

Lo importante es saber qué queremos que aprendan los alumnos, y cómo lo vamos a conseguir, sin dejarnos arrastrar del espejismo de las actividades para comprender que éstas pueden ser la meta de paso, pero nunca la última.

ANEXO A	CONOCIMIENTO		MANIPULACION		COMPRESION Y PRODUCCION		Objetivos formales generales
CONTENIDO	Capacidad de diferenciar y discriminar elementos.	Capacidad de diferenciar y discriminar reglas y estructuras.	Capacidad de reproducción de elementos y estructuras.	Capacidad de manejo de elementos y estructuras.	Capacidad de comprensión verbal.	Capacidad de producción verbal.	Objetivos formales específicos.
FONOLOGIA	Diferenciar y discriminar los fonemas de la L2 en contraste con los de la L1 y en contraste con los de la L2 (*).	Diferenciar y discriminar los patrones de distribución, acento, ritmo y entonación de la L2 (en su caso, en contraste con la L1).	Reproducir y repetir sonidos aislados, palabras, frases y oraciones con sus correspondientes patrones fonológicos. Memorizar algunas canciones y diálogos. Copia.	Realizar todo tipo de ejercicios estructurales con los patrones fonológicos conocidos (contrastes binarios, sustitución, compleción, transformación, etc.).	Capacidad de comprender, tanto en forma oral como escrita, mensajes formados con las estructuras lingüísticas y el vocabulario propios del nivel 6.º, así como los correspondientes conocimientos de forma de vida del país extranjero donde se habla la L2.	Capacidad de expresarse, tanto en forma oral como escrita, de manera comprensible, utilizando las estructuras lingüísticas y el vocabulario propios del nivel 6.º, así como los correspondientes conocimientos de forma de vida del país extranjero donde se habla la L2.	OBJETIVOS OPERACIONALES DE 6.º CURSO
MORFOLOGIA	Diferenciar y discriminar las variantes alomórficas dentro de un morfema y unos morfemas con otros.	Diferenciar y discriminar los morfemas de la L2, según las reglas que los rigen (tanto morfemas inflexionales como derivacionales).	Reproducir y repetir palabras y frases con sus correspondientes características morfológicas. Memorizar rimas, canciones y diálogos. Copia.	Realizar todo tipo de ejercicios estructurales con los patrones morfológicos conocidos (contrastes binarios, sustitución, compleción, transformación, etc.). En su caso, dictado.			
SINTAXIS	Diferenciar y discriminar las clases de palabras (en su caso con las correspondientes pronunciaciones débiles y fuertes) dentro de frases y oraciones.	Diferenciar y discriminar las estructuras sintácticas según el orden de las palabras (tanto de contenido como funcionales) fonemas segmentales y suprasegmentales y morfemas en ellos incluidos.	Reproducir y repetir frases y oraciones con sus correspondientes patrones fonológicos. Memorizar rimas, canciones y diálogos aptos para dramatización. Copia.	Realizar todo tipo de ejercicios estructurales (sustitución, compleción, "hidratación", transformación). Redacciones dirigidas, ejecución de órdenes. Dictado. Dramatización.			
VOCABULARIO	Conocimiento de unas 300 a 400 palabras (incluyendo las funcionales y de contenido y giros idiomáticos). Discriminación, en su caso, por su pronunciación y su grafía.	Discriminar y diferenciar las funciones de las palabras dentro de frases y oraciones en relación con la fonología y la morfosintaxis.	Reproducir y repetir las palabras (tanto funcionales como de contenido). Memorizar las palabras dentro de estructuras.	Realizar todo tipo de ejercicios (opuestos, emparejar, completar, etc.). Dictados y redacciones.			
ORTOGRAFIA	Conocimiento del alfabeto y de las grafías de los fonemas.	Discriminar las grafías correspondientes a las estructuras fonológicas.	Copiar palabras, frases y oraciones.	Realizar dictados y ejercicios escritos, redacciones, etc.			
CULTURA	Capacidad de distinguir las formas de vida propias de los países donde se habla la L2.		Capacidad de utilizar los conocimientos de forma de vida para dramatizaciones, gestos, asimilación de imágenes, etc.				

(\*) Nota: L1 = Lengua materna.  
L2 = Lengua extranjera.

FONOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminación especial de: /ɔ/ final /ə:/ final /nt/ y /znt/ finales contrastes: /ou/ - /ʌ/ - /u:/; /s/ - /z/ - /iz/.</li> <li>- Incidencia del acento primario en el verbo no-auxiliar.</li> <li>- Patrones de entonación de oraciones con presente habitual, en especial el interrogativo:  Do you like bananas?  Comparación con el español.</li> </ul>
MORFOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discriminación de morfemas:  /—i ŋ/ del presente progresivo. /—m/ del pronombre personal plural en función objetiva. /—st/, /—nd/, /—d/ derivacionales de ordinales. /z/ - /s/ - /iz/ de la 3.ª pers. sing. del presente habitual. /u:/ - /ʌ z/ del auxiliar <b>do</b>. / ə / derivacional indicador de profesión.</li> </ul>
SINTAXIS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nuevas estructuras en presente habitual:  SN + Vtr. + SN (I teach Mathematics). SN + Vint. + Frase Preposicional (I live in London).  SN + Do + not + V int. + FP (I do not live in London). SN + Do + not + V tr. + SN (I do not like vegetables).  Do + SN + V int. + FP (Do you work at the office?). Do + SN + V tr. + SN (Does he teach Geography?).</li> <li>- Frases preposicionales de: Lugar Movimiento Tiempo.</li> </ul>
VOCABULARIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palabras estructurales: at, on, out of, into; them; do does, not, etc.</li> <li>- Palabras de contenido del siguiente tipo: Verbos: wash, clean, work, teach, go, come, live, like, etc.  Nombres: de prendas de vestir (shirt, suit, etc.), de profesiones (lawyer, etc), de alimentos y comidas (lunch, pudding, etc.), apelativos cariñosos (dad, mummy, etc.).  Adjetivos: sorry, happy.</li> </ul>
ORTOGRAFIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Forma de escribir: -er derivacional (de profesiones), -s y -es inflexional (de 3.ª pers. sing.), -o -oes inflexional (de do), -don't y doesn't (formas abreviadas).</li> </ul>
CULTURA	<p>Una familia inglesa: su forma de vestir, las comidas que hacen, la vida que llevan en un día cualquiera.</p> <p>La comunidad: profesiones.</p> <p>Comparación con la vida española: días de colegio y trabajo y horario de comidas.</p>

## Actividades a realizar para la automatización

<b>FONOLOGIA</b>	<p>Repetición a coro, por grupos e individual de las estructuras conteniendo los fonemas especificados en el contenido, y especialmente el patrón de entonación interrogativo nuevo.</p> <p>Ejercicios de diferenciación y discriminación con ayuda de flash-cards, utilizando listas de "pares mínimos".</p> <p>En su caso, corrección fonética con descripción del punto y forma de articulación.</p> <p>En su parte escrita, ejercicios de emparejamiento de palabras según sonidos, etc.</p> <p>Repetición en alta voz y silenciosa de diálogos que contienen estas estructuras fonológicas, hasta la memorización. Lectura en alta voz y silenciosa.</p> <p>Copia de listas de pares mínimos (cinco pares aproximadamente). Dictado de palabras con los fonemas a practicar.</p> <p>Realizar ejercicios orales de compleción y sustitución.</p> <p>Audición de canciones y rimas, que contengan los rasgos fonológicos del contenido.</p>
<b>MORFOLOGIA</b>	<p>Repetición a coro, por grupos e individual de las estructuras que contengan los morfemas especificados en el contenido, en especial los morfemas inflexionales.</p> <p>Ejercicios de diferenciación y discriminación de las variantes alofónicas del morfema de 3.ª persona de singular de los verbos en presente habitual.</p> <p>Repetición y memorización de diálogos, canciones y rimas que contengan los morfemas indicados. Lectura en alta voz y silenciosa.</p> <p>Ejercicios estructurales, orales y escritos, en especial de sustitución (para morfemas derivacionales) y de transformación (para morfemas inflexionales). Igualmente, dictado de palabras sueltas o frases completas conteniendo las variantes alomórficas.</p> <p>Para los ejercicios de sustitución y transformación orales, utilizar preferentemente los franelogramas.</p>
<b>SINTAXIS</b>	<p>Repetición a coro, por grupos, e individual, de las oraciones conteniendo las estructuras sintácticas indicadas en el contenido, teniendo cuidado de que el ritmo y la entonación sean los correctos.</p> <p>Memorización de diálogos y canciones que contengan las frases preposicionales y las oraciones simples en presente habitual indicadas en el contenido. Dramatización.</p> <p>Copia de oraciones completas. Dictado de oraciones completas.</p> <p>Realización de ejercicios, tanto orales como escritos, de sustitución simple y múltiple, compleción, relleno de espacios, formación de oraciones completas a partir de estructuras "deshidratadas"; ejercicios de transformación (formas interrogativa, afirmativa y negativa de verbos en presente habitual).</p> <p>Redacciones dirigidas, y realización de historietas de tebeos. Composición de diálogos.</p> <p>Lectura en alta voz y silenciosa, para poder contestar preguntas sobre lo leído.</p>
<b>VOCABULARIO</b>	<p>Repetición y memorización de palabras sueltas según el denominador común de: clases de palabras, morfemas comunes a ellas, pronunciación contrastada, centros de interés, opuestos semánticos, etc.</p> <p>Realizar ejercicios de compleción y sustitución.</p> <p>Utilizar el vocabulario aprendido para crear nuevas oraciones con las estructuras sintácticas nuevas.</p> <p>Lectura y dictado.</p>
<b>ORTOGRAFIA</b>	<p>Lectura y copia de palabras sueltas, frases y oraciones especificadas en el contenido.</p> <p>Realización de dictados y otros ejercicios escritos.</p>
<b>CULTURA</b>	<p>Según se realizan las actividades anteriores, al utilizar el vocabulario indicado y con la comprensión de los textos, se integra la cultura de modo natural; no obstante, el profesor contestará a las preguntas que surjan, en lengua materna.</p>



## Objetivos de Comprensión y Producción

ORAL	<p>1) Capacidad de entender mensajes o textos orales emitidos a velocidad normal, que contengan las estructuras lingüísticas y el vocabulario especificados en el contenido.</p> <p>Esto se comprueba a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Identificación de imágenes.</li><li>b) Contestación a preguntas (en lengua materna se comprueba más objetivamente).</li><li>c) Ejecución de órdenes.</li><li>d) Dando los equivalentes en lengua materna.</li></ul> <p>2) Capacidad de producir mensajes orales a velocidad normal, utilizando las estructuras lingüísticas y el vocabulario especificados en el contenido.</p> <p>Esto se comprueba a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Descripción de imágenes.</li><li>b) Interpretación de imágenes.</li><li>c) Producción de preguntas siguiendo un texto en imágenes.</li><li>d) Producción de órdenes para que otros las cumplan.</li></ul> <p>— Hay actividades complejas de comprensión y producción como son la realización de diálogos espontáneos; la creación de canciones originales; la contestación en inglés a preguntas del profesor sobre un texto oído.</p>
ESCRITA	<p>3) Capacidad de comprender mensajes o textos escritos que contengan las estructuras lingüísticas y el vocabulario especificados en el contenido.</p> <p>Esto se comprueba a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Contestación (para más objetividad, en lengua materna) a preguntas sobre el texto leído.</li><li>b) Lectura de órdenes seguida de su ejecución inmediata.</li><li>c) Elección de respuesta correcta de entre varias.</li><li>d) Decir el equivalente (o el opuesto) en lengua materna.</li></ul> <p>4) Capacidad de escribir mensajes nuevos más o menos largos utilizando las estructuras lingüísticas y el vocabulario especificados en el contenido.</p> <p>Esto se comprueba a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>a) Escribir comentarios descriptivos e interpretativos debajo de imágenes.</li><li>b) Redacción de diálogos o breves composiciones narrativas.</li><li>c) Contestación por escrito a preguntas (para más objetividad, en lengua materna).</li></ul> <p>— Hay actividades complejas de comprensión y producción escrita como son: la contestación, por escrito, a preguntas escritas; la elección de respuesta correcta de entre varias.</p> <p>Igualmente, hay actividades que abarcan la comprensión y expresión oral y escrita conjuntamente, como es contestar por escrito a preguntas orales que antes se habían contestado oralmente, etc.</p>

# Ediciones S. M.

En vanguardia de la moderna Pedagogía  
y Técnicas Audiovisuales

## LIBROS

- pedagógicos
  - actuales
  - formativos
  - prácticos
- EDUCACION GENERAL BASICA  
Libro del alumno  
Fichas de trabajo  
Libro del profesor  
Bibliotecas de aula (libros de lectura)
  - BACHILLERATO ELEMENTAL
  - BACHILLERATO SUPERIOR
  - CURSO DE ORIENTACION UNIVERSITARIA (C. O. U.)

## SISTEMAS AUDIOVISUALES

- GEOGRAFIA DE ESPAÑA (General y provincial)
- IDIOMAS MODERNOS (Francés e inglés)
- AREAS DE EXPERIENCIA (1.º a 5.º cursos)
- MUSICA
- ARTE
- TEMAS RELIGIOSOS, SOCIALES, CATEQUETICOS...
- TEMAS LITERARIOS - EL QUIJOTE
- APARATOS DE PROYECCION Y REPRODUCCION
- CASSETTES Y LIBRO-CASSETTE (para idiomas)

## OTRAS ENSEÑANZAS

- AREAS DE EXPRESION PLASTICA Y DINAMICA
- MANUALIDADES
- COCINA
- FICHAS DE ESCRITURA

EDICIONES



Una colección completa y al día  
Adaptada a los cuestionarios oficiales de la nueva Ley  
Realizada en colaboración por un equipo de  
PROFESORES Y  
ESPECIALISTAS EN LA ENSEÑANZA

## OBRAS FORMATIVAS

- RELIGIOSAS
- PEDAGOGIA
- JUVENILES

MADRID -25 (Central)  
General Tabanera, 39  
Tel. 208 69 40

MADRID-9  
Felipe II, 16  
Tel. 226 15 75

ZARAGOZA  
Paseo Reyes de Aragón, 5  
Tel. 37 59 99 y 37 37 00

# LA EVALUACION DE LA LENGUA EXTRANJERA: PRINCIPIOS Y TECNICAS

En el presente trabajo nos ocuparemos únicamente de los tests preparados por el profesor para aplicarlos a una clase determinada. En la elaboración de este tipo de test habrá de tenerse en cuenta solamente lo que se haya enseñado a los alumnos, de acuerdo con el contenido y los objetivos señalados para cada curso.

Examinaremos en primer lugar las consideraciones de tipo teórico y práctico en las que se fundamenta un buen test. Seguidamente presentaremos una selección de las diversas técnicas a las que se puede recurrir para evaluar los diferentes aspectos de las cuatro destrezas. Dentro de este último apartado haremos especial hincapié en las técnicas objetivas.

1.1. Factores de las cuatro destrezas. De las dos representaciones del lenguaje, la

hablada y la escrita, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha dirigido tradicionalmente a la segunda. En los últimos treinta años la aparición del método audio-oral ha supuesto una orientación nueva, pasando a ser ahora objetivo importante de la enseñanza inicial la lengua hablada. En todo acto comunicativo, ya sea por medio del lenguaje hablado o del lenguaje escrito, hay que distinguir un doble proceso: en el primero, el individuo se expresa a través de la lengua hablada o escrita; el segundo supone la comprensión de los mensajes que le llegan por la representación oral o escrita del lenguaje. Este doble proceso comunicativo entraña la posesión de cuatro destrezas lingüísticas: **comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.** Una evaluación que pretenda reflejar los nuevos objetivos de la enseñanza de lenguas habrá de tener en cuenta la importancia asignada a cada una de las cuatro destrezas y sus

Factores	DESTREZAS LINGÜÍSTICAS			
	Comprensión oral	Expresión oral	Lectura	Escritura
Fonología..... Ortografía.....				
Estructura.....				
Vocabulario.....				
Rapidez y..... Soltura.....				

factores. Tomamos de David P. Harris el siguiente cuadro sobre las cuatro destrezas lingüísticas y sus factores.

De esta división se puede extraer una conclusión de orden práctico: Cada test estará dirigido a la evaluación de **una sola** destreza o de **uno** de sus factores, evitándose en lo posible los tests híbridos que exigen el empleo de más de una destreza.

1.2. Tests Objetivos.—Un test objetivo es aquel que sólo tiene una respuesta correcta. Se elimina con ello el aspecto subjetivo de las pruebas tradicionales (traducción directa e inversa, redacción, etc.), en las que intervenían tal número de variables y se mezclaban de tal forma las destrezas que cada prueba admitía diversas calificaciones. Entre las ventajas de los tests objetivos podemos señalar las siguientes:

a) Se puede incluir en un test mucha más materia que la que admite una prueba de tipo tradicional.

b) Podemos comprobar el conocimiento que tiene el alumno sobre puntos muy específicos, sin que pueda eludir el problema usando las estructuras y el vocabulario que ya conoce, como sucedería, por ejemplo, en un ejercicio de redacción.

c) El tiempo que lleva la corrección de un test objetivo es mucho menor que el que habría que dedicar a un examen de tipo tradicional.

d) La mayoría de los ítems de un test objetivo pueden utilizarse una y otra vez con diferentes alumnos.

Naturalmente los tests objetivos también ofrecen desventajas. Las más importantes son:



Por Aurelio Verde

Profesor de Escuela Universitaria

a) La elaboración de un test objetivo requiere una inversión considerable de tiempo y esfuerzo.

b) El test objetivo, por su misma naturaleza, no valora la capacidad que tiene cada alumno de organizar el material lingüístico para expresar sus ideas.

1.3. Frecuencia de los tests.—Es un hecho comprobado que el uso frecuente de tests estimula al alumno y lo mantiene alerta. ¿Cada cuánto tiempo debe darse un test en clase? Para contestar a esta pregunta conviene que tengamos antes presente una distinción importante desde el punto de vista pedagógico: la diferencia entre lo que podríamos llamar **minitest** y **test**.

1.3.1. Minitest.—Se caracteriza por su brevedad (su duración no debe sobrepasar los diez minutos). Es difícil establecer un criterio general de frecuencia; con todo, se suele aconsejar la aplicación de un minitest cada dos o tres clases, o incluso en clases seguidas. El minitest no se anuncia de antemano, de forma que el alumno se vaya haciendo a la idea de que puede tener una prueba breve cualquier día de clase. A nivel elemental este tipo de prueba debe ser muy sencilla para que la mayoría de los alumnos pueda solucionarla con facilidad, lo cual contribuirá a que la clase vaya cobrando confianza en el manejo de la nueva lengua. Otro objetivo del minitest es

familiarizar a los alumnos con el tipo de ítems que aparecerán en los tests propiamente dichos. Finalmente, se recomienda la corrección inmediata en clase del minitest.

**1.3.2. Test.**—El test propiamente dicho abarca el trabajo realizado durante varias semanas. Exige una labor de repaso por parte del alumno, por lo cual habrá de anunciarse con cierta anticipación. Normalmente se le dedicará toda la hora de clase. Conviene que las instrucciones estén redactadas con la mayor claridad posible y que, a nivel elemental, se den en la lengua materna del estudiante. Se procurará hacer la corrección lo antes posible y se dedicará parte de una clase a una nueva explicación de aquellos puntos que hubieran causado mayores dificultades.

**1.4. Etapas en la elaboración de un test.**

a) **Lista de problemas.**—Esta etapa tiene suma importancia en los test de discriminación de sonidos, comprensión oral y estructura gramatical, ya que en este terreno la mayoría de las dificultades se deben a la interferencia de la lengua materna.

b) **Búsqueda de palabras y oraciones que contengan los problemas.**—Para un test de fonología la búsqueda estará dirigida a encontrar un número suficiente de parejas mínimas. Hay que evitar que las oraciones que aparezcan en un test de estructura gramatical sean creaciones artificiosas con pocas posibilidades de ser producidas por un hablante nativo.

c) **Elección del tipo de ítem.**—Procederemos ahora a seleccionar el tipo de ítem más adecuado para cada caso: elección múltiple, estímulo visual u oral, etc.

d) **Orden de colocación de los ítems.**—Es aconsejable colocar al principio los ítems más fáciles de forma que el alumno vaya cobrando confianza y los menos aventajados tengan la posibilidad de resolver los ítems que estén a su alcance.

**2.1. Tests de discriminación de sonidos.**

**2.1.1. Palabras aisladas.**—La forma más sencilla de un test de discriminación de sonidos es la siguiente: el profesor pronuncia dos palabras (tomadas de una lista de **parejas mínimas** preparada con anterioridad) y el alumno indica si las palabras pronunciadas son iguales o diferentes. Ejemplos:

El alumno oye	El alumno traza en su hoja un círculo alrededor de I (igual) o de D (diferente)
1. "cup - cap"	1. I (D)
2. "it - eat"	2. I (D)
3. "pot - pot"	3. (I) D

Dada su sencillez esta técnica se puede utilizar eficazmente desde los primeros momentos del aprendizaje. Sin embargo presenta el inconveniente de todo ítem, que sólo ofrece dos opciones: el alumno tiene un 50 por ciento de probabilidades de contestar bien por puro azar. Este inconveniente se puede soslayar en parte utilizando **grupos de tres palabras**. El alumno debe indicar las dos palabras que sean iguales. Ejemplos:

El alumno oye	El alumno traza en su hoja un círculo alrededor de las letras que representan las dos palabras iguales
1. "cup-cap-cup"	1. (A) B (C)
2. "pot-port-port"	2. A (B) (C)
3. "it-it-eat"	3. (A) (B) C

**2.1.2. Variaciones.**

a) Indicar cuál de las tres palabras pronunciadas por el profesor es diferente.

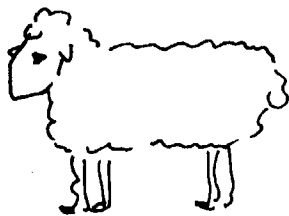
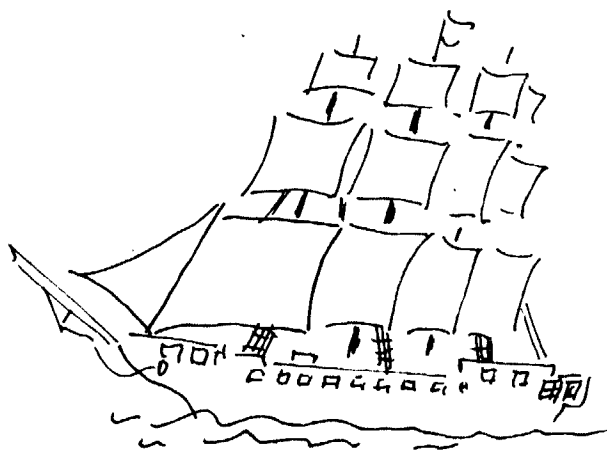
b) El profesor pronuncia una palabra. Después de una breve pausa pronuncia tres palabras. El alumno indica cuál de las tres es igual que la palabra inicial.

**2.1.3. Palabras dentro de un contexto.**—*Es una técnica muy similar a la descrita anteriormente. La diferencia estriba en que los pares de palabras van incluidos en una oración. Ejemplo:*

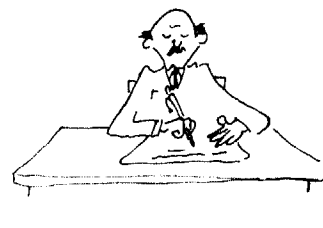
El alumno oye	El alumno traza un círculo alrededor de las dos oraciones iguales
1. It's a large vote It's a large boat It's a large vote	1. (A) B (C)

**2.2. Tests de discriminación de sonidos por el significado.**—*En las técnicas descritas hasta ahora no era necesario que el estudiante entendiera lo que oía. Se puede comprobar también la discriminación de las distinciones fonológicas a través del significado. Uno de los medios más utilizados es el de los dibujos.*

**2.2.1. Una palabra y dos dibujos.**—*Por ejemplo, el profesor pronuncia ship y el alumno señala cuál de los dos dibujos representa la palabra pronunciada:*



**2.2.2. Una oración y dos dibujos.**—*El profesor pronuncia "He's riding" y el estudiante escoge entre:*



**2.2.3. Tres opciones.**—*Para reducir las probabilidades de que el alumno acierte por casualidad, se puede añadir la opción de un tercer dibujo. R. Lado da el siguiente ejemplo: el profesor pronuncia: It's a pen y el alumno escoge entre:*

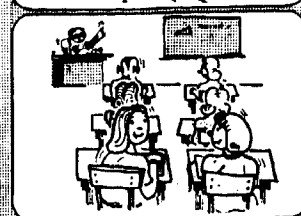
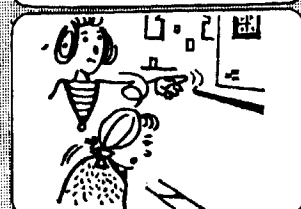
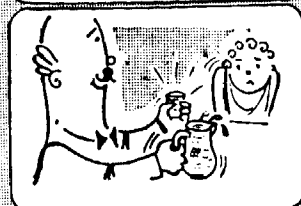


**2.2.4. Desventajas de los dibujos.**—*Quizá la principal sea la dificultad de ilustrar los problemas sin caer en la ambigüedad, ya que la mayoría de las palabras y oraciones no se puede representar adecuadamente mediante un dibujo. Se recurre por lo general a objetos muy concretos y a determinados tipos de acciones y relaciones espaciales. No obstante, la mayor parte de los especialistas admiten que los dibujos son un componente importante de cualquier test, sobre todo en los tests de nivel elemental destinados a niños.*

**2.3. Tests de comprensión oral.**—*Tienen por objeto comprobar la precisión con que los alumnos entienden muestras de habla en una lengua extranjera. No deben considerarse*

# LA EXPERIENCIA nos dio LA CALIDAD LA CALIDAD nos dio EL PRESTIGIO

Son más de 35 años dedicados a la confección de textos para la enseñanza de idiomas.



## BACHILLERATO:

LENGUA FRANCESA, cuarto curso  
LA LITTERATURE PAR LES TEXTES  
por ANA MOLL MARQUES

## ENSEÑANZA GENERAL BASICA:

5º y 6º curso.- APPRENEZ LE FRANÇAIS  
AVEC NOUS, I.

7º curso.- APPRENEZ LE FRANÇAIS AVEC  
NOUS, II.

por ANA MOLL MARQUES

5º y 6º curso.- LET'S LEARN ENGLISH  
por DORA MOLL MARQUES

Todos ellos con Fichas de Trabajo y Evaluación  
y Guía didáctica

Cada año aparecerá un nuevo curso

# EDITORIAL MOLL

Torre del amor, 6 tel. 224176 PALMA DE MALLORCA

como independientes de los tests de discriminación de sonidos, sino como un complemento de los mismos.

**2.3.1. Ejecución de órdenes.**—Es un tipo de test especialmente indicado para niños. Las dos modalidades principales son:

**2.3.2. Realización de dibujos por los alumnos.**—El profesor indica a los alumnos que dibujen objetos con los que estén ya familiarizados. Seguidamente les indica que apliquen determinados colores al objeto dibujado. Una variante de lo anterior es que los niños dibujen la esfera de un reloj y a continuación indiquen la hora pronunciada por el profesor. Se puede considerar también dentro de este apartado la realización de operaciones aritméticas sencillas. Ejemplos:

1. Please draw a tree... Paint it green.
2. It's twenty past four (etc.).
3. Add five and seven (etc.).

**2.3.3. Movimientos corporales.**—Se pide a los alumnos que ejecuten una acción:

1. Please raise your left hand (s).
2. Please stand up.
3. Please open your book (s).

Las ventajas de estos tests son: **a)** No requieren respuestas en las que vaya incluida otra destreza (leer o hablar, por ejemplo); **b)** Los niños entienden con facilidad la fórmula de oír una orden y llevarla a cabo inmediatamente. Las explicaciones, por lo tanto, quedan reducidas a un mínimo.

Sus limitaciones, sobre todo en el caso de los movimientos corporales, son considerables: **a)** Si se pide a toda la clase que ejecute una acción, los estudiantes más atrasados imitarán a los mejores; **b)** Este tipo de test aplicado individualmente lleva muchísimo tiempo.

Es aconsejable, teniendo en cuenta lo que acabamos de decir, combinar los tests des-

critos con otros de comprensión oral que pueden aplicarse también a nivel elemental.

**2.3.4. Estímulos verbales y respuestas escritas (elección múltiple).**—La forma de realizar este test es la siguiente:

El profesor pronuncia dos veces	El alumno marca en su hoja la respuesta correcta
1. Orange	1. (a) a tree (b) an animal (c) a fruit
2. Cat	2. (a) a colour (b) an animal (c) a chair
3. Father	3. (a) a girl (b) a man (c) a flower

Tanto el estímulo como las opciones deben ser palabras muy sencillas, ya conocidas, para evitar que se convierta en un test de vocabulario.

**2.3.5. Estímulos verbales y dibujos.**—Es una variante de la técnica anterior. El profesor da como estímulo una palabra o una oración y los alumnos tienen en su hoja dibujos relacionados con el estímulo pronunciado. Ejemplos con oraciones:

1. El profesor pronuncia dos veces: "Peter is driving".

El alumno señala el dibujo correspondiente a la oración pronunciada.

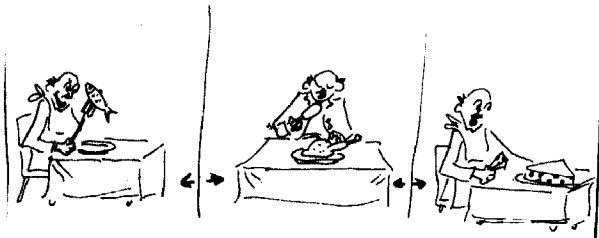


2. Profesor: "The dog is behind the tree".  
Alumno:



3. Profesor: "He's eating cheese".

Alumno:



**2.4. Tests de expresión oral.**—La expresión oral es la destreza más difícil de evaluar. Esta dificultad se debe en parte a los diferentes factores que intervienen en el proceso de la comunicación oral: la pronunciación (en la que hay que incluir los rasgos segmentales y suprasegmentales); la estructura gramatical; el vocabulario; la rapidez y soltura en las elocuciones, y, naturalmente, en su caso, la comprensión oral, ya que si no existe una percepción clara del estímulo difícilmente se producirá la respuesta adecuada.

Es aconsejable aplicar un test de expresión oral dos o tres veces durante el curso y, a ser posible, grabar en magnetófono las respuestas de los alumnos. Esto último facilita enormemente la corrección, que deberá hacerse asignando una calificación a cada elemento por separado. Es decir, se dará una nota a la

pronunciación sin tener en cuenta el resto de los elementos, otra al vocabulario, otra a la estructura, y así sucesivamente.

**2.4.1. Repetición de oraciones.**—Es el procedimiento más sencillo. El alumno repite una oración que ha sido pronunciada por el profesor.

**2.4.2. Lectura en voz alta.**—El alumno lee para sí un trozo breve que le entrega el profesor, y a continuación lee ese mismo trozo en voz alta dándole la entonación y el ritmo adecuado.

**2.4.3. Conversión de oraciones.**—El alumno, por ejemplo, tiene que transformar en negativa o interrogativa una oración afirmativa, poner en pasado el verbo, etc.

Las técnicas descritas tienen el inconveniente de que constituyen en sí mismas una habilidad especial que está relacionada sólo indirectamente con la comunicación oral.

**2.4.4. Formación de oraciones.**—Se coloca al alumno en una situación determinada: en la calle, en una estación, en una cafetería, y se le pide que produzca oraciones relacionadas con el contexto. Si el contexto es una estación, por ejemplo, tendría que solicitar información sobre la llegada y salida de trenes, destino, precio del billete, etc.

**2.4.5. Respuesta a estímulos visuales.** El alumno examina una serie de dibujos relacionados entre sí y describe brevemente lo que sucede en cada viñeta. Ejemplo en inglés: Picture 1 (A girl is walking down the street); Picture 2 (She is looking at the shop window); Picture 3 (She is going into the shop); Picture 4 (She is talking to the shop assistant).

**2.5. Tests de estructura gramatical.**—En una obra ya clásica dentro de la metodología del inglés, *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), Charles C. Fries señala la importancia de que el estudiante adquiriera las estructuras básicas del inglés antes



de pasar a una ampliación y enriquecimiento del vocabulario. La revisión periódica de las estructuras presentadas en clase se puede llevar a cabo de una forma rápida y concienzuda por medio de un test de elección múltiple. Esta modalidad de test objetivo permite comprobar el grado de asimilación de estructuras muy diversas dentro de un espacio y tiempo limitados. Ofrecemos algunos ejemplos de posibles ítems:

- |                        |                                   |
|------------------------|-----------------------------------|
| 1. I have ---- old car | 2. The carpet is ---- the floor   |
| (a) an                 | (a) at                            |
| (b) a                  | (b) in                            |
| (c) many               | (c) on                            |
| 3. He's a bad ----     | 4. Peter ---- to school every day |
| (a) men                | (a) comes                         |
| (b) man                | (b) come                          |
| (c) man's              | (c) coming                        |
| 5. I ---- a test now   | 6. ---- are you going on Sunday?  |
| (a) am doing           | (a) who                           |
| (b) do                 | (b) what                          |
| (c) doing              | (c) where                         |

2.6. Tests de vocabulario. La selección de palabras para los test de clase no ofrece

dificultad. Se hará sencillamente entre las palabras que aparezcan en los textos que se usan. El vocabulario se comprueba mejor dentro de un contexto que en aislamiento. Damos a continuación ejemplos de algunos ítems donde se tiene en cuenta el contexto:

- |                       |                                  |
|-----------------------|----------------------------------|
| 1. This table is ---- | 2. We always ---- breakfast at 8 |
| (a) round             | (a) play                         |
| (b) young             | (b) walk                         |
| (c) happy             | (c) eat                          |
| 3. Bananas are ----   | 4. We drink with our ----        |
| (a) yellow            | (a) mouths                       |
| (b) red               | (b) ears                         |
| (c) blue              | (c) legs                         |

2.7. Tests de lectura. A nivel elemental, el test de lectura puede consistir en un párrafo corto basado en estructuras y vocabulario ya aprendidos. El alumno lee detenidamente el texto ofrecido y contesta, por ejemplo, mediante el sistema de elección múltiple a una serie de preguntas que indicarán el grado de comprensión alcanzado. Ejemplo:

"It is Saturday afternoon. The weather is fine. The Johnsons are at home. Mrs. Johnson is reading a newspaper in the living-room. Mr. Johnson is working in the garden. Peter is watching TV. Tomorrow the Johnsons are having a picnic in the country."

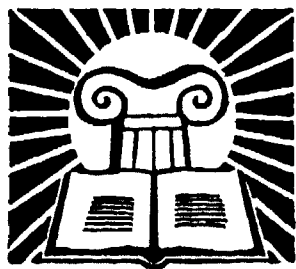
- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1. (a) It is raining                                  | 2. (a) Mrs. Johnson is shopping     |
| (b) It is snowing                                     | (b) Mrs. Johnson is at home         |
| (c) The sun is shining                                | (c) Mrs. Johnson is cooking dinner. |
| 3. (a) The Johnsons are going to the country tomorrow |                                     |
| (b) The Johnsons are going to the cinema tomorrow     |                                     |
| (c) The Johnsons are staying at home tomorrow         |                                     |

**BIBLIOGRAFIA**

**HARRIS, David P., Testing English as a Second Language. Nueva York, Mc Graw-Hill, 1969, 151 pág.**

**LADO, Robert, Language Testing. Nueva York, Mc Graw-Hill, 1964, 389 páginas. (Editado primeramente en Londres por Longmans, 1961.)**

**VALETTE, Rebecca M., Modern Language Testing. Nueva York, Harcourt, Brace and World, 1967, 200 págs.**



BARCELONA-13  
Monlau, 8 y 10  
Teléf. 251 87 09

MADRID-19  
Algaba, 24  
Teléf. 472 60 00

ZARAGOZA  
León XIII, 28  
Teléf. 22 55 98

VALENCIA-8  
Palleter, 55  
Teléf. 25 22 18

MALAGA  
Martínez Barrionuevo, 5  
Teléf. 27 49 54

BILBAO-9  
Lersundi, 18  
Teléf. 23 49 48

LAS PALMAS  
Doctor Pasteur, 6, bajos  
Teléf. 21.85 61

# Damos las gracias

a todo el Profesorado de E. G. B.  
por la gran acogida dispensada a  
nuestros Libros de Consulta, de  
Trabajo y de Lectura.

---

## EDITORIAL

# PRIMA LUCE, S.A.

---

- \* Rogamos presten atención a los nuevos textos de 7.º curso de E. G. B. próximos a aparecer en el mercado. A primeros de mayo puede solicitarlos como muestras al 50 por 100 de descuento.

Por M.<sup>a</sup> Amparo Vázquez  
Agregada de Francés de INEM

8

# Pruebas de francés

Cuando queremos determinar el nivel lingüístico de un grupo heterogéneo de alumnos, hemos de recurrir a pruebas más o menos objetivas. La selección y elaboración de una prueba de este tipo es difícil, porque no se trata solamente de ver lo que los alumnos no saben (o saben mal) sino aquello que no deben ignorar a un determinado nivel.

Más sencilla es la elaboración de estas pruebas o tests como mero control de lo adquirido en clase a lo largo del curso; es decir, que habiéndonos fijado ciertos objetivos, podemos realizar periódicamente estas pruebas, siempre orientadas a un punto concreto y bien determinado: comprobación de pronunciación, ejercicios que lleven consigo las estructuras últimamente aprendidas, etc.

Más que a estos pequeños controles de clase, voy a referirme aquí a la elaboración en general de una prueba de lengua francesa para alumnos españoles. Esta prueba supone secciones de comprensión y expresión, tanto oral como escrita. Usaremos unas u otras según lo que pretendamos controlar.

## 1. Comprensión oral.

El léxico importa aquí, pero menos, para determinar el nivel fonológico de los alumnos. Tampoco para esta prueba es fundamental el que empleemos unas determinadas estructu-

ras. Evidentemente, hemos de evitar toda complicación innecesaria, que sólo contribuiría a desconcertar a los alumnos y desviarlos del verdadero objetivo: ver si el alumno español, que por ser precisamente español tendrá gran dificultad para distinguir todos los fonemas del francés (pensemos por ejemplo en sus 16 fonemas vocálicos en oposición a los cinco únicos del castellano), comprende y distingue perfectamente aquellos sonidos extraños al sistema fonológico de su lengua materna.

Así pues, considerando con detenimiento los fonemas más difíciles para un estudiante de lengua francesa y siguiendo a Compagnys (1) aparecen los siguientes: / e /, / ε /, / ø /, / œ /, / z /, / ɔ /, / o /, / y /.

En cuanto a los fonemas consonánticos, crean dificultades sobre todo los contrastes siguientes:

/ f / - / ʒ / (acher, jeter)  
/ s / - / z / (nous savons, nous avons)  
/ j / - / ʒ / (yeux, jeu)

(1) "Phonétique Française pour Hispanophones". Hachette, Larousse, 1966.

Igualmente, los alumnos españoles tienen gran dificultad en captar y reproducir los sonidos nasales /*ẽ*/, /*o*/, /*œ*/, /*œ̃*/.

Pensemos entonces en una serie de pares de frases en la que cada par contiene una oposición fonológica.

1. /*o*/ Le pot a des fleurs.
2. /*o*/ Le pont a des fleurs.
  
1. /*œ̃*/ Le vent est très fort.
2. /*ẽ*/ Le vin est très fort.
  
1. /*j*/ Ses yeux sont très jolis.
2. /*ʒ*/ Ses jeux son très jolis.

Estas frases, que no son más que un ejemplo de las muchas posibles, las oirán los alumnos (bien registradas en cinta magnetofónica, bien pronunciadas de viva voz por el profesor). Una vez oído cada par, los alumnos, que tendrán los dibujos correspondientes a las frases orales, señalarán sobre dichos dibujos el número de la frase que le corresponde a cada uno. Incluso puede dárseles una sola ilustración y el alumno dirá si la que corresponde a la ilustración ha sido la oída en primer o segundo lugar. Cuando el vocabulario es abstracto, o el significado de la frase es difícil de reproducir en imagen, los alumnos pueden decir simplemente lo que han entendido, por orden, en ambos casos. Deben, desde luego, decirlo en español, ya que si no, la prueba sería no sólo de comprensión oral sino también de expresión oral. Ejemplos:

- /*ɛ*/ L'air était triste (air, en musique).
- /*œ*/ L'heure était triste.
  
- /*ɛ*/ ça sert à beaucoup de choses.
- /*œ*/ Sa soeur a beaucoup de choses.

## 2. Expresión oral.

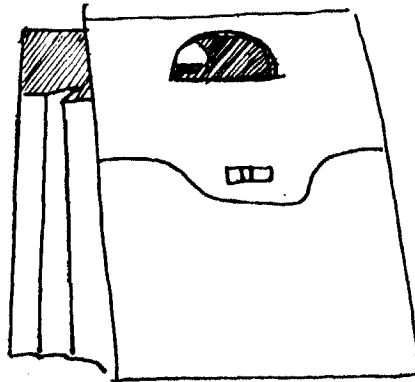
Es preciso para esta prueba elegir estructuras sencillas o al menos partir de las más simples y complicarlas progresivamente.

Partiendo entonces de las frases bases del francés, empezaremos por las fáciles:

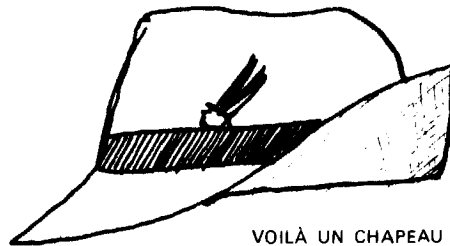
Présentatif + suite de presentatif.  
(Siendo los "présentatifs": **C'est, voici, voilà, il y a.**) Ejemplos:

C'est un crayon.  
Voici un crayon.

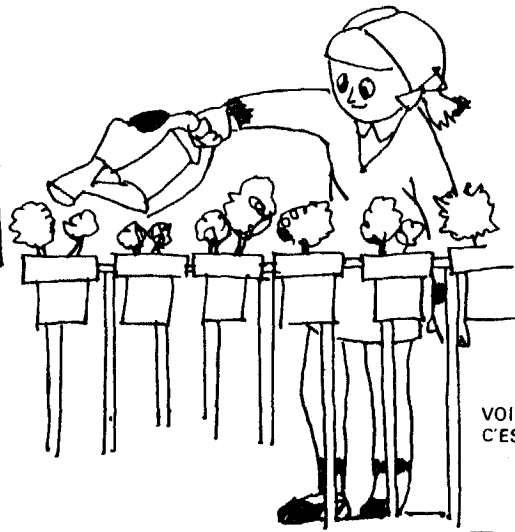
Podemos, pues, presentar objetos distintos y aislados en un mismo dibujo o por separado; y veremos así si el alumno sabe simplemente enumerar cada uno de los objetos. Ejemplos:



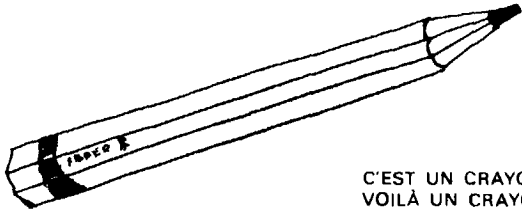
C'EST UN SAC  
VOILÀ UN SAC



VOILÀ UN CHAPEAU  
IL Y A UN CHAPEAU



VOILÀ UNE FILLE  
C'EST UN FILLE

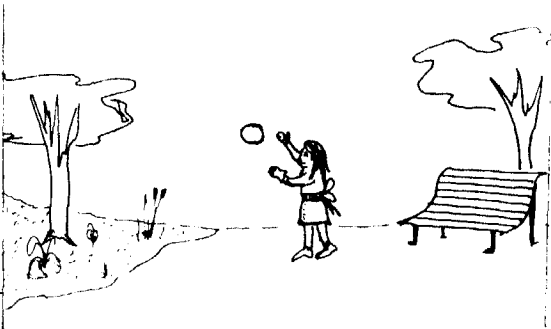


C'EST UN CRAYON  
VOILÀ UN CRAYON

En la segunda fase usaremos dibujos para controlar si el alumno, además de enumerar, sabe **describir** lo que ve utilizando estructuras no tan primarias y con más soltura.

Las frases elegidas pueden ser de este tipo:  
SN + Vêtre + frase preposicional.

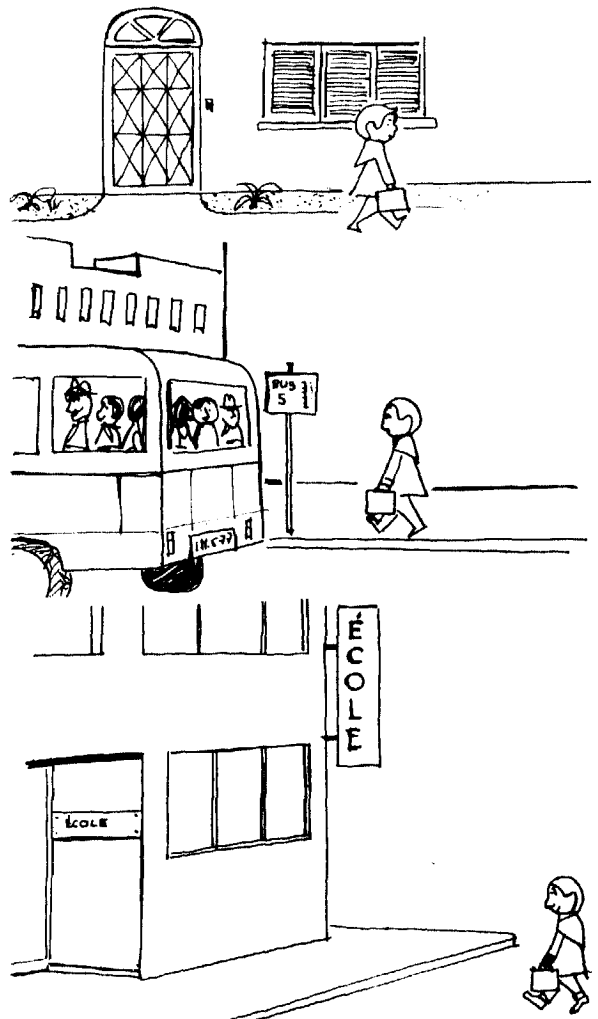
SN + V trans. + SN, etc.



Posibles respuestas:

La petite fille est dans un jardin.  
La petite fille joue à la balle.  
Elle porte une robe bleue.

Y por último pasaremos a controlar la última fase, es decir la de **interpretación**, en la que, además de describir, el alumno interpreta lo que ve en las imágenes; pero éstas pueden sugerir cosas distintas a distintos alumnos. Es en esta fase cuando se ve mejor la espontaneidad y creatividad lingüística.



En esta viñeta el alumno, que sólo describe, dirá, por ejemplo:

- 1.º L'enfant sort de la maison/L'enfant va à l'école.
- 2.º L'enfant attend l'autobus/L'enfant prend l'autobus.
- 3.º L'enfant arrive a l'école.

El que interpreta va más lejos, por ejemplo, pudiera decir algo así como:

- 1.º Je vois un enfant qui sort de la/sa maison avec un cartable à la main. La maison est très grande et très belle./Il a une très belle maison.
- 2.º Il arrive a l'arrêt de l'autobus.

# diateca

## archivo de diapositivas

*Dirección:* José VILARRUBIAS

*Presentación:* Pierre BABIN

### PEDAGOGIA ACTIVA

En la escuela hoy se trata de producir, de ejecutar, de trabajar: la escuela se ha transformado en la *clase taller*. En DIATECA puede el alumno buscar y hallar las diapositivas que ilustrarán sus conocimientos.

### POSIBILIDADES DE DIATECA

#### MATERIAL PARA MONTAJES

DIATECA ofrece al profesor, al educador, material clasificado por temas a fin de que pueda ilustrar sus exposiciones.

#### LOS JOVENES CREAN SUS MONTAJES

Cuando el profesor lo crea oportuno puede dejar que los mismos alumnos realicen los montajes audiovisuales, así la proyección será algo en donde el alumno se sentirá más identificado.

#### SUPLENCIA DE CLASES

Los colegios tienen dificultades para improvisar clases cuando el profesor se halla impedido. DIATECA ofrece múltiples posibilidades de guiones educativos.

#### E. G. B.

Las áreas de Experiencia y de Naturaleza y Sociedad, así como también el área de Educación Religiosa, pueden ser ilustradas con DIATECA.

#### FICHAS ORIENTADORAS

Acompañan a DIATECA fichas orientadoras para un eficaz manejo de las diapositivas y ofrecen múltiples pistas de trabajo que el educador podrá realizar según sus necesidades concretas.

300 diapositivas, carpetas de 32 x 27 cm., 2.990 pts.

EDITORIAL CLARET - Leuria, 5 - BARCELONA-10

L'autobus arrive plein de gens, mais il monte et s'assied a côté d'un camarade de classe, etc.

Sin recurrir a los dibujos también podemos probar la expresión oral, dando por ejemplo una serie de temas, no generales, sino en relación con situaciones dadas y que el alumno hable de ello y lo explique. Los temas los daremos en castellano porque lo que tratamos de probar no es la comprensión. Ejemplo: María e Isabel han ido de excursión al campo. ¿Qué han hecho? ¿En qué han viajado? ¿A qué hora se han levantado? etc.

### 3. Comprensión escrita.

Podemos reservar para la comprensión escrita algunos ejercicios en los que calibramos los conocimientos morfosintácticos del alumno, ya que, si bien al principio del aprendizaje la lengua se aprenderá a base de automatismos sin razonamientos preliminares, llegará un momento en que el alumno necesite conocer y razonar los mecanismos gramaticales de la lengua en la que se desenvuelve.

Consideremos algunas dificultades gramaticales más frecuentes para los españoles:

Castellano	Francés
Ausencia de partitivo Adjetivo posesivo "su" indistinto para un poseedor o varios	Existencia de partitivo Son, un poseedor "leur", varios poseedores
Empleo de la preposición <b>a</b> delante de comp. de persona o delante de infinitivos	Ausencia
Auxiliar <b>haber</b> siempre, salvo en la pasiva	Etre + verbos intransitivos de movimiento, pronominales
Que - complemento y sujeto	Que - complemento Que - sujeto

### Ejemplos de ejercicios:

#### a) Corregir las frases incorrectas:

Les filles se promènent avec **son** sac.  
Les arbres ont feuilles très vertes.  
J'**ai** sorti ce matin très tôt.  
Je vois **au** garçon dans la rue.  
Je vais **à** manger au restaurant.

Este tipo de ejercicio se incluye en este caso, ya que la prueba es inicial; pero no se aconseja utilizarlo en tests periódicos hechos por los alumnos a lo largo del curso, pues el ver las faltas escritas debe evitarse.

#### b) Emplear que o qui:

Le livre ---- tu as acheté.  
La fille ---- vient est ma soeur.  
La rue ---- je vois est longue.  
La langue ---- j'étudie est le français.

c) Por último, un **texto sobre el que hacemos una serie de preguntas** es siempre eficaz para saber si han entendido perfectamente.

Ejemplos:

Pierre se promène avec sa soeur Lucille.  
Celle-ci porte une robe blanche et un petit sac rouge à la main.  
Ils rencontrent Madame Boutin qui vient du marché avec un grand panier plein de légumes.

- Bonjour Madame!
- Bonjour mes enfants! Où allez-vous?
- Nous allons chercher notre petite soeur a l'école, parce que maman est partie chez grand-mère, qui est un peu malade.

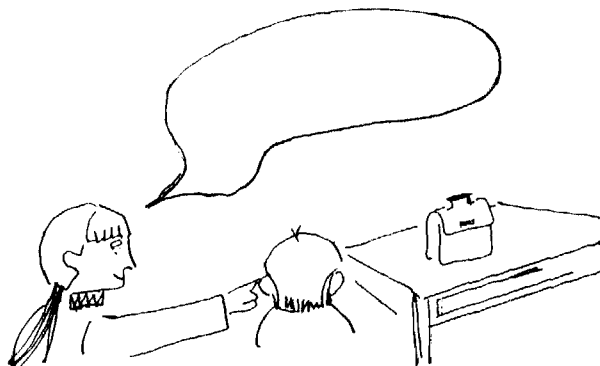
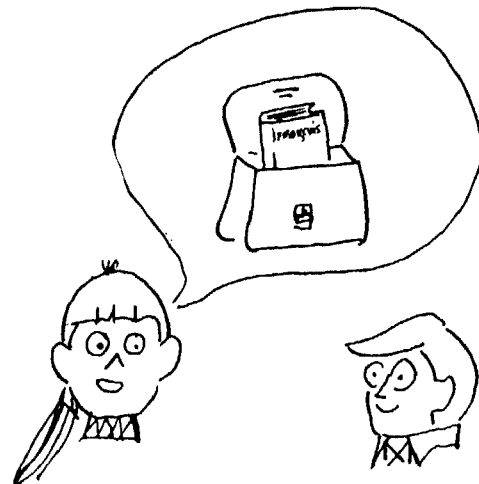
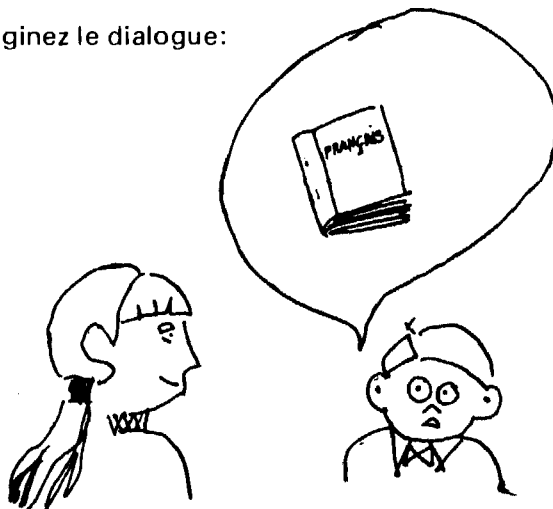
#### Preguntas:

Qu'est-ce qu'il y a dans le panier?  
D'où vient Mme. Boutin?

Où vont les enfants?  
Pourquoi?  
Qui est malade?

### 3. Expresión escrita.

Imaginez le dialogue:



## Colección MUNDO NUEVO

NOVEDAD:

### ¿QUIEN SOY YO, DIOS MIO?

Diario de una mujer casada



Por MARJORIE HOLMES

224 páginas — 150 ptas.

Las dudas, los temores y las alegrías de una mujer casada, están recogidas en este delicioso libro que la brillante autora norteamericana ofrece a todas las mujeres de habla hispana.

La fama de su nombre está bien acreditada con su libro anterior "Amor y alegría", del que se han vendido en EE. UU. más de doscientos mil ejemplares.

DE GRAN INTERES  
PARA LOS PROFESORES DE E. G. B.

### FICHAS INFORMATIVAS - 6.º NIVEL

AREAS DE:

Religión .....	75 ptas.
Lenguaje .....	75 "
Matemáticas .....	120 "
Ciencias de la Naturaleza ..	120 "
Social .....	140 "

Un nuevo y original instrumento de enseñanza escolar, conforme a las actuales orientaciones y temas señalados por la nueva Ley de Educación.

Estas FICHAS INFORMATIVAS sustituyen al libro de texto y están preparadas para conseguir una mejor comprensión y atención del alumno en el aprendizaje de las áreas respectivas. Cada ficha señala el tema y objetivos perseguidos con una explicación clara y suficiente que estimula la profundización y orienta el alumno para una enseñanza más personalizada.

Cada colección de fichas lleva una carpeta consistente y adecuada, impresa a todo color, de fácil y práctico manejo, que sirve de archivador. Todas las fichas van impresas a dos colores, en papel fuerte y resistente, con los oportunos dibujos y fotografías.

*Equipo realizador:* Blanca Rosa López, Maestra Nacional.—Felicidad Pastor, Maestra Nacional.—Alberto de la Fuente, Ingeniero Técnico.

*Dirección y Coordinación:* José M.ª Cuadra, Maestro Nacional, Titulado en Lenguas Modernas (ICE).

*Equipo Asesor:* José Luis Odriozola Argos, Inspector Técnico de Educación.—Luis Penagos, S. J., Profesor de Lenguas Clásicas.—José María Ríaza, S. J., Licenciado en Ciencias.—Carmen Pérez-Avello, ACI, Maestra Nacional.

Los pedidos a Editorial SAL TERRAE  
Guevara, 20 - SANTANDER

En el test de expresión escrita podemos añadir unos ejercicios de transformación y sustitución.

#### a) Transformación por sustitución.

Tu manges beaucoup.

Tu fais le lit.

Tu sors maintenant.

Tu viens vite.

(Se pide substituir **tu** por **vous**.)

#### b) Transformación por adición.

Nous sortons aujourd'hui.

Nous venons demain.

Nous irons en promenade.

Nous achetons des livres.

(Se pide añadir **Il faut**.)

#### c) Transformación por cambio de tiempo.

Je vois la montagne.

Tu manges de la soupe.

Il sort du cinema.

J'écoute un disque.

(Se pide cambiar al pasado.)

### Suscripción a la Revista

**Vida  
escolar**

10 números al año: 100 ptas.



Servicio de Publicaciones  
del Ministerio de Educación  
y Ciencia. Ciudad Universitaria  
Madrid-3



## Nuevo Material para Preescolar

UN LIBRO AUXILIAR DE AUTENTICA UTILIDAD PARA LOS EDUCADORES Y PARA LAS MADRES DE PREESCOLARES:

«JUEGOS Y ACTIVIDADES RECREATIVAS»

para pequeños desde 3 meses hasta 5 años.

140 págs., con ilustraciones

125 pesetas

Este libro ha sido elaborado por profesionales del Centro Médico Infantil de Boston (EE. UU.) en colaboración con Elizabeth M. Gregg.

Se ha traducido en Dinamarca, Reino Unido, Finlandia, Francia, Alemania, Países Bajos, Japón, Noruega, Suecia y AHORA EN ESPAÑA.

MATERIAL PARA PREESCOLAR/PARVULOS 1.º y 2.º

Desde la PREGRAFIA hasta las MANUALIDADES, pasando por la formación de CONJUNTOS NUMERICOS, el LENGUAJE y los EJERCICIOS SENSO-PERCEPTIVOS.

CURSO 1.º: niños de 4 años

CONSTA DE 7 LIBRITOS DE TRABAJO que pueden comprarse sueltos.

El curso completo cuesta 450 ptas.

CURSO 2.º: niños de 5 años

CONSTA DE 11 LIBRITOS DE TRABAJO que pueden comprarse sueltos.

El curso completo cuesta 750 ptas.

GUIA DEL PROFESOR

para ambos cursos: 150 ptas.

PARA  
PREESCOLAR

JUEGOS  
Y ACTIVIDADES  
RECREATIVAS

PRIMERA EDICION EN ESPAÑOL  
de un libro traducido a todos los idiomas

Cientos de ideas para juegos  
Niños de 8 meses a 5 años

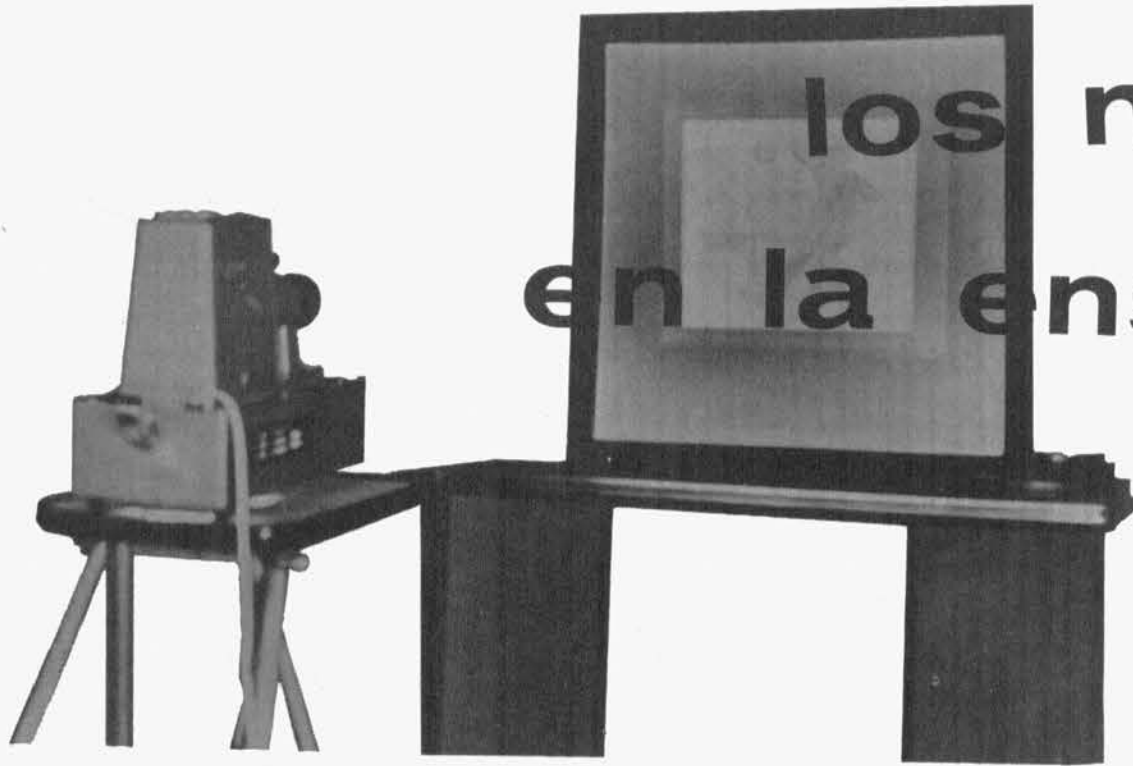
marsiega®

# EDICIONES ESCOLARES PPC & EDITORIAL MARSIEGA

INFORMACION Y PEDIDOS: DISTRIBUIDORA **PPC**

E. JARDIEL PONCELA, 4 (ANTES c/. ACEBO) APARTADO 19.049 / MADRID - 16

# los medios audiovisuales en la enseñanza de idiomas



9

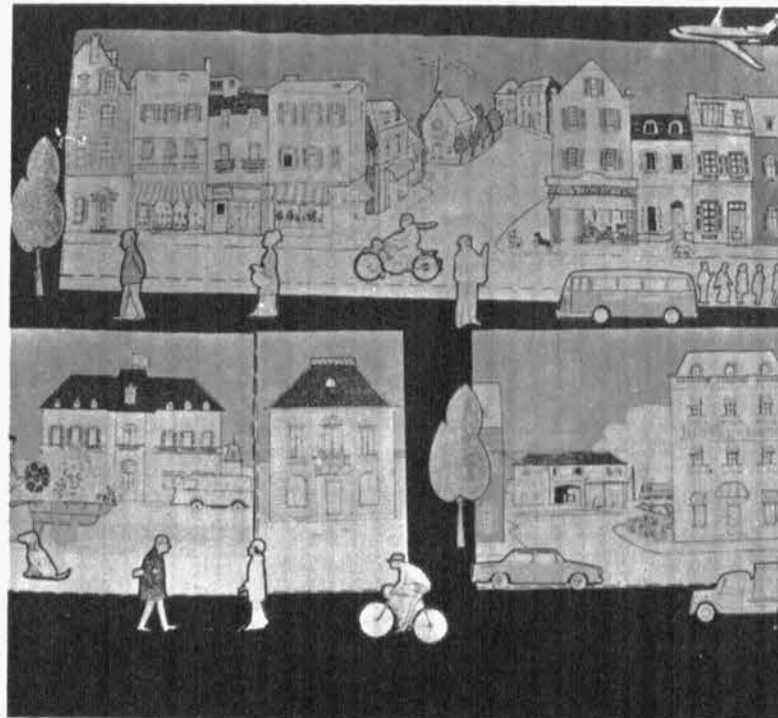
Por M.<sup>a</sup> Luisa Serriñá

Catedrático de Inglés de INEM

## INTRODUCCION GENERAL

Teniendo en cuenta los fines inmediatos del aprendizaje de una lengua, que podríamos resumir en:

- a) ENTENDER la lengua hablada a velocidad normal.
- b) HABLAR la lengua inteligiblemente.
- c) LEER dicha lengua con facilidad y comprensión.
- d) Expresarse en ella por ESCRITO correctamente.
- e) Tener conocimiento general de la CULTURA del país o países que utilizan como propia la lengua que es objeto de estudio, deducimos que para la consecución de dichos fines hemos de utilizar dos



tipos de medios de comunicación: ORALES y VISUALES.

Dentro de esos medios se desarrollarán las cuatro habilidades o DESTREZAS que se implican en los fines inmediatos antes mencionados:

1. ENTENDER.
2. HABLAR.
3. LEER.
4. ESCRIBIR.

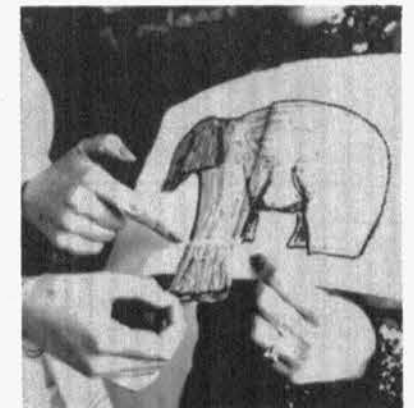
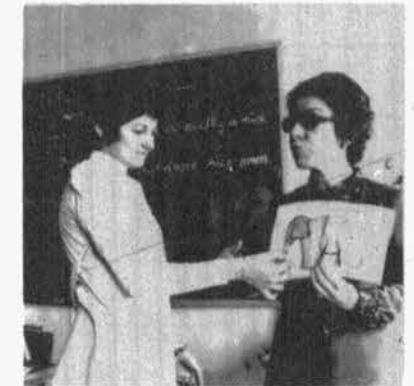
Durante el período de aprendizaje el alumno va pasando por una serie de fases, que pueden ser pasivas o activas y que denominaremos FASES RECEPTIVAS y FASES REPRODUCTIVAS Y PRODUCTIVAS.

A la vista del material complementario de tipo audiovisual de que puede disponerse en la actualidad para un

curso de idioma en Educación General Básica:

- a) La *palabra impresa*.
- b) El *sonido* —discos, cintas magnéticas.
- c) Las *películas* —con cassettes incorporados o banda sonora.
- d) Las *imágenes fijas* —ilustraciones en libros, franlogramas, "flash cards", murales, mapas, transparencias y filminas, trataremos a continuación de cómo utilizar dichas ayudas audiovisuales para un curso de Idioma en Educación General Básica.

Será enfocado primero de un modo general y a continuación, como ejemplo práctico, aplicaremos algunos de esos medios audiovisuales a las tres primeras etapas en la programación de una clase de inglés.





El objeto o *imagen* utilizada puede ser fija, *estática*, como los objetos de uso corriente en la clase, los dibujos de un texto ilustrado, los que haga el propio profesor en el encerado, los franelogramas, los "flash card", los murales, los mapas, las transparencias o las películas fijas.

También puede emplearse la *imagen dinámica* en películas de 8 mm. Super 8 mm., o bien ya de 16 mm.

## I. FASES RECEPTIVAS.

### a) Ver para ENTENDER.

En la Educación General Básica la introducción a la enseñanza de un idioma de-

berá de hacerse mediante un objeto o una imagen, o una serie de ellos, que lleven al alumno a ENTENDER (Destreza 1), sin que el profesor o el alumno empleen la lengua materna.

### b) Escuchar para ENTENDER.

La voz del profesor es elemento fundamental y éste habrá de tener un buen dominio de la lengua a enseñar.

# ¡Qué fácil es enseñar el idioma con textos Mangold!



Es estupendo, hace muchos años que **editorial Mangold**, con su gran equipo de especialistas, viene perfeccionando sus métodos de idiomas pensando sólo en los alumnos y en nosotros los profesores.

Sus métodos son tan fáciles y divertidos, que los alumnos aprenden mucho más fácilmente.

Además, los textos de **Mangold** no nos abandonan nunca, pues cubren todos los niveles educativos: **Preescolar, E.G.B. 1.ª y 2.ª etapa, Bachillerato y COU.**

Se nota que los textos Mangold están pensados por profesionales.

Rellene y envíe el cupón adjunto, y recibirá totalmente gratis y sin ningún compromiso, toda la información que desee, e incluso si Vd. lo desea, una demostración en su propio colegio.



¿Qué idioma está Vd. enseñando?

**EDITORIAL  
MANGOLD, S.A.**

c/. Játiva, 5 - Madrid-7 - Tels.: 433 07 00 - 252 14 59

Nombre \_\_\_\_\_  
 Dirección \_\_\_\_\_  
 Población \_\_\_\_\_  
 Prov. \_\_\_\_\_

Como ayuda puede el profesor grabar su propia voz en cinta magnética o emplear las grabaciones comerciales en discos, cintas y, en situación ideal, la banda sonora de una película educativa.

c) *Ver y escuchar para ENTENDER.*

Lo realizaremos mediante la presentación sincrónica de — *objetos* o imágenes y de — *estructuras*.

Las imágenes serán presentadas con un medio visual, como franelogramas, "flash cards", ilustraciones de un libro de texto, transparencias y películas fijas.

Las estructuras se ofrecerán con un medio sonoro, como la voz del profesor o varias voces diferentes, grabadas en cintas magnéticas que se reproducirán en el aula con un magnetófono.

Esta fase de ver y escuchar a un tiempo se cubre aún mejor con medios totalmente audiovisuales, de *imágenes más sonidos*, como películas Super 8 mm., con cassettes incorporadas o películas de 16 mm., con banda sonora.

*El Control de Comprensión* en las citadas Fases Receptivas se efectuará mediante:

1.—Las preguntas hechas oralmente.

2.—Las pruebas de comprensión.

Para las dos se utilizarán

## MEDIOS AUDIOVISUALES EN UNA CLASE DE 6.º DE E. G. B.

### UN EJEMPLO:

- 1) **FRANELOGRAMAS:** Doce figurinas de animales para aprender los doce fonemas vocálicos ingleses y practicar contrastes binarios.
- 2) **FLASH CARDS:** Parejas de "flash cards" con dibujos de elementos similares para practicar las estructuras:
  - This is a fruit and
  - This is one, too.
- 3) **FIGURAS Y PARTES DE FIGURAS:** Tarjetas con figuras de personas y animales a las que les faltan partes esenciales del cuerpo, para practicar la estructura de Imperativo:
  - Put the trunk on the elephant!
- 4) **ESFERA DE UN RELOJ:** Para hacer diálogos sobre cómo preguntar la hora, etc.
- 5) **RUEDA DE LA FORTUNA:** Con diversas fotografías recordadas de revistas para practicar "countables" y "uncountables".
- 6) **DIBUJO EN COLORES SOBRE LA PIZARRA:** Para practicar estructuras con la 3.ª persona singular, Presente Indicativo:
  - The river comes from the lake.
- 7) **WALL PICTURE:** Escena en una oficina para practicar el Presente Continuo con preguntas y respuestas:
  - What's the woman in the yellow dress doing?
  - She's answering the telephone.
- 8) **FRUTERIA:** Mostradores de una tienda con banastas con diversas frutas, verduras, huevos, botellas de leche, etc., y tres alumnos que representarán una escena entre el vendedor y un comprador y una compradora:
  - Do you have any oranges and grapes?
  - I have some very good oranges but I don't have any grapes.

# PETER AND MOLLY

## Curso de inglés de la BBC para el joven principiante

Libro de texto, 1.ª parte (5.º y 6.º cursos E. G. B.) 98 ptas.  
" " 2.ª " (7.º curso E. G. B.) 95 ptas.  
" " 3.ª " 110 ptas.  
" " 4.ª " (En preparación)

Libro del profesor: 150 ptas.  
Workbook, 1.º (En preparación)

Tres cassettes, 1.ª parte 1.400 ptas.  
Tres cassettes, 2.ª parte 1.400 ptas.  
Seis cassettes, 1.ª y 2.ª partes 2.800 ptas.

14 discos de 17 cm. 1.ª y 2.ª partes 2.500 ptas.

Filminas, 1.ª parte 2.400 ptas.  
" 2.ª " 1.600 ptas.  
" 3.ª " (En preparación)

Diapositivas, 1.ª parte (En preparación)  
" 2.ª " "  
" 3.ª " "

## OTROS MATERIALES AUDIOVISUALES

### COME WITH ME

Franelogramas. 12 series (35 x 50 cm.) 1.200 ptas.  
Carteles murales. 10 carteles (50 x 70 cm.) 1.000 ptas.  
Cuatro mapas. (70 x 100 cm.) 1.100 ptas.



**EDITORIAL ALHAMBRA**  
MADRID BARCELONA BILBAO

*medios sonoros*, grabando la voz del profesor o bien varias voces diferentes, en cintas magnéticas.

## II. FASES REPRODUCTIVAS Y PRODUCTIVAS.

### a) *Escuchar e imitar* (HABLAR).

Constituye un primer estadio para que el alumno practique la Destreza 2 —HABLAR—, aunque sea simplemente reproduciendo la palabra o frase que acaba de escuchar.

Elemento primordial es de nuevo la voz del profesor, en directo o grabada en cinta magnética.

Para dar variedad a la audición podemos utilizar discos o cintas con voces diferentes, a poder ser de nativos, la banda sonora de una película o, en situaciones especiales, el audio de televisión.

### b) *Escuchar y ver para imitar dramatizando* (HABLAR).

Los elementos a imitar por el alumno o grupo de alumnos, en forma ya de dramatización, serían la voz del profesor, en directo o grabada en cinta magnética, y completada con el apoyo de imágenes, tanto estáticas como dinámicas.

También pueden emplearse diferentes tipos de ejercicios, presentados en textos o

grabados, que los alumnos reproducirán oralmente y con mímica.

### c) *Ver y escuchar para producir oralmente en expresión libre* (HABLAR).

Los estímulos visuales, especialmente franelogramas,



“flash cards”, murales, transparencias y películas de expresión se completarán con los estímulos auditivos grabados en cintas magnéticas.

Una práctica magnífica para esta fase es establecer conversaciones entre los alumnos mediante supuestos teléfonos

o en mesa redonda con el micrófono de un magnetófono.

### d) *LEER, primero después de escuchar, y luego directamente.*

Siguiendo el orden establecido en cuanto a los *finés inmediatos* del aprendizaje de

una lengua, nos ocuparemos ahora de la Destreza 3 —LEER—.

La lectura será, para empezar, de estructuras y textos conocidos de antemano del alumno oralmente; en las últimas etapas de la Educación General Básica será de textos parcialmente desconocidos, aunque graduados.

Como medio utilizará el alumno las estructuras presentadas por escrito por el profesor en la pizarra o mediante "flash cards", y su propio libro de texto, para pasar luego a las lecturas graduadas y finalmente a la lectura libre en periódicos y revistas u obras de autores conocidos en versión especial.



Una deliciosa serie de libros instructivos para niños de 7 a 10 años. Cada título explica un tema diferente en un conjunto de páginas, con frases cortas de 10 a 20 palabras, maravillosamente ilustradas a todo color. Los libros Starters son muy apropiados para clases de conversación y como lectura complementaria, instructiva y entretenida. Los textos están grabados en cassette con voces nativas seleccionadas para lecturas infantiles.

## Starters

INGLES PARA NIÑOS



SOLO POR 975 pts.



### IDIOMAS



## PRACTIPHONE

Centro Experimental de Metodología Lingüística  
FLORA, 1 - MADRID-13 - TELF. 24196 37

Ruego a Vds. me rentitan:

El primer estuche de la serie Starters que contiene los cuatro primeros títulos, cassette con la grabación de los mismos y traducción de los textos. Cuyo importe de 995 ptas. (975 + 20 gtos.) abonaré contra reembolso.

Más información.

Nombre \_\_\_\_\_  
Dirección \_\_\_\_\_  
Población \_\_\_\_\_

e) *Copiar y luego ESCRIBIR en expresión libre.*

El paso hacia la Destreza 4 —ESCRIBIR— en la lengua que es objeto de aprendizaje lo dará el alumno *copiando* simplemente pasajes conocidos de su libro de texto.

Luego podrá ir tomando dictados, hechos a ritmo lento en un principio y normal después, que hará directamente el profesor; o bien aprovechando pasajes grabados en cinta magnética con voces diferentes, a poder ser de nativos, para que se acostumbre a distintos matices de pronunciación.

Avanzando más en la práctica de esta destreza, preparará redacciones dirigidas, inspiradas en estímulos visuales como los franelogramas, los murales (versión "rueda de la fortuna"), los mapas, las películas fijas o móviles, etc., llegando por último a la redacción como tema dado o libre.



### MEDIOS AUDIOVIDUALES EN UNA CLASE DE INGLES

#### 1. *Presentación.*

a) El tema a desarrollar sería *AT THE SHOP.*

b) Las estructuras:

1) Have you got any oranges and apples? (La forma interrogativa con *any* en lugar de *some*.)

2) I've got some oranges but I haven't got any apples. (La forma negativa con *not any* en lugar de *some*.)

c) Los medios visuales: *Franelogramas.*

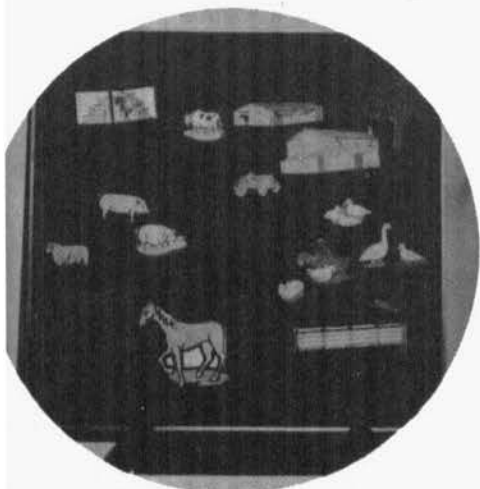
1) Figura de hombre con delantal a rayas.

2) Figura de mujer con bolsa de la compra.

3) Fachada de una tienda con rótulo y escaparate.

4) Interior de la tienda a base de mostradores con distintas frutas, latas de mermelada, paquetes de té, de mantequilla, de queso, etc.

d) Los medios orales: la voz del profesor en directo, imitando la del tendero y la de la parroquiana, o mejor una voz







masculina y otra femenina grabadas en cinta magnética.

## II. *Explotación.*

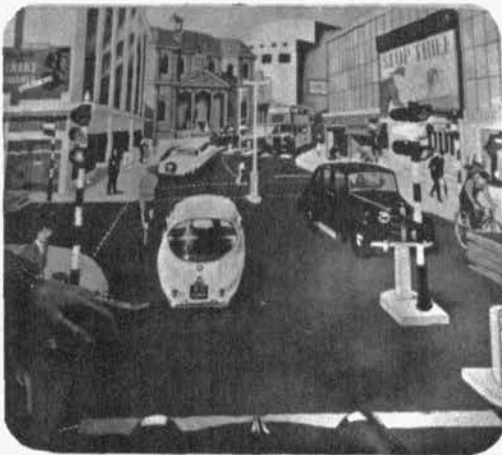
a) Con el mismo tema AT THE SHOP podríamos aumentar los tipos de tiendas.

b) Las estructuras: Sobre las propuestas en el período anterior se practicará con ejercicios de:

- 1) Sustitución.
- 2) Transformación.
- 3) Preguntas y respuestas.

c) Los medios visuales: "flash cards" y murales (rueda de la fortuna) o filminas.

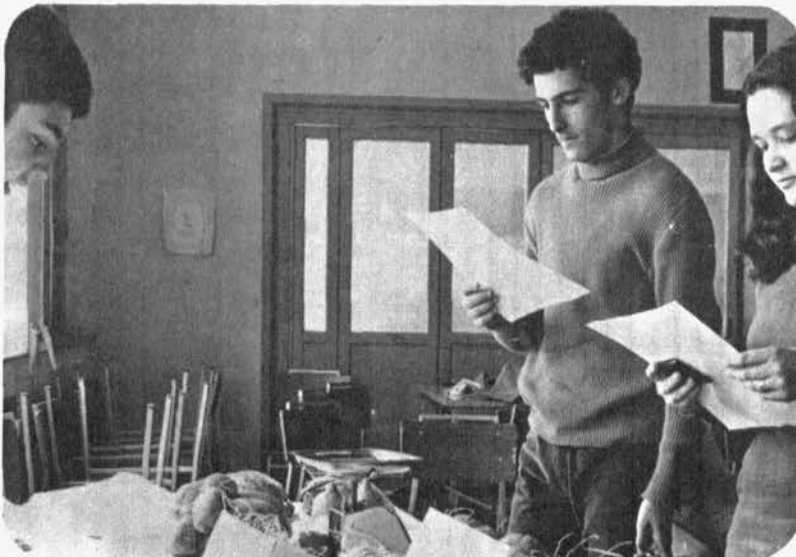
d) Medios orales: La voz del profesor, en directo o grabada. Cintas magnéticas con los distintos ejercicios mencionados.

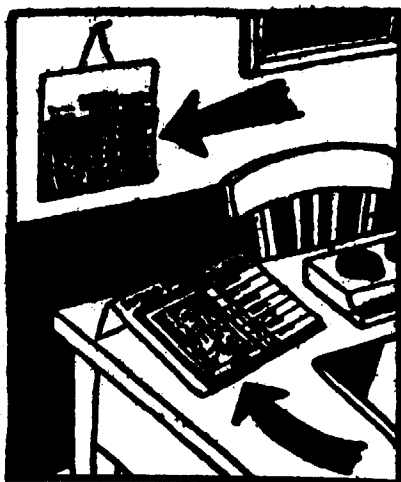


## III. *Socialización.*

Los propios alumnos prepararán la clase a manera de una tienda de comestibles, frutería o verdulería, trayendo de casa objetos reales o imitaciones y vistiéndose con alguna prenda que caracterice a los empleados de los distintos establecimientos y a los clientes.

Los diálogos podrán ser leídos, memorizados y —en clases avanzadas y conocido el tema— se podrá dejar a los alumnos que realicen una controlada improvisación.





# ALMANAQUE ESCOLAR DE "ESCUELA ESPAÑOLA" PARA 1973

Precio: 60 ptas. (1)

**CON ORIENTACIONES ADMINISTRATIVAS PARA LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACION, Y CON DIVERSOS MODELOS DE INSTANCIAS, ENTRE LOS QUE SE INCLUYEN:**

- Modelo de instancia y documentación para solicitar la **JUBILACION VOLUNTARIA.**
- Modelo de instancia y documentación para solicitar la jubilación voluntaria por **IMPOSIBILIDAD FISICA.**
- Modelo de instancia y documentación para solicitar la **CLASIFICACION DE JUBILADO POR CUMPLIR LA EDAD REGLAMENTARIA.**
- Modelo de instancia y documentación para solicitar la **CLASIFICACION DE HABER PASIVO A LOS JUBILADOS DE OFICIO.**

Modelo de instancia para solicitar la licencia por enfermedad.

Modelo de instancia para solicitar la excedencia voluntaria.

Trámites para solicitar la jubilación por imposibilidad física.

Trámites y modelo de instancia para solicitar la licencia por alumbramiento.

Trámites y requisitos para las becas y licencias por estudios.

Documentación exigida para los centros escolares.

Modelo de instancia para el permiso por asuntos propios.

Préstamos potestativos que concede la Mutualidad.

Dotes de nupcialidad.

Premios de natalidad.

Normas de carácter general para tener derecho a las prestaciones de la Mutualidad.

Modelo de instancia para solicitar el reingreso ordinario.

Modelo de instancia para solicitar el derecho de consorte provisional.

Modelo de escrito de denuncia de mora.

Escrito de recurso de alzada ordinario.

Recurso previo de reposición.

Puntos extraordinarios para el concurso especial y general de traslados (instituciones que lo otorgan y modo de adquirirlos).

Además, incluye los textos evangélicos con sus comentarios, ajustados en su totalidad a las innovaciones establecidas por el Concilio Vaticano II. Los comentarios, acomodados igualmente a estas normas, han de explicarse en las escuelas nacionales y privadas, según Circular de 5 de marzo de 1938. Dibujo infantil de cada evangelio, para su fácil copia a la pizarra.

Y, como en otras ediciones, se incluyen todas las fiestas de precepto. Fiestas nacionales. Días de vacación. Conmemoraciones escolares. Notas memorándum.

**Pídalo a  
SU LIBRERO  
HABITUAL  
Si no lo encuentra  
envíe el adjunto  
BOLETIN DE PEDIDO**

**a  
ESCUELA ESPAÑOLA  
Mayor, 4 - Madrid-13**

## BOLETIN DE PEDIDO

D. ....  
Calle: .....  
Localidad: ..... Provincia: .....  
Desea se le envíen ..... ejemplares del Almanaque escolar para 1973, cuyo importe abonaré por giro postal núm. ....

Contra reembolso (1).

(1) Táchese lo que no interese.

# Notas sobre una experiencia: La enseñanza del inglés

## por medio de películas

*A principios del curso escolar 1972/73 el Gabinete de Innovación Metodológica inició la experimentación de un nuevo método de inglés. En una primera fase, se está experimentando en el campo de formación del profesorado. Los ensayos se están realizando en varios Institutos de Ciencias de la Educación y Escuelas Universitarias de Enseñanza General Básica.*

### I. Datos del material:

*Consiste en una serie de 26 películas (de una media hora de duración cada una) en blanco y negro, acompañadas de libro de texto y discos.*

*Cada película corresponde a una lección del libro, y consta de tres secciones que, a su vez, se dividen en dos partes: presentación filmada de imágenes reales y explotación (dibujos animados).*

*Los discos contienen parte del diálogo presentado en cada película.*

*Existe una lección 0 en la que se dan ciertos conocimientos básicos, previos al pase de la primera película.*

### II. Objetivos de la experiencia.

#### 1.—Comprobación de:

a) *Las ventajas y desventajas del sistema de motivación, dada la forma de presentación y el argumento (historia por entregas de las aventuras de un hombre-robot).*

b) *Las ventajas y desventajas del sistema de explotación: equilibrio entre el material filmado y el del texto.*

c) *La proporción entre las destrezas de comprensión y expresión que se desarrollan con tal método.*

d) *La aplicabilidad preferente a formación acelerada y perfeccionamiento del profesorado en servicio.*

#### 2.—Estudio de:

a) *Las reacciones de actitud del profesorado y del alumnado ante las características del método.*

b) *Las posibilidades de formación metodológica implícita en el mismo modo de aprendizaje, transferible al posterior empleo de cualquier otro medio.*

c) *La efectividad de utilización de las películas como material de refuerzo únicamente, complementarias de cualquier otro método.*

d) *Posibles necesidades*

*de material de paso extra y en especial de material de compensación impuesto por el contraste inglés/español, ya que el método no está especialmente concebido para hablantes españoles.*

### III. Proceso de experiencia.

1) *En una primera fase se reunieron profesores formadores de varios Centros de formación del profesorado, para conocer el material, discutir sobre las distintas formas de utilización y sobre los objetivos de la experiencia.*

2) *Está en preparación el cuestionario para recoger los datos más concretos posibles.*

3) *No obstante, a juzgar por los cambios de impresiones ya habidos con formadores de algunos cursos de especialización del profesorado de 6.º de E. G. B., parece clara la comprobación del alto índice de motivación de las películas, siempre que los alumnos no conozcan el texto previamente al pase de los films.*

*Asimismo, se apunta la necesidad de tener grabados en cinta magnética todos los diálogos completos de los episodios, ya que de otra forma se deterioran las películas.*

*Parece general, igualmente, el aumento inicial de trabajo de preparación del profesor-formador, así como el empleo de ayudas visuales adicionales (en especial el franelógrafo) en las primeras lecciones, decreciendo gradualmente a medida que el método avanza.*

## **Becas CENIDE para la Formación de Personal Docente e Investigador en el extranjero**

*El Fondo Especial de las Naciones Unidas, el Banco Mundial y la Fundación Ford destinan parte de sus programas de colaboración con el Ministerio de Educación y Ciencia a becas para la formación de personal docente e investigador en el extranjero en campos de estudio vinculados con los objetivos de la REFORMA EDUCATIVA.*

*Se consideran campos de estudio prioritarios los siguientes, relacionados con la formación del profesorado a todos los niveles y a la administración educativa:*

*Métodos y técnicas de formación del profesorado.*

*Evaluación de curriculum y métodos de enseñanza.*

*Didáctica de las ciencias (matemática, física, química, biología).*

*Didáctica de las ciencias sociales.*

*Biblioteconomía y documentación educativa.*

*Metodología de la investigación educativa.*

*Microenseñanza.*

*Enseñanza por televisión y otras aplicaciones de la tecnología a la Educación.*

*Planificación, economía y administración de la educación.*

*Con cargo al Programa de la Fundación Ford se podrán adscribir cualquiera de los campos de estudio citados.*

*Con cargo al Programa del Banco Mundial se adscribirán exclusivamente los campos de estudio dedicados a la formación de profesores de química, biología o ciencias naturales, trabajos manuales, dibujo, opciones técnicas del bachillerato: administración, agricultura, comercio, presupuesto familiar, tecnología; educación general básica; pretécnica.*

*Con cargo al Programa del Fondo Especial de las Naciones Unidas se adscribirán, exclusivamente, los campos de estudio siguientes: Nueva tecnología para la formación de personal docente y Documentación y difusión.*

*Se dará preferencia a los candidatos que presenten certificación acreditativa de colaborar en un Instituto de Ciencias de la Educación de una Universidad española, expedido por su Director. En igual forma se procederá respecto al personal incorporado al CENIDE. No obstante, podrá tener acceso a estas becas cualquier titulado universitario que quiera incorporar su esfuerzo a las tareas de la Reforma.*

*Las becas cubren los gastos de viaje, matrículas y estancia en el extranjero y, en determinados casos, se asignan importes por familiares a cargo del becario.*

*Las becas para estudios regulares tendrán una duración mínima de seis meses y máxima de dos años.*

*El Ministerio de Educación y Ciencia, por Orden ministerial de 14 de marzo de 1973, que en breve publicará el Boletín Oficial del Estado, anuncia la presente convocatoria.*

*Los impresos de solicitud e información adicional pueden obtenerse en los Institutos de Ciencias de la Educación de las Universidades españolas y en el*

*Ministerio de Educación y Ciencia.*

*Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (CENIDE).*

**OFICINA DE PROGRAMAS INTERNACIONALES.**

*Ciudad Universitaria - Madrid-3.*

*Los exámenes de idioma y entrevistas ante el Comité de Selección tendrán lugar a partir de la segunda quincena de mayo de 1973.*

*El plazo de admisión de solicitudes se cierra el día 15 de mayo de 1973.*

# bibliografía comentada

LADO, Robert: *Linguistics across Cultures* (Applied Linguistics for Language Teachers), Ann Arbor, the University of Michigan Press, 1957. 141 págs.

Exposición ya clásica de la importancia de la lingüística de contrastes en el aprendizaje de una lengua extranjera. De especial interés para el profesor español, ya que el análisis contrastivo se hace entre el inglés y el español. Lado analiza la comparación entre dos sistemas fonológicos, dos estructuras gramaticales, dos vocabularios y dos culturas. El libro incluye una bibliografía de lingüística general y otra de estudios especiales sobre diferentes lenguas. La versión española está próxima a aparecer.

MACKEY, William Francis: *Language Teaching Analysis*, London, Longmans, 1965. 554 páginas.

Sin duda alguna, la obra más completa hasta el momento sobre la enseñanza de lenguas. Un estudio que va desde la teoría lingüística y psicológica hasta la preparación de una clase, con análisis detallados de métodos y técnicas. Muy útiles las páginas dedicadas a juegos y ejercicios que facilitan la práctica en clase de las cuatro destrezas. Contiene una bibliografía exhaustiva que consta de 1.741 títulos. Una buena inversión para cualquier profesional de la enseñanza de lenguas.

RIVERS, Wilga M.: *Teaching Foreign - Language Skills*, Chicago, the University of Chicago Press, 1968. 403 págs.

Un estudio equilibrado y bastante completo de los diversos aspectos de la enseñanza de lenguas. El capítulo segundo ofrece una excelente exposición de los principios y técnicas del método audio-oral. De especial interés son los capítulos dedicados a la enseñanza de la gramática y la comprensión oral. El estudio de los aspectos teóricos y prácticos del aprendi-

zaje de las cuatro destrezas se ve completado por capítulos dedicados a la enseñanza de la cultura extranjera, la elaboración de tests y los medios audiovisuales. Al final de cada capítulo hay una bibliografía comentada sobre cada tema, con una bibliografía general al final del libro. Un libro excelente, que une a su gran riqueza informativa un enfoque realista de los problemas de la enseñanza de lenguas.

FINOCCHIARO, Mary: *Teaching Children Foreign Languages*, New York, MacGraw-Hill, 1964. 210 págs.

La autora es una de los especialistas con más prestigio y experiencia dentro del campo de la enseñanza del inglés a extranjeros. El libro está pensado para los profesores de lenguas en las escuelas primarias de los Estados Unidos, pero el profesor español puede sacar provecho de las recomendaciones de la autora. Los dos primeros capítulos analizan aspectos generales de la enseñanza de lenguas en la escuela primaria; a partir del segundo capítulo se abordan los aspectos prácticos: organización del curso, selección de materiales, presentación y explotación de estructuras lingüísticas, desarrollo de las cuatro destrezas y evaluación. El libro ofrece algunos materiales de muestra (diálogos y ejercicios estructurales) en inglés, español y francés.

WIDDOWSON, H. G.: *Language Teaching Texts* (English Studies Series, 8), London, Oxford University Press, 1971. 346 págs.

Esta obra consta de una serie de artículos y extractos de los que son autores diversos lingüistas y especialistas en metodología. El temario es muy amplio: la primera parte se ocupa de la forma y la substancia del lenguaje y ofrece diferentes puntos de vista sobre la sintaxis, la fonología y la semántica. La segunda parte está dedicada a puntos concretos de la enseñanza de lenguas, entre ellos la prepa-

ón, selección y gradación de materiales. El capítulo termina con unas notas aclaratorias y diversas preguntas y ejercicios encajados a facilitar la asimilación del texto. Entre los autores incluidos en esta pequeñaología destacan los nombres de Charles C. Ross, Barbara Strang, Daniel Jones, William F. Mackey, H. E. Palmer, Peter Strevens y otros.

LADO, Robert: *Language Testing* (The Construction and Use of Foreign Language Tests), New York, McGraw-Hill, 1964. 389 págs. Segunda edición: London, Longmans, 1961.

El manual más completo sobre la elaboración y aplicación de tests. Parte del principio que la mayoría de los errores que el estudiante comete al emplear una lengua extranjera se deben a la interferencia de la lengua materna, de lo que se deduce que el test ha de estar basado en un análisis contrastivo previo de la lengua extranjera y la nativa. El libro aporta numerosos ejemplos y técnicas para la elaboración de tests de discriminación de sonidos, comprensión oral, estructura gramatical, vocabulario, lectura, escritura y apreciación de cultura extranjera. Aparte de haber sido el primer estudio sistemático sobre los tests de lenguas, el libro de Lado tiene el interés especial para el profesor español de que la mayoría de los ejemplos se basan en un análisis intrastivo del inglés y el español.

VALETTE, Rebecca M.: *Modern Language Testing: A Handbook*, New York, Harcourt, Brace and World, Inc., 1967. 200 págs.

Contiene numerosas sugerencias de tipo práctico para evaluar las cuatro destrezas a todos los niveles, incluido el elemental. Destacan los capítulos dedicados a los tests de comprensión y expresión oral. Los ejemplos están tomados del *francés, español, alemán e italiano*. Contiene asimismo un apéndice donde se

describe brevemente un buen número de tests comerciales. Aunque el libro está bien ordenado y emplea un vocabulario no demasiado técnico, requiere una lectura detenida, ya que su sencillez, en muchas ocasiones, es sólo aparente.

HARRIS, David P.: *Testing English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill, 1969. 151 págs.

Las notas más características del libro de Harris son su brevedad y claridad. Está dedicado exclusivamente a la evaluación del inglés como lengua extranjera. Ofrece especial interés el capítulo dedicado a la expresión oral y las diversas sugerencias sobre cómo mejorar los métodos de evaluación tradicionales.

GREVE, Marcel, y VAN PASSEL, Frans: *Lingüística y Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Editorial Fragua. Madrid, 1971.

Partiendo de sólidas teorías lingüísticas, y apoyándose en resultados de experiencias varias, se expone de forma clara una serie de ideas prácticas para ayuda de los profesores de lengua extranjera. El libro trata los siguientes puntos: Lingüística general y lingüística aplicada; Psicolingüística, Principios estructuralistas fonológicos, Selección de léxico, Bilingüismo, Lengua hablada y Lengua escrita.

Los profesores de francés se beneficiarán particularmente de esta obra.

Revista BORDON. *La Enseñanza de las Lenguas Modernas*. Números 162-163 monográficos. Febrero-Marzo, 1969.

Siete autores colaboran con una serie de artículos sobre teorías lingüísticas, métodos, técnicas y medios aplicados a la enseñanza de la lengua extranjera. Los trabajos van acompañados de abundante bibliografía.

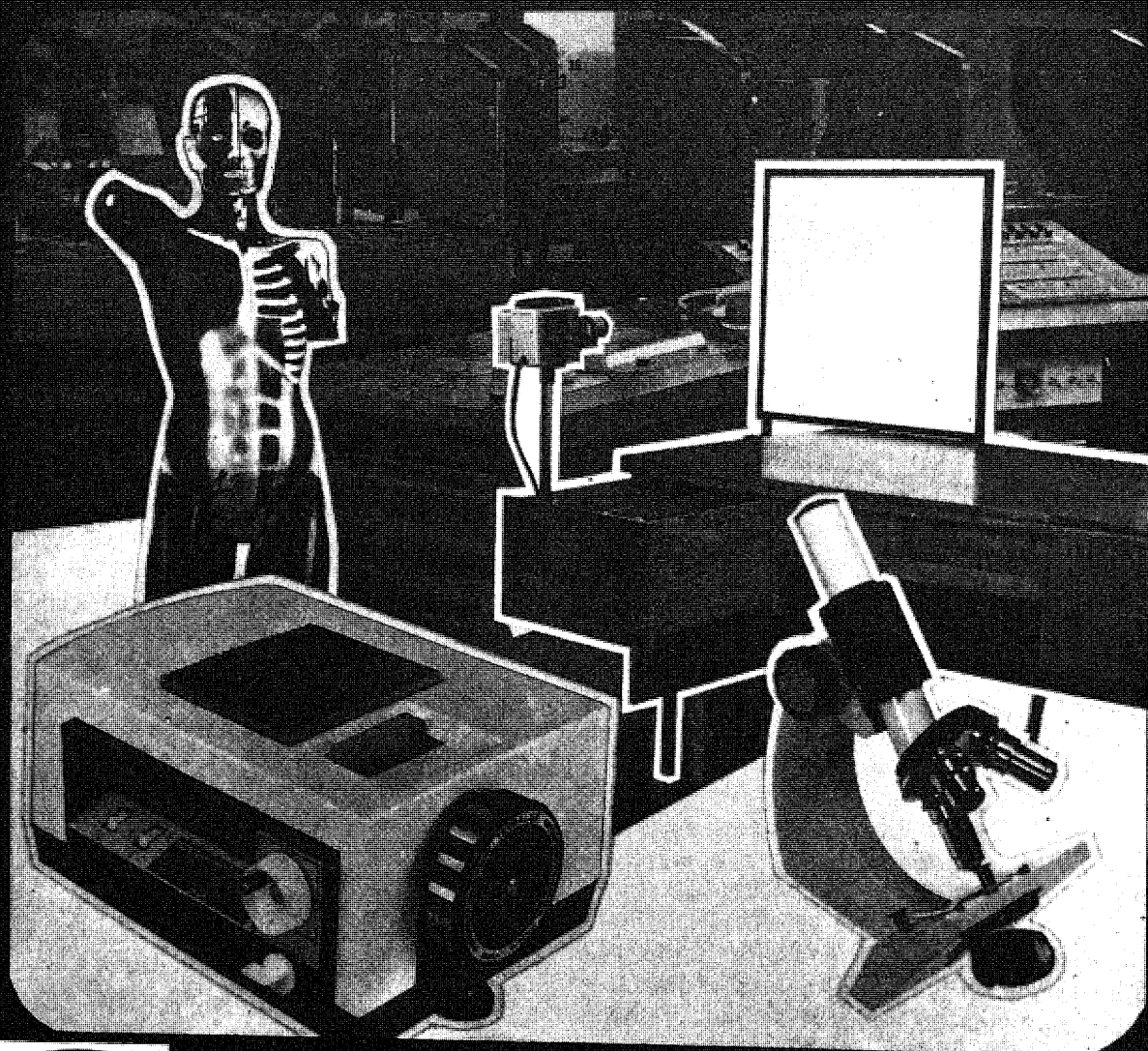
ENOSA

MATERIAL PARA DEMOSTRACION Y EXPERIMENTACION

FISICA • QUIMICA • BIOLOGIA • MATEMATICAS

Instrumentos ópticos

Medios audiovisuales • Laboratorio de idiomas



ENOSA

Reina Mercedes, 22 - Tel. 233 82 01-02 - MADRID-20

Medios

# Audiovisuales

Diserbio grafika y diseño



**Diapositivas:**

Agricultura y Ganadería, Arte, Ciencias Físico-Químicas, Ciencias de la Naturaleza, Educación, Geografía, Historia, Idiomas, Industria y Técnica, Literatura, Matemáticas, Profesiones y Oficios.

**Películas:**

Arte, Ciencias Físico-Químicas, Ciencias de la Naturaleza, Educación, Formación Física, Geografía, Historia, Literatura, Música y Profesiones.

**Grabaciones Magnetofónicas:**

Arte, Ciencias Sociales, Educación, Historia, Idiomas, Lingüística, Literatura y Música.

**Archivo de la Palabra:**

Voces de personalidades relevantes de las Ciencias y de las Letras

**Discos:**

Monumentos Históricos de la Música Española

Solicite los catalogos y le seran remitidos gratuitamente.

**Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia**  
Secretaría General Técnica Ciudad Universitaria, Madrid-3 Teléfono 449 77 00



