

# A ULAS DE VERANO

Instituto  
Superior de  
Formación del  
Profesorado

## LENGUAS EXTRANJERAS: HACIA UN NUEVO MARCO DE REFERENCIA EN SU APRENDIZAJE



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE

H/ 5018

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA  
BIBLIOTECA  
11 JUL 2006  
ENTRADA  
DONATIVO


MA- 19883  
(N.C.)



H/5018



# LENGUAS EXTRANJERAS: HACIA UN NUEVO MARCO DE REFERENCIA EN SU APRENDIZAJE

	MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE	SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
		INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

BIBLIOMECS



087483



R. 152482.



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE**  
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-02-154-8  
I.S.B.N.: 84-369-3601-9  
Depósito Legal: B1- 1791-02

Imprime: GRAFO, S. A.

**Colección:** AULAS DE VERANO

**Serie:** Humanidades

## **LENGUAS EXTRANJERAS: HACIA UN NUEVO MARCO DE REFERENCIA EN SU APRENDIZAJE**

El contenido de este volumen tiene como hilo conductor la ampliación del concepto de competencia comunicativa, que ha determinado un nuevo marco de referencias para la actuación docente de lenguas extranjeras.

Se contemplan temas relacionados con los aspectos socioculturales, muy importantes en una Europa sin fronteras, que sientan las bases para una educación en valores y para un mejor entendimiento entre los pueblos.

Ocupan, también, un papel destacado el desarrollo de las competencias discursivas, las propuestas curriculares y la evaluación a partir del nuevo papel que el docente desempeña en la acción educativa, así como el desarrollo del aprendizaje autónomo y cooperativo.

**Dirección editorial del volumen *Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*:** GLORIA LÓPEZ TÉLLEZ.

**Coordinación:** SESMA LORENZO, M<sup>a</sup> JESÚS

**Autores:**

ATIENZA MERINO, José Luis  
BOBB WOLFF, Leslie  
CASAL MADINABEITIA, Sonia  
LÓPEZ TÉLLEZ, Gloria  
MARTÍN ÚRIZ, Ana M.  
SESMA LORENZO, M<sup>a</sup> Jesus  
VERA BATISTA, José Luis





## ÍNDICE

<i>El profesorado de Lenguas Extranjeras ante los retos de formación del nuevo siglo</i> . . . . .	9
Gloria López Téllez	
<i>Atención a las diferencias individuales y utilización de recursos</i> . . . . .	29
M <sup>a</sup> Jesús Sesma Lorenzo	
<i>La composición en las aulas de Bachillerato: proceso, comunicación y desarrollo lingüístico</i> . . . . .	41
Ana M. Martín Úriz	
<i>Hablando en voz alta: la competencia discursiva oral</i> . . . . .	83
Leslie Bobb Wolff	
<i>El aprendizaje cooperativo en el aula de Lengua Extranjera.</i> . . . . .	103
Sonia Casal Madinabeitia	
<i>La evaluación: una reflexión acerca del curriculum.</i> . . . . .	117
José Luis Vera Batista	
<i>Currículos culturales para la enseñanza de Lenguas Extranjeras: entre el deseo y la realidad.</i> . . . . .	139
José Luis Atienza Merino	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado . . . . .	157



# EL PROFESORADO DE LENGUAS EXTRANJERAS ANTE LOS RETOS DE FORMACIÓN DEL NUEVO SIGLO

Gloria López Téllez  
Escuela Universitaria de Magisterio  
Universidad de Oviedo

## INTRODUCCIÓN

### 1. El papel de la educación en el S. XXI

#### 1.1 Algunos de los problemas de la sociedad del S. XXI

#### 1.2 El Informe Delors y los cuatro pilares de la educación

#### 1.3 El nuevo papel del docente

### 2. Marco de referencias del Consejo de Europa para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas.

### 3. El Decreto de Mínimos para la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel de Bachillerato: marco de referencias

## REFERENCIAS

## INTRODUCCIÓN

Uno de los cambios observados en las sociedades pertenecientes a la Unión Europea corresponde a una mayor movilidad entre personas de los países miembros. Este hecho se debe al número creciente de transacciones comerciales, proyectos culturales y educativos que incluyen intercambio de estudiantes, ofertas laborales, aumento del turismo, etc., que, gradualmente, se han ido produciendo como resultado de la política de cooperación dentro del marco europeo. Esta circunstancia requiere de los ciudadanos el conocimiento lingüístico que les permita realizar las transacciones que su actividad demande, y compromete a las autoridades educativas y al cuerpo docente a dar la formación adecuada en lenguas y culturas para que dichas transacciones sean lo más satisfactorias y fructíferas posibles.

Estas nuevas demandas sociales hacen que reflexionemos en cuanto al papel de la educación en la sociedad del siglo XXI, así como sobre la función del profesorado de lenguas extranjeras en la formación de las nuevas generaciones. Asimismo, nos obliga a detenernos en los nuevos marcos de referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras que han de servir de guía orientadora para los docentes, tanto el propuesto desde el Consejo de Europa como el Decreto de Mínimos, de reciente aparición dentro del ámbito español.

## 1. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Los primeros pasos dados en el ya recién estrenado siglo XXI, nos indican que los grandes males de la humanidad: guerra, hambre, pobreza, etc., y consecuencia de ellos, la enfermedad, la ignorancia y el atraso en todos los órdenes de la vida, siguen manifestándose en distintos puntos del planeta como las grandes lacras de la humanidad. Ante esta situación, la educación se observa como uno de los elementos clave para resolver estos graves problemas, sobre todo en momentos en los que la sociedad se ha hecho mucho más compleja y en la que se suceden cambios de muy diversa índole.

Hemos de recordar que la educación cumple una doble función: por una parte, pretende la socialización del individuo a través de una formación tanto reproductora como para el cambio y, por otra, —no menos importante—, intenta la humanización del hombre. En uno y otro caso, los formadores debemos tener en cuenta tanto el conjunto de conocimientos y valores que consideramos son necesarios para las nuevas generaciones, como las demandas de una sociedad en constante cambio en un intento por mantener lo mejor de la herencia cultura y dar una formación adecuada ante los nuevos retos del siglo XXI.

En este sentido, recordemos que a lo largo de la historia, las generaciones más jóvenes de la sociedad han recibido la formación que la comunidad —por razones sociales, económicas, políticas o religiosas— consideraba como la más idónea en consonancia con el papel que los cuerpos dominantes les asignaban dentro del grupo, bien fuera para actividades intelectuales, manuales o para ocupar los cuadros dirigentes. Situación que aún se perpetúa en distintas culturas. Por el contrario, las actuales sociedades democráti-

cas, en constante cambio y evolución, desconocen cuál va a ser el futuro profesional de sus miembros más jóvenes. Éstos, ante los desafíos que la sociedad del siglo XXI les presenta, tienen el derecho a recibir una educación que les permita afrontar la vida y los retos de la “era de la información” en óptimas condiciones intelectuales, psíquicas y físicas, y que, a su vez, suponga el progreso de la sociedad en su conjunto.

Estas primeras consideraciones nos conducen a reflexionar en cuanto a nuestro papel como “formadores”, además de profesores en una determinada disciplina, que se presenta como uno de los primeros marcos de actuación dentro del cual situaremos nuestra labor como profesores/as de lenguas extranjeras con el fin de preparar a las futuras generaciones.

### 1.1. Algunos de los problemas de la sociedad del siglo XXI

Reflexionar sobre algunos de los más importantes cambios y problemas que la sociedad nos presenta puede ser el primer paso para hacer frente a las necesidades de formación de profesorado. Algunas de esas cuestiones las abordamos a continuación:

- **El siglo XXI es el siglo de la comunicación, del almacenamiento de información.**

Esta realidad, que a todas luces ha de verse como una ventaja, puede, sin embargo, convertirse en un problema si no se afronta de forma coherente y con ciertas dosis de racionalidad. Hemos de tener en cuenta que la era de la información plantea un reto para la educación: ésta debe transmitir un vasto conjunto de conocimientos teóricos y técnicas y debe capacitar a los más jóvenes para saber seleccionar y diferenciar la información válida de la pasajera y superficial.

Los extraordinarios avances de las nuevas tecnologías implican una irrupción de nuevas fuentes de comunicación e información que llegan al entorno del hogar y la familia. Esto trae como consecuencia que los alumnos se vean influenciados por los medios de comunicación y se incorporen al aula con una gran cantidad de información, —que en ocasiones se contradice con la recibida en la escuela—, que requiere del docente el intento por desarrollar

en los adolescentes una capacidad crítica para que no se conviertan en consumidores irreflexivos y sean capaces de distinguir los valores, o contravalores, que los medios transmiten. Asimismo, las nuevas tecnologías que se han incorporado al aula requieren una formación adicional, que ha de asumir el docente, y un cambio en su tradicional función como transmisor de conocimientos para dar paso a otras de organizador de actividades y “facilitador” de aprendizajes, ayudando a los alumnos a aprender a aprender.

Por último, uno de los problemas derivados de los novísimos medios de comunicación es que la información aparece en mensajes organizados en breves secuencias que producen una satisfacción inmediata y que requieren poco o ningún esfuerzo. Como consecuencia, los niveles de atención y concentración son cortos, todo lo contrario de lo que se exige en un centro educativo en el cual se requiere un esfuerzo intelectual que, con frecuencia, es rechazado por el alumnado.

- **La creciente movilidad entre los pueblos** debido a guerras, pobreza, persecución política, etc., ha convertido a la emigración en un fenómeno habitual que se traduce en el contacto con otras culturas y en el hecho de la incorporación de alumnos de distintas nacionalidades y etnias en nuestras aulas.

Este fenómeno hace que prestemos atención al desarrollo de actitudes de tolerancia y hábitos de convivencia que no siempre resultan sencillos. Sólo a través del acercamiento comprensivo a otras realidades culturales será posible la convivencia y la comunicación intercultural de la cual todos saldremos beneficiados. Preparar al docente para afrontar la diversidad racial y la pluralidad lingüística y cultural, representa una nueva dimensión en la formación del profesorado, a la cual debemos prestar una atención especial. Y en este orden de cosas, aquí hacemos la primera referencia a la importancia del conocimiento de Lenguas Extranjeras: cuando partimos de un concepto de lengua como realidad cultural, esto ya nos va a permitir formar a los alumnos en el respeto a otras formas culturales.

- **La tensión surgida entre lo mundial y lo local**, entre la modernidad y la tradición, entre la pertenencia a entidades mucho más amplias y la convivencia en esferas más reducidas, obliga a llevar a cabo un ejercicio de reflexión y madurez con el fin de compartir los problemas y proyectos de la

aldea global, sin que con ello la persona deje de sentirse arraigado a su entorno más próximo.

• **Los cambios dentro de la estructura familiar.**

Existen una serie de componentes que forman parte de la sociedad en la que vivimos y que, como tales, inciden en el centro educativo; nos referimos a los cambios en la estructura familiar que como elementos del macrocontexto social, influyen en el aula.

Por una parte, la incorporación de la mujer a la actividad laboral fuera del hogar requiere que compagine las funciones de madre y profesional, lo que obliga a los padres a realizar ajustes dentro de la rutina familiar. Por otra, se incrementa la familia uniparental, lo que supone un contraste con concepciones anteriores, no con pocos desajustes que afectan al niño y al adolescente, a la vez que se observa un importante descenso en el índice de natalidad. Asimismo, la incorporación en el aula de niños con dificultades de aprendizaje, de integración, con conflictos sociales y familiares, etc., requiere, por parte del docente, una atención especial; sin importar la materia a enseñar, esta situación en el aula exige del docente un mayor esfuerzo, que va a repercutir en más desgaste físico y psíquico.

• **Los cambios en el mundo laboral** requieren profesionales capaces de aprender y adaptarse a los avances científicos y tecnológicos. Debido a que el conocimiento no es estable ni fijo, la escuela debe proporcionar a los alumnos conocimientos que tengan mayor capacidad de transformación, así como métodos de trabajo que les permitan adaptarse a nuevas situaciones, tal es el caso del trabajo en grupos, con todo lo que ello implica: responsabilidad, flexibilidad, orden, capacidad de síntesis, sentido democrático, respeto, etc., que es una técnica muy útil y necesaria cualquiera que vaya a ser la actividad laboral del sujeto. El método basado en tareas y proyectos, muy extendido entre los profesores de Lengua Inglesa, se presenta como un ejemplo a aplicar.

• **La paulatina inclinación de la población hacia una sociedad de consumo**, la pérdida de valores tradicionales referenciales, la influencia nociva de los medios, etc., están conduciendo a la población joven hacia el hedonismo y la competitividad desmedida. Formar en valores éticos y morales

les, a los cuales ha de llegar el alumno de forma racional, ha de ser un componente fundamental de todos los currículos. Esto habrá de transmitirse a los alumnos no sólo mediante explicaciones o presentación de experiencias, sino, también, aprovechando diversas situaciones de conflicto, –reales o ficticias–, que conduzcan al alumno a reflexionar y a recapacitar respecto a los temas tratados. En este sentido, recordemos que la *Carta de los Derechos Humanos* presenta una proyección educativa que es posible llevar a cabo a través de los temas transversales; pero es mediante el ejemplo y el precepto por lo que es posible comprender la proyección de los mismos.

- **El deterioro del medio-ambiente** requiere una formación que contribuya a despertar el interés y la preocupación por la conservación de nuestro medio para las futuras generaciones. La labor del formador es sensibilizar a los estudiantes para que colaboren en el mantenimiento de flora y fauna y en la conservación de espacios más limpios.

## 1.2. El Informe Delors (1996) y los cuatro pilares de la educación

El llamado “*Informe Delors*” es un marco orientador ante los cambios de una sociedad en constante evolución y en el que el almacenamiento y circulación de información es de un volumen extraordinario. Nos ha parecido importante hacer una referencia al mismo, pues aborda las posibles soluciones a muchos de los problemas antes mencionados. Principalmente, el informe presenta una serie de puntos de interés que se centran en la estructuración de la educación en cuatro aprendizajes fundamentales que se resumen en los siguientes apartados:

### a) Aprender a conocer

Hace referencia a aprender, a descubrir, a comprender el mundo para vivir con dignidad, para desarrollar las capacidades profesionales y para comunicarse con los demás. Es saber para comprender mejor la realidad circundante, para despertar la curiosidad intelectual, para despertar el sentido crítico, para ser autónomo y responsable.

Hace referencia tanto a la cultura básica como al conocimiento derivado de la especialización. En uno y otro caso, lo que se pretende es comu-



nicar, abrirse a otros campos del saber. Y, en este sentido, una lengua es un vehículo, un instrumento de y para la comunicación directa con interlocutores de lenguas y culturas diferentes, que nos va a permitir no sólo el conocimiento de realidades culturales diferentes (una lengua es una cultura), sino, también, el acceso a otros conocimientos (enseñanza a través de contenidos).

También hace referencia a “aprender a aprender”, porque el proceso de adquisición de una lengua no concluye nunca.

### **b) Aprender a hacer**

Aprender a conocer y aprender a hacer están estrechamente unidos, pero *aprender a hacer* está más vinculado a la profesionalización de las personas. Se refiere al conjunto de competencias que el mundo laboral demanda y que viene dado por la formación específica a la que hay que añadir una formación en actitudes y puntos de comportamiento: la disposición para el trabajo en grupos o equipos, el comportamiento social, la capacidad de iniciativa y para asumir riesgos, etc., donde es importante la capacidad para comunicarse y trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos en los que las cualidades humanas ocupan un lugar destacado.

En este sentido, y refiriéndonos al aprendizaje de una lengua extranjera, estaremos de acuerdo en que una metodología basada en tareas o proyectos puede favorecer este tipo de formación: hay que buscar información, resolver problemas, investigar, llegar a acuerdos, consensuar, respetar las opiniones ajenas, etc., todo un ejercicio de democracia.

### **c) Aprender a vivir juntos**

Hemos dicho que la educación tiene como función la humanización del hombre. Sin embargo, parece que este objetivo no se ha cumplido en la faz de la tierra. Observamos que la capacidad de destrucción del ser humano, (destruyendo al hombre y acabando con los recursos naturales), no ha disminuido, de ahí la necesidad de enseñar la “no violencia” en las escuelas para erradicar los enfrentamientos.

De una parte, asistimos a un incremento en la competitividad por el éxito material en sociedades avanzadas, a lo que hay que añadir la incorpo-

ración de grupos étnicos o religiosos cuyo contacto podría degenerar en conflictos y aumentar la rivalidad entre grupos. Establecer relaciones en contextos de igualdad con formulación de objetivos y proyectos comunes, puede erradicar los prejuicios y la hostilidad para sustituirla por la colaboración.

En este apartado, “el conocimiento del otro” ocupa un lugar destacado. Educar es, también, contribuir a una toma de conciencia en cuanto a las semejanzas y la interdependencia entre los seres humanos. Conocer al otro, (otredad o alteridad), pasa necesariamente por conocerse a sí mismo, requiere ponerse en el lugar del otro para poder comprenderlo (ejercicio de empatía). De nuevo, la enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera da oportunidades para este conocimiento interpersonal e inter/pluricultural.

#### **d) Aprender a ser**

Éste es el resultado de un principio fundamental: la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo, mente, inteligencia, sentido estético, responsabilidad individual, libertad de pensamiento, de juicio, respeto hacia los demás, creatividad e imaginación, el goce estético, etc.

Esto nos lleva a reflexionar acerca de la necesidad de elaborar currículos más vivos, más próximos a las necesidades e intereses del alumnado y que no por ello se abandone el aprendizaje más académico que toda institución educativa tiene obligación de abordar.

Estos cuatro pilares de la educación deberían estar presentes en las personas a lo largo de toda su vida entendidos como un “todo” enriquecedor para el ser humano y la sociedad en su conjunto. Tenerlos en cuenta en las propuestas educativas de cualquier orden ha de convertirse en un objetivo prioritario que habrá de incidir en una sociedad más humana y mejor preparada.

### **1.3. El nuevo papel del docente**

El docente también debe ser capaz de adaptarse a los cambios, porque la sociedad evoluciona rápidamente y hemos de admitir que nuestra formación inicial no nos bastará para el resto de nuestra vida profesional. Esto nos lleva a señalar que la enseñanza, tal y como se plantea en todos sus nive-

les, deberá adaptarse a los cambios, introduciendo modificaciones metodológicas y renovación de los objetivos y los contenidos atendiendo a las necesidades de la nueva sociedad.

Esta situación nos conduce a dibujar otras funciones y un nuevo papel del docente, que va a ser no sólo el que transmite información o conocimientos, sino, también:

- quien conecte los conocimientos previos de los alumnos y el contexto en el que viven con los conocimientos nuevos, con el fin de que se produzca un aprendizaje significativo y que lo aprendido sirva para la vida,
- quien ayude a los alumnos a organizar de forma racional la información fragmentaria recibida y a manejar esos conocimientos,
- quien ayude a despertar el sentido crítico a los alumnos,
- quien presente situaciones o tareas problemáticas para que el alumno descubra nuevos aprendizajes,
- quien ayude al alumno a ser responsable y autónomo; aprendizaje que le será muy útil en el futuro para ser capaz de adaptarse a los cambios,
- quien establezca un ambiente que favorezca el trabajo en equipo,
- quien enseñe y transmita valores para vivir en la paz, en la tolerancia, en el respeto hacia los demás, etc.
- quien despierte en los alumnos respeto por la naturaleza y el medio ambiente,
- quien trabaje como mediador entre teoría y práctica (Widdowson), asumiendo el papel de investigador en la práctica.

Esto nos lleva a plantear la necesidad de diseños curriculares más plurales que sirvan de puentes de entendimiento entre sociedad y escuela y que

formen para la vida. La enseñanza *en* lenguas extranjeras (enseñanza a través de contenidos), mediante la cual se adquieren niveles de competencia comunicativa y, además, se aprenden otros contenidos, puede ser el camino a seguir.

## 2. EL MARCO DE REFERENCIA DEL CONSEJO DE EUROPA EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

### **Antecedentes:**

Este marco surge como resultado de proyectos, estudios, recomendaciones, etc., que se han venido desarrollando desde 1971 por los Ministros de Educación del Consejo de Europa con el fin de favorecer el aprendizaje de lenguas extranjeras. Concretamente, este marco aparece como borrador en 1995, se modifica en 1997, y aparece su última versión en el año 2001.

### **Propósito:**

El marco proporciona una base común para la elaboración de programas de lengua, guías curriculares y diseño de libros de texto para los formadores, profesores, etc., de toda la Unión Europea. Asimismo, intenta fomentar la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas y facilitar la comunicación entre el profesorado.

Describe lo que los aprendices de lengua deben saber para usar la lengua con un fin comunicativo, es decir, qué destrezas, qué conocimientos, etc., tanto desde el punto de vista lingüístico como cultural.

También define los niveles de destreza que permiten la medición del progreso de los usuarios de la lengua en cada nivel. Intenta ser un marco común para todos los sistemas educativos en la enseñanza de lenguas extranjeras de la Unión Europea y facilitar la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. Asimismo, desarrolla el concepto de la competencia pluricultural y plurilingüística en sociedades multilingües e intenta proporcionar la base para el reconocimiento de calificaciones en los niveles de competencia comunicativa.

### **Enfoque:**

Aparece orientado hacia la acción, teniendo en cuenta que los aprendices son agentes sociales que llevan a cabo tareas en un contexto específi-

co. Asimismo, parte del concepto de conocimiento general desarrollado en el *Informe Delors* y el desarrollo de la competencia comunicativa en sus diversos niveles.

### **Niveles de referencia:**

El marco presenta un conjunto de niveles de referencia o escalas en relación con la habilidad en la lengua, en sentido vertical y horizontal, a modo de guías u orientaciones. Son niveles de dominio lingüístico muy útiles para comparar con diferentes países e intentar una unificación, siempre a modo de orientación.

Se presentan tres niveles, **A, B y C** (Básico, Independiente, Proficiencia), con una serie de subdivisiones. Esta propuesta resulta válida y de gran importancia para el diseño de programas y su posterior evaluación. Se parte de la división clásica de básico, intermedio y avanzado:

*Nivel A:* Básico (Basic User), dividido en A1 y A2.

*Nivel B:* Independiente (Independent User), dividido en B1 y B2.

*Nivel C:* Proficiente (Proficient User), dividido en C1 y C2.

Cada uno de estos niveles, a su vez, se presenta con una serie de subdivisiones muy detalladas:

- especificando destrezas orales/escritas de expresión y comprensión
- y, también, en relación con la competencia comunicativa, especificando el grado de fluidez, corrección, coherencia, interacción, etc. Esto supone un gran número de posibilidades.

En todo momento se intenta despertar el “language awareness” con el fin de que el usuario de la lengua se convierta en plurilingüe en contextos interculturales.

### **El contexto del uso de la lengua: dominios y situaciones:**

Asimismo, las interacciones comunicativas ocurren dentro de esferas de acción, “dominios” o situaciones que aparecen divididas en: personal, público, ocupacional y educativo. El marco presenta una serie de cuadros que

abordan más detalladamente cada uno de esos dominios en torno a instituciones, objetos, personas, eventos, textos, etc.

De igual manera, el documento presenta un conjunto de temas a abordar acordes con cada uno de los dominios, lo que, a su vez, presenta un mayor número de opciones.

### **Tipos de actividades:**

El tipo de actividades de lengua que presenta el documento atiende a una variedad de funciones y situaciones o dominios teniendo en cuenta los niveles A, B y C. Estas actividades se estructuran en tres grupos:

- *actividades de recepción/producción oral/escrita*: son actividades con una única dirección, por ejemplo, oír un discurso, la lectura silenciosa, la atención a un medio de comunicación, la consulta a un libro de texto, etc., en los cuales no suele haber respuesta.
- *actividades de interacción*: en este tipo de actividades, dos individuos participan en un intercambio oral/escrito en el que la recepción/producción se altera o se solapa en la conversación. A la interacción se le da una especial importancia porque favorece la adquisición de la lengua.
- *actividades de mediación*: se producen cuando, por cualquier motivo, dos personas no se pueden comunicar directamente; las actividades orales/escritas de mediación hacen posible la comunicación. Por ejemplo, traducciones, paráfrasis, resúmenes, etc., es decir, la reformulación de textos.

### **Competencias:**

El tipo de competencia que presenta el marco queda reducido a competencias generales y comunicativas, tal y como se resumen a continuación:

- *Competencias Generales:*

Son las competencias que aparecen relacionadas con los cuatro pilares de conocimiento, (*Informe Delors*), orientados al aprendizaje de lenguas extranjeras y ya expuestos con anterioridad.

- *Competencias Comunicativas:*

Respecto al concepto de competencia comunicativa, ésta se presenta en una triple subdivisión: lingüística, sociolingüística y pragmática:

a) Competencia lingüística

Hace referencia al conocimiento más formal de la lengua. En este marco se abordan distintas teorías y modelos lingüísticos y se ofrece una clasificación en parámetros y categorías que pueden ser la base para la descripción del contenido lingüístico y su posterior reflexión. La distinción es la siguiente:

- competencia léxica
- competencia gramatical (morfología y sintaxis)
- competencia semántica
- competencia fonológica
- competencia ortográfica
- competencia ortológica

b) Competencia sociolingüística

Hace referencia a las reglas de uso, las normas sociales, relaciones interpersonales, vida diaria, valores, creencias, convenciones sociales, lenguaje no verbal, etc. Se refiere a las condiciones socioculturales de la lengua de uso. Dentro de este apartado habremos de tener en cuenta:

- los marcadores lingüísticos para relaciones sociales
- las convenciones de cortesía
- las expresiones de conocimiento popular (expresiones idiomáticas, proverbios, etc.)
- las diferencias de registros (frío, informal, familiar...)
- los dialectos y acentos (clase social, región de que proviene, grupo ocupacional, origen étnico, etc.)

c) Competencia pragmática

Ésta hace referencia al uso funcional de los recursos lingüísticos que tienen lugar en distintos contextos para los intercambios interaccionales. Incluye las destrezas de cohesión y coherencia, la identificación de distintos tipos de textos y todo ello próximo al conocimiento cultural.

Esta competencia incluye las siguientes subdivisiones:

- Competencia discursiva: habilidad para organizar oraciones de forma coherente. Incluye el conocimiento de y la habilidad para

controlar el orden de las oraciones en términos de temas, estilo, registro, ordenación lógica, etc.

- Competencia funcional: uso del discurso oral y de textos escritos en comunicaciones para propósitos funcionales concretos: identificación, sugerencias, etc.

El velo que cubre la competencia comunicativa es la competencia plurilingüe y pluricultural, haciendo hincapié en que no se pretende el dominio de una lengua a la perfección, sino que es posible y aceptable llegar a distintos niveles de competencia de las lenguas y culturas.

### **Propuestas metodológicas:**

No apuesta por ningún método en particular, más bien sugiere opciones derivadas de la práctica y la experiencia, a partir de distintas teorías, y ofrece orientaciones generales. Entre ellas, destacamos:

- la importancia de la exposición a la lengua,
- la tipología de actividades, muy variadas,
- importancia de la exposición – uso de la lengua – y la participación, dependiendo del contexto, los alumnos, etc,
- el tratamiento de los errores,
- el tipo de tareas, atendiendo a: factores cognitivos (conocimientos previos –de todo tipo–, destrezas, etc.), factores afectivos (autoestima, motivación, actitud) y factores lingüísticos,
- etc.

### **Los escenarios curriculares:**

Teniendo en cuenta las divisiones y subdivisiones antes mencionadas, los currículos pueden ser muy variados según las necesidades de los usuarios. Así pues, el docente desarrollará currículos atendiendo a los propósitos de la variedad de subcomponentes, de tal manera que pueden darse distintos escenarios curriculares dependiendo de contextos, niveles, etc. A modo de ejemplo, se presentan escenarios curriculares para Educación Primaria y Secundaria.

### **Evaluación:**

El documento presenta un estudio muy detallado en cuanto a la evaluación cuantitativa y cualitativa, atendiendo a los propósitos de la misma y haciendo propuestas de distintos instrumentos.



### **La carpeta europea de lenguas (European language portfolio)**

Su origen corre paralelo al del Marco de Referencia. Aparece como un intento de promoción del plurilingüismo. Tiene una función pedagógica, al potenciar todas las lenguas, y una función de movilidad, ya que va a servir como documento acreditativo de los niveles alcanzados en distintas lenguas; lo que resulta muy útil para solicitar trabajo, por ejemplo. Es un documento propiedad del alumno en el que se registra su aprendizaje dentro y fuera del centro educativo y consta de tres partes: pasaporte, biografía y dossier. Cada uno de los países de la Unión Europea se encuentra en fase de preparación de dicho "Portfolio".

## **3. EL DECRETO DE MÍNIMOS PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN EL NIVEL DE BACHILLERATO: MARCO DE REFERENCIAS**

Este marco de referencias afecta de modo directo al profesorado de lenguas extranjeras dentro del ámbito español. De reciente aparición<sup>1</sup>, en el mismo se contemplan los siguientes elementos:

### **3.1. El papel de las lenguas extranjeras en la formación integral**

El documento comienza justificando el papel de las lenguas extranjeras en un mundo de grandes avances en nuevas tecnologías, en la era de la información, en un mundo en el que la movilidad laboral es ya una realidad, etc.

Asimismo, aboga por el papel de las lenguas en la formación integral del ser humano como medio para acceder a otras culturas y como "*elemento clave en la construcción de la identidad europea: una identidad plurilingüe y multicultural*"<sup>2</sup>. Hace referencia a las orientaciones del Consejo de Europa y, concretamente, al Marco de Referencias que hemos abordado anteriormente.

### **3.2. El desarrollo de la competencia comunicativa**

En este documento de enseñanzas mínimas se hace especial mención al concepto de competencia comunicativa. Ésta se presenta siguiendo las

recomendaciones expuestas en el Marco General de Referencias Europeo, es decir, subdividido en:

- Competencia lingüística,
- Competencia pragmática o discursiva,
- Competencia sociolingüística,

y atendiendo a las explicaciones dadas en dicho documento. Asimismo, la competencia comunicativa se alcanza a través de tareas de comunicación, que son:

- productivas y receptivas (orales y escritas),
- de interacción,
- de mediación,

y tienen lugar en tres tipos de ámbitos: público, personal y laboral o educativo.

### 3.3 Estructura del currículo

Las enseñanzas mínimas, tanto para Educación Secundaria Obligatoria como para Bachillerato, plantean un conjunto de objetivos encaminados al desarrollo de la competencia de habilidades de comprensión /expresión oral y escrita, a la reflexión sobre la lengua, y al acercamiento y comprensión del fenómeno cultural.

En cuanto a los contenidos, éstos aparecen estructurados en:

- Habilidades comunicativas,
- Reflexión sobre la lengua,
- Aspectos socioculturales.

En este sentido, desaparece la distinción específica en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Finalmente, aparecen una serie de criterios de evaluación orientadores para la labor del docente.

En todo caso, este documento, junto con el Marco de Referencia Europeo, aparece como importante guía de actuación para el docente. Si bien son marcos generales, apuntan claramente hacia el tipo de formación que se espera alcance los ciudadanos en distintos tramos de su formación.

---

**CITAS:**

- (1) B.O.E. de 16 de enero, 2001. Págs., 1830-1876.
- (2) B.O.E. de 16 de enero, 2001. Pág., 1830.



## REFERENCIAS

AL MUFTI, In'am. et al. *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana Ediciones UNESCO. 1996.

B.O.E. 16 de Enero, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. Modern Language Division, Strasbourg. *Common Reference Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. 2001.

<http://culture.coe.fr/lang/eng/eeedu2.4.html>



# ATENCIÓN A LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y UTILIZACIÓN DE RECURSOS

M<sup>a</sup>. Jesús Sesma Lorenzo  
Profesora de Inglés  
I.E.S. Octavio Andrés. Valderas

## INTRODUCCIÓN

### 1. Medidas de atención a la diversidad

### 2. Organización de una “Biblioteca de Materiales Autoevaluativos”

### 3. Conclusiones

## BIBLIOGRAFÍA

## INTRODUCCIÓN

Una de las características más importantes de la LOGSE es la adaptación del currículo a las distintas realidades de la comunidad educativa, y en concreto, a las necesidades de nuestros alumnos, a sus conocimientos y a la diversidad de estilos de aprendizaje. Es fácil constatar que la homogeneidad de los grupos-clase no existe como tal y que la diversidad no es más que la expresión de la normalidad. Por lo tanto, esto supone una importante innovación. La Pedagogía y la Psicología han hecho grandes aportaciones a cómo se producen los procesos de aprendizaje que, según parece, se basan en una serie de principios (ZABALA. 1995) tales como, que los aprendizajes dependen de las características singulares de los alumnos, las experiencias previas de cada uno tienen una gran influencia en los aprendizajes que realizan y que la forma y ritmo de aprendizaje varían según sus capacidades, motivaciones e intereses.

En realidad, hay toda una serie de **factores individuales**, tanto internos como externos que influyen en lo que Krashen (1985) denomina el *fil-*

*tro afectivo*, mecanismo mental que afecta el mayor o menor grado de receptividad que tiene el aprendiz para asimilar el “input” comprensible al que está expuesto en el proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua. Littlewood (1984) señala la motivación como uno de los factores más importantes, que a su vez, está condicionado por las necesidades de comunicación en esa lengua, la actitud hacia la lengua y la cultura de la comunidad que la usa. Pero, también, hay que contar con aquellos factores individuales que repercuten en que el alumno tenga una aptitud más positiva o más negativa, tales como: edad, personalidad (extrovertido / introvertido), autoestima, toma de riesgo y los diferentes estilos de aprender. Se puede decir que todos juegan un papel relevante porque condicionan el proceso de aprendizaje.

## 1. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

La Administración Educativa ha habilitado una serie de **medidas que favorecen la atención a la diversidad** como, por ejemplo:

- poder elegir ciertas materias optativas, créditos variables,
- adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas específicas,
- diversificación del currículo para alumnos con más de 16 años y Programas Educativos de Garantía Social con contenidos de formación básica y profesional.

No obstante, estas medidas no son suficientes para atender la diversidad con la que nos encontramos hoy día en las aulas. A la hora de enseñar una lengua extranjera, en concreto, nos enfrentamos con algunos grupos de alumnos con **niveles muy heterogéneos**. Proceden de diferentes entornos familiares o educativos, tienen diferente motivación y capacidades para aprender una lengua y, a veces, reciben formación complementaria en escuelas de idiomas o tienen otras oportunidades de practicar esa lengua fuera del aula. Estas situaciones repercutirán de manera diferente en el aprovechamiento de las oportunidades que se les presenten para aprender y practicar la lengua objeto de estudio, tanto dentro como fuera de la clase.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, es difícil planificar actividades que se acomoden a los diferentes estilos, capacidades y ritmos de aprendi-



zaje. Es muy probable que si planteamos el mismo tipo de actividades para todos los alumnos, nos tengamos que enfrentar a toda una serie de **dificultades**. Por un lado, los alumnos con más capacidad acaban las tareas rápidamente, están ociosos y molestan a sus compañeros, desaprovechando, así, posibilidades de aprendizaje de acuerdo con su capacidad intelectual. Por otro lado, aquellos con menos capacidad se desmotivan, porque tienen que hacer un gran esfuerzo para realizar sus tareas, y abandonan la actividad, ocasionando interrupciones en la clase. El mal comportamiento es, en muchas ocasiones, producto de que las tareas que se les proponen no se adecuan a los diferentes niveles que hay en la clase; creando entonces un ambiente poco propicio para un buen aprendizaje.

En general, todos los profesionales de la enseñanza estamos de acuerdo con estos planteamientos, pero encontramos grandes dificultades para llevar a la práctica una verdadera atención a la diversidad. Sabemos que la motivación es muy importante para un buen aprendizaje pero, **¿qué podemos hacer para motivar a nuestros alumnos?**. Tanto el miedo al fracaso como la necesidad de tener éxito afectarán el grado de motivación. Así pues, el profesor tendría que buscar un equilibrio en la planificación de las actividades adaptándolas a la diversidad de necesidades de los alumnos, ya que los ejercicios de los libros de texto son, con frecuencia, demasiado cerrados para dar cabida a una variedad de respuestas a diferentes niveles de dificultad. Cada profesor cuenta con técnicas y métodos para adaptar los contenidos a las necesidades de sus alumnos pero supone, no obstante, una tarea más a añadir al resto de responsabilidades que ya tiene. En esta dirección, autores como Penny Ur (1988) y Luke Prodromou (1995) proponen un conjunto de **estrategias** que nos pueden ayudar a afrontar la diversidad en la enseñanza de una Lengua Extranjera, como, por ejemplo:

1. Organización del aula. Agrupamientos flexibles que permitan el trabajo en colaboración:
  - revisar vocabulario, escribir o contestar a preguntas, hacer pequeñas representaciones, “role-play”,
  - realizar tareas y proyectos en parejas o grupos.
  
2. Plantear actividades variadas y graduables en cuanto a su dificultad:
  - elegir temas que puedan motivar al alumnado,
  - practicar diferentes tipos de actividades (de relacionar, completar, encuestas, de respuestas abiertas, juegos de competición, traducir, etc.),

- proponer actividades que admitan diferentes niveles de ejecución y entre las que puedan elegir.

3. Individualización:

- tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, intereses,...
- permitirles que elijan entre distintos ejercicios (haz el ejercicio de gramática u otro, elige el que quieras contestar, haz tantos como puedas).

4. Actividades personalizadas:

- ejercicios de respuestas abiertas y en las que se acepten un número de respuestas, siempre que las justifiquen,
- escribir sobre un tema que ellos elijan para expresar su opinión.

5. Actividades obligatorias y opcionales en relación con los contenidos y pruebas evaluadoras (decirles cuál es el mínimo de preguntas que tienen que contestar).

6. Trabajar con materiales autoevaluativos como ampliación o refuerzo de los contenidos.

Estas estrategias favorecen la optatividad y una metodología participativa que ofrece a todos los alumnos la oportunidad de colaborar en alguna de las actividades que se plantean en la clase a nivel general. Esto mejorará su integración en el grupo y su propia autoestima. Además, el hecho de poder elegir les hará sentirse más responsables e implicarse de mejor grado en la tarea.

Asimismo, quisiera hacer hincapié en las ventajas que tiene el disponer de **recursos autoevaluativos** para que los alumnos puedan trabajar individualmente o en colaboración con otros compañeros. Tienen la ventaja de poder ser utilizados como actividades complementarias, de ampliación para los alumnos más avanzados o de refuerzo para aquellos con dificultades en su aprendizaje e, incluso, con todos los alumnos en un determinado momento en que el profesor lo estime conveniente. Por ejemplo, unos minutos antes de terminar la clase o cuando él esté atendiendo a un grupo determinado. Cabe también la opción de que los alumnos lleven estas fichas prestadas para trabajar en casa.

## 2. ORGANIZACIÓN DE UNA “BIBLIOTECA DE MATERIALES AUTOEVALUATIVOS”

La organización de un centro de recursos de este tipo puede parecer una tarea ingente, pero, en realidad, depende de unas pequeñas consideraciones como son practicabilidad y trabajo en equipo. Es cierto que pasará un tiempo hasta que se disponga de un número razonable de fichas para que los alumnos empiecen a trabajar con ellas, pero lo importante es empezar a seleccionar materiales con otros compañeros que tengan las mismas inquietudes metodológicas.

La idea de organizar una biblioteca de materiales autoevaluativos surgió como respuesta a las inquietudes de un grupo de profesores que eran conscientes de los problemas que se planteaban en el aula ante la diversidad de niveles que a veces se encontraban. Se decidió formar un grupo de trabajo e iniciar un **proyecto para elaborar o adaptar materiales** para que los alumnos que terminaran antes su tarea o necesitaran reforzar algún aspecto, pudieran trabajar a su propio ritmo. Los componentes del grupo procedían de contextos muy diferentes. Unos desempeñaban su labor docente en zonas rurales o urbanas y en centros públicos o privados. Sin embargo, esto no fue obstáculo para ponerse de acuerdo en las características comunes que deberían reunir estos materiales. El grupo estuvo funcionando durante cinco años, aunque a lo largo de este tiempo algunos de los profesores fueron remplazados por otros, ya que habían sido trasladados a centros distantes y esto dificultaba su colaboración.

La coordinadora del grupo había visitado algunos centros de recursos de materiales autoevaluativos ubicados todos ellos en instituciones dedicadas a la enseñanza de idiomas. Estos centros se habían instalado en un aula específicamente destinada a este fin o en una zona de la biblioteca general y contaban con una sección de materiales reprográficos para trabajar las destrezas escritas integradas y otra sección con materiales de audio, video, monitores, casetes con auriculares y varios ordenadores.

Teniendo en cuenta las circunstancias reales de los centros educativos en que los profesores del grupo trabajaban, no se podía aspirar a disponer de un espacio exclusivamente destinado para este fin. Por lo tanto, se decidió adaptar este modelo a nuestro contexto y colocar los **materiales**, una vez cla-

**sificados, en una caja o en archivadores** para que fueran fácilmente transportables de un aula a otra. No obstante, seguía siendo deseable que se pudieran, también, instalar en el aula de idiomas, biblioteca o sala de usos múltiples.

Los materiales se presentaron en formato de fichas e incluían actividades de tres de las **destrezas** básicas: “**reading, writing and listening**”, aunque, por supuesto, éstas aparecían integradas. También se pensó incluir actividades de “**speaking**”, pero en un primer momento, se consideró que esta destreza iba a ser bastante más difícil de trabajar y evaluar para los alumnos de forma independiente. Sin embargo, en los últimos años del proyecto se introdujo, aunque exigía un enfoque diferente ya que no eran, en la mayoría de los casos, materiales autoevaluativos propiamente dichos. Se incluían juegos comunicativos, de descripción y adivinar, conversaciones, role-play, cuestionarios, entrevistas etc. y se adjuntaba la ficha de autocorrección correspondiente en aquellas actividades en que era posible que los alumnos se corrigieran los unos a los otros, y, en el resto de los casos, el profesor mantenía un sistema de tutorías con ellos.

Las fuentes de donde se recopilaron los materiales fueron diversas: materiales “auténticos” (revistas, periódicos, folletos turísticos, mapas, planos, propaganda, etc.) y también sacados de libros de texto. Es relativamente fácil ir coleccionando materiales fotocopiados de libros, simplemente hay que tener cierta constancia y no olvidar anotar su procedencia. De esta manera, en un corto espacio de tiempo se puede tener una buena selección. Las **actividades** eran algunas originales y otras adaptadas. Siempre se tuvo muy en cuenta que los materiales fueran adecuados para los diferentes niveles, capacidades, edades e intereses de los alumnos, para así poder progresar a su propio ritmo y que dieran respuesta a las necesidades individuales de éstos. Otro de nuestros objetivos principales era que las fichas fueran susceptibles de motivar a los alumnos, con contenidos variados, interesantes para su edad y que incluyeran aspectos socioculturales y una presentación atractiva. Esto incentivaría **el trabajo independiente o en colaboración** como preparación para conseguir el objetivo final que sería Aprender a Aprender.

Las fichas **se clasificaron en tres niveles de dificultad** para permitir que el alumno eligiera la más adecuada a su nivel de conocimientos. El número de fichas es ilimitado, tantas como se puedan ir elaborando. Cada ficha se introducía en una funda de plástico y se archivaba en ficheros tipo

caja o carpetas de anillas. Por cada destreza había un fichero dividido en tres secciones de acuerdo con los tres niveles de dificultad. Cada nivel se distinguía a través de un código de colores:

- Básico, verde;
- Intermedio, amarillo;
- Avanzado, rojo.

En la parte superior izquierda de la ficha aparecía el título, en el centro el nivel, y a la derecha la destreza que básicamente se practicaba y la numeración consecutiva de las fichas. Aparte, se incluían las fichas de auto-corrección (*Key*) en las que figuraba el mismo título, código y destreza, colocándose en una sección independiente al final de la carpeta y recomendándoles que la consultasen sólo al finalizar la tarea. En cada carpeta se adjuntaba, también, una hoja de instrucciones para su manejo.

El alumno, una vez realizada su tarea, debía hacer su propia corrección y anotar el resultado en una hoja de control que permitiría hacer un **seguimiento de su trabajo**. El profesor desempeñaba el papel de organizador, orientador y controlador, revisando el trabajo y comentando con el alumno la evolución de su progreso y, en todo momento, ayudándole a superar sus dificultades y animándole a tener confianza en sí mismo.

**Otro tipo de materiales** que podrían incluirse en el centro de recursos son programas de ordenador con ejercicios básicamente de gramática, como los del P.N.T.I.C, que están a disposición en todos los centros educativos, así como otros mucho más actuales que se pueden adquirir hoy día en cualquier tienda especializada. También podemos recurrir a CD's y cintas de audio / video publicadas e, incluso, a Internet, donde encontraremos letras de canciones y otro tipo de información actualizada de interés para nuestros alumnos, tanto en texto con imágenes fijas como con animaciones de audio y video. Incluso, se pueden diseñar pequeños proyectos de búsqueda de páginas concretas con una tarea a realizar, para que los alumnos naveguen por Internet y ellos mismos obtengan la información. Un centro de estas características debería disponer de varias unidades de materiales no fungibles como: lectores de CD's, equipo de video con monitor, auriculares, cintas de audio y video de corta duración para que sea más fácil su manejo, ordenadores, disquetes, ...

Antes de que los alumnos comiencen a trabajar con este tipo de materiales, será conveniente **prepararlos para** que utilicen estrategias que les faciliten el **Aprender a Aprender**, lo cual implica ser capaz de trabajar autónomamente. Holec (1979) define la **autonomía** como “*la habilidad para tomar las riendas de nuestro propio aprendizaje*”. Es decir, ser responsables de su propio aprendizaje. Los alumnos tendrán que saber elegir tareas de acuerdo a su nivel, conocer su estilo de aprendizaje, seleccionar objetivos, trabajar de forma independiente, ser capaces de aplicar estrategias de aprendizaje y comunicación, utilizar adecuadamente recursos que le faciliten su tarea, como, por ejemplo, diccionarios y libros de consulta, medios informáticos, etc. y, además, deberán llevar un registro de su trabajo. “*El uso de materiales de trabajo autónomo fomenta la independencia en el aprendizaje. A los individuos se les anima a tomar sus propias decisiones sobre los objetivos, metodología y evaluación de su aprendizaje*”<sup>1</sup>.

Rebeca Oxford (1985) clasifica las **estrategias de aprendizaje** en directas e indirectas.

Las *directas* comprenden la memoria, las cognitivas y las de compensación.

- La memoria es importante para almacenar información y crear relaciones mentales que faciliten el poder recordar mejor esa información.
- Las cognitivas ayudan al alumno a entender y producir lengua, manipulando materiales que le faciliten el aprendizaje y retención de conocimientos.
- En cuanto a las de compensación, ayudan al alumno a superar las limitaciones en la comunicación.

Las estrategias *indirectas* hacen referencia a las metacognitivas, afectivas y sociales.

- Las metacognitivas facilitan al alumno el organizar, planificar y evaluar su propio aprendizaje.
- Las afectivas le ayudarán a controlar sus emociones, motivarse a sí mismo y adoptar actitudes positivas.
- Y por último, las sociales le harán comprender la necesidad de interactuar con los demás para mejorar su aprendizaje.

---

<sup>1</sup> AXBEY, S. 1986/87.

También, hay que tener en cuenta los estudios que se han llevado a cabo sobre las características y estrategias utilizadas por los buenos aprendices<sup>2</sup> y las aportaciones de Ellis y Sinclair (1989) que constatan el hecho de que **cada aprendiz desarrolla estrategias y técnicas de acuerdo con sus necesidades individuales** y de personalidad utilizándolas de diferente manera. Por otra parte, se pone también de relieve la importancia del alumno como ser competente y la necesidad de utilizar un método activo, con el fin de conseguir un **ciclo positivo del aprendizaje** en el que el alumno desee aprender, utilice sus capacidades cognitivas para tener éxito en su tarea y, consecuentemente, vaya desarrollando la competencia comunicativa que, a su vez, le permitirá aprender más fácilmente. Percibirá así el aprendizaje como una experiencia agradable y satisfactoria que le motivará para seguir aprendiendo. Hutchinson y Waters (1987) señalan que los alumnos son personas para las que el aprendizaje de una lengua es una experiencia emocional y los sentimientos que este proceso evoca en ellos tendrá una influencia crucial en el éxito o fracaso de su aprendizaje. Por lo tanto, parece ser que los aspectos cognitivos y afectivos están estrechamente relacionados. Este punto de vista es compartido por los movimientos humanistas que proponen un enfoque teniendo en cuenta la formación integral de la persona puesto el que aprende tiene tantas necesidades emocionales como cognitivas.

### 3. CONCLUSIONES

Los profesores que participaron en el proyecto manifestaron que estos materiales habían sido de gran ayuda, ya que disponían de un conjunto de fichas para **atender mejor la diversidad en el aula**. Unas eran de ampliación de conocimientos tanto lingüísticos como culturales, otras de refuerzo para subsanar errores que ellos mismos habían cometido en producciones anteriores y, también, contaban con fichas expresamente diseñadas para los alumnos con necesidades educativas especiales. Asimismo, resaltaban la aceptación que habían tenido entre los alumnos al ser actividades que ellos elegían hacer, eran atractivas y diferentes a las que normalmente realizaban en los libros de texto y en las que, al mismo tiempo, podían aplicar los conocimientos adquiridos en las clases habituales a situaciones distintas.

---

<sup>2</sup> WENDEN Y RUBIN. 1987.

El trabajar con materiales autoevaluativos es sólo una manera más de que nuestros alumnos aprendan, pero en cierta medida, puede influir en un cambio de actitud, tanto por parte del alumno como del profesor, hacia una forma de **aprendizaje más autónomo**. La sociedad hoy en día, demanda de todos nosotros que seamos capaces de adquirir nuevos conocimientos con cierta celeridad. Para ello, tenemos que prepararnos y preparar a nuestros alumnos para aprender a manejar recursos que se encuentran a nuestro alcance, en muchos casos, de forma autónoma. En esta dirección, el trabajar con este tipo de materiales ayudará a nuestros alumnos a entrenarse para tomar las riendas de su aprendizaje. El alumno ha de tomar decisiones a la hora de elegir la tarea que quiere realizar, de acuerdo con sus preferencias y nivel de conocimientos; trabaja a su propio ritmo y selecciona las estrategias de aprendizaje y recursos a consultar de acuerdo con su estilo de aprendizaje y requerimientos de la tarea; adquiere práctica en auto-corrección de su trabajo y control de su progreso; es él mismo el que gestiona su propio aprendizaje, reflexionando sobre sus errores, aprendiendo de ellos y siendo consciente de que el hecho de cometer errores es un signo positivo del progreso de aprendizaje y que aquellos que lo hacen todo bien, posiblemente signifique que no están trabajando con tareas adecuadas a su nivel. De esta manera, el alumno se sentirá más responsable de su trabajo y progreso, desarrollando, así, una mayor capacidad de autoaprendizaje.



## BIBLIOGRAFÍA

AXBEY, S. "*Selfaccess learning*". *Report for Secondment for the years*. Division of EFL/ESL. 1986-87.

BARNETT, L & JORDAN, G. "*Self-access facilities: What are they for*". *ELT Journal*. Volume 45/4. Oxford University Press. October 1999.

DICKINSON, L. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge University Press. Cambridge, 1987.

ELLIS, G. y SINCLAIR, B. *Learning to Learn English*. Cambridge University Press. Cambridge, 1989.

HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon Press. 1979.

HUTCINSON, T. Y WATERS, A. *English for Specific Purposes. A Learning Centre Approach*. C.U.P. 1987.

KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman. London, 1985.

LITTLE, D. *Learner Autonomy: Definition, Issues and Problems*. Authentik. 1991

LITTLEJOHN, A. "*Learner Choice in Language Study*". *ELT Journal* VOL. 39/4. 1985.

LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language Learning*. C.U.P. Cambridge, 1984.

OXFORD, R. *A new Taxonomy of Second Language Learning Strategies*. ERIC. London, 1985.

PRODOMOU, L. *Mixed Ability classes*. Macmillan Publishers. London and Basingstoke, 1992.

---

SHEERIN, S. *Shelf–Access* . Oxford University Press. Oxford, 1990.

UR, P. *Grammar Practice Activities*. C.U.P. 1988.

WENDEN A. y RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall. 1987.

ZABALA, A. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó. Barcelona. 1995.

# LA COMPOSICIÓN EN LAS AULAS DE BACHILLERATO: PROCESO, COMUNICACIÓN Y DESARROLLO LINGÜÍSTICO

Ana M. Martín Úriz  
Catedrática de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad Autónoma de Madrid

## INTRODUCCIÓN

### 1. El lugar de la escritura en el *Marco de Referencia Europeo* del Consejo de Europa.

#### 1.1. Ámbitos de uso de la lengua

#### 1.2. Competencia de los aprendices

#### 1.3. Procesos y estrategias en la producción de textos escritos

### 2. Modelos teóricos de composición

#### 2.1. Modelos cognitivos

#### 2.2. El modelo funcional

### 3. El estudio

#### 3.1. Método

#### 3.2. Perfil profesional de los profesores y los tratamientos innovadores

#### 3.3 Análisis lingüístico de los textos de la pretarea y postarea

### 4. Conclusiones

## BIBLIOGRAFÍA

En este capítulo sobre el tema de la composición en las aulas del Bachillerato, dedicaré alguna atención al lugar del texto escrito en un contexto europeo, siguiendo las pautas sugeridas en el documento elaborado por el Consejo de Europa, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference* y, por tanto, ciñéndome a un marco social de necesidades. Me centraré, fundamentalmente, en los procesos cognitivos que inter-

vienen cuando los sujetos construyen el texto escrito y en sus consecuencias pedagógicas. Describiré brevemente un estudio llevado a cabo en la Comunidad de Madrid y presentaré algunos datos relevantes obtenidos en el mismo.

## INTRODUCCIÓN

El interés fundamental que yo tengo en la escritura, –me gustaría dejar claro desde el principio–, surge motivado por el deseo de que la composición en lenguas extranjeras, en las aulas de Bachillerato, reciba la atención que entiendo debe tener en el contexto educativo y dentro de un marco de enseñanza-aprendizaje de comunicación. La escritura, en la actualidad, es una actividad generalmente considerada como no-comunicativa por los profesores, imponiendo así una restricción inexplicable al concepto de comunicación y haciendo, además, una interpretación equivocada del curriculum.

En consecuencia, la escritura, dominada por esta interpretación sesgada, es una actividad relegada en las aulas de bachillerato, cuya presencia, cree más de un profesor, solamente puede ser explicada por las exigencias de un examen (BOE 27 Oct. 1999). Sin embargo, esta destreza tiene un gran peso en el curriculum (BOE 2 Oct. 1992) y, como veremos más tarde, su presencia es fuerte en el nuevo marco curricular europeo (*Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. CUP. 2001).

Según los datos de que dispongo, la metodología más extendidas para su enseñanza se nutre de técnicas inapropiadas para una aproximación didáctica a la escritura como proceso y como comunicación. Ésta es la postura que yo defiendo y que desarrollaré más tarde y la que, de una manera exploratoria, tratamos de implementar en un estudio que iniciamos en 1998 un equipo que yo coordino en la Universidad Autónoma de Madrid, en colaboración, originariamente, con cinco profesores de Bachillerato<sup>1</sup>. Posteriormente daré cuenta de los datos de mayor interés del mismo.

---

<sup>1</sup> Proyecto CAM06/0014/1999. MEC, PB98-0085. La composición en lengua inglesa: secuencias de desarrollo sintáctico y textual. Coordinado por Martín Úriz, Ana M. (UAM) con la colaboración de WHITTAKER, R. (U.A.M.), HIDALGO, L. (U.A.M.) y BARRIO, M (becaria F.P.I.). Participaron los profesores de la Comunidad de Madrid: ARRIBAS, C. (I.E.S. San Juan Bautista), DE LA SERNA, P. y HERNÁNDEZ, C. (I.E.S. Cervantes), SÁNCHEZ, C. (I.E.S. José Luis López Aranguren, Getafe), FERNÁNDEZ, Javier. (I.E. S. José Luis López Aranguren), ORDÓÑEZ, Luis. (I.E.S. Giner de los Ríos, San Sebastián de los Reyes). Originariamente participó el profesor CHAUDRON, Craig. (University of Hawaii, USA).

### *¿Qué entendemos por escritura?*

El término “escritura” lo uso para referirme al texto significativo, dirigido a un lector específico/imaginado, sujeto a convenciones formales sociales y culturales diferentes según los propósitos, que resulta de una serie de procesos cognitivos dinámicos. Con el término “escritura” no me estoy refiriendo a los múltiples ejercicios más o menos manipulativos, –necesarios en el aprendizaje de lenguas extranjeras–, a los que tantas horas dedican los profesores. El concepto de escritura que yo mantengo se apoya en marcos teóricos de tradición cognitiva, interactiva y significativa, que desarrollaré más tarde. Sintetizando las tres corrientes, adopto una postura teórica muy cercana a aquella en que Linda Flowers (1994) ha derivado en publicaciones recientes, donde propone un modelo de escritura de base cognitiva y social. Este modelo es el dominante en los ámbitos pedagógicos de la composición escrita. Describiré detalladamente, más tarde, los modelos teóricos en los que me inspiro.

Parece ser, y así lo avalan los datos, que éste no es el presupuesto teórico en el que se fundamenta la enseñanza de la escritura en los niveles educativos del Bachillerato. La larga experiencia obtenida en la coordinación de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAUs) desde que se implantara la prueba de inglés en este examen, reconociéndosele, así, el mismo *status* que a las otras asignaturas del B.U.P., –lo que fue el resultado de una prolongada lucha reivindicativa–, fue el primer indicador que apoyaba mi intuición de que a los estudiantes no se les enseñaba a componer texto, es decir, a comunicarse por escrito, y de que los profesores, en lugar de métodos dirigidos a construir textos significativos, utilizaban métodos pedagógicos orientados a producir oraciones correctas, descontextualizadas. Sin embargo, el resultado de dichas metodologías debería ser un texto escrito de manera congruente, sobre un tema familiar para los estudiantes. Mi pregunta inmediata fue: *¿dónde se encuentra la enseñanza del proceso de la escritura?*

En efecto, los datos obtenidos en un primer análisis (MARTÍN ÚRIZ, CEULAR, WHITTAKER. 1988) de las PAUs, en la U.A.M., donde se puso en evidencia la poca correlación entre las destrezas de lectura y las de escritura, corroboraron esta intuición. Posteriormente, un análisis estadístico (BUENO. 1997) de las calificaciones de las preguntas del mismo examen en la Universidad Carlos III, manifestó que la tarea de composición, –el 30% del total del examen–, recibía calificaciones bajísimas, lo que se ha mantenido en el mismo nivel desde

entonces. La misma idea de falta de atención a la composición y de utilización de metodología inapropiada para su enseñanza surgió, también, en los datos obtenidos en un cuestionario que, en 1998, el profesor Chaudron dirigió a profesores de las Comunidades de Canarias y que repetimos con profesores del último curso de bachillerato (C.O.U. entonces) de la Comunidad de Madrid.

Ante una situación como la que he perfilado era evidente la necesidad de llevar a efecto un estudio más sistemático y riguroso sobre la enseñanza de la escritura en las aulas de Bachillerato en la Comunidad Autónoma en la que trabajamos. Así, preparamos un proyecto que nos diera informaciones fiables sobre los logros de los estudiantes cuando, a pesar de sus carencias lingüísticas, se introducen métodos pedagógicos innovadores derivados de la teoría de la composición como proceso y como comunicación. Queríamos, al mismo tiempo, evaluar de alguna forma las actitudes de los profesores ante las innovaciones introducidas. Los resultados se han publicado o están en vías de publicación (BARRIO Y MARTÍN ÚRIZ. 2001; CHAUDRON *et al.* 1998, 2001; MARTÍN ÚRIZ *et al.* 2000; WHITTAKER *et al.* 2000; MARTÍN ÚRIZ *et al.* 2001; MARTÍN ÚRIZ Y WHITTAKER (en preparación). En este capítulo me detendré en los aspectos relacionados con los profesores y sus metodologías –no tratados con detenimiento en las publicaciones mencionadas– y, brevemente, comentaré algunos de los resultados.

Tengo, además, un objetivo adicional: identificar el papel que el documento elaborado por el Consejo de Europa (COUNCIL FOR CULTURAL COOPERATION. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference, Draft 2.* Estrasburgo, 1998; edición de CUP. 2001) asigna a la composición escrita. En este documento encontramos las directrices generales para la elaboración de los *curricula* de segundas lenguas en un marco curricular comunicativo en el contexto europeo. Con este propósito, he analizado con algún detalle el documento, con el fin de contrastar mis propias convicciones (avaladas por la investigación) con las guías que allí se ofrecen.

## **1. EL LUGAR DE LA ESCRITURA EN EL MARCO DE REFERENCIA EUROPEO DEL CONSEJO DE EUROPA**

Uno de los detalles que llama la atención es que en todo momento, el texto se refiere a los “usuarios de la lengua”, desterrando el término más tra-

dicional de “hablantes” que, tomado literalmente, excluiría toda actividad relacionada con la lengua escrita. El término usuario también sugiere, por supuesto, los aspectos pragmáticos del texto.

El *Common European Framework of Reference* para lenguas modernas está estructurado en torno a las competencias con que los usuarios de la lengua, como sujetos sociales, deben estar equipados para poder realizar una serie de tareas –no necesariamente lingüísticas– con éxito. Evidentemente, el mayor o menor éxito de la tarea va a depender del grado de dominio y la capacidad estratégica para activar las competencias. Éstas, de tipo cognitivo, lingüístico, comunicativo y afectivo, se pueden poner en acción en diversos ámbitos sociales: los personales, los públicos, los ocupacionales o los educativos.

### 1.1. Ámbitos de uso de la lengua

He analizado la ausencia o presencia de actividades de escritura en los diferentes ámbitos o esferas de acción (el espíritu que domina en el documento es la orientación hacia la acción) y he comprobado que, en todos los ámbitos, el texto escrito, tanto en el nivel receptivo como en el nivel de producción, ocupa un lugar destacado. Por ello se concede atención a la escritura en las secciones específicamente dedicadas a competencias, tareas, actividades comunicativas, y en la sección dedicada al texto. En una sección independiente aparecen los procesos. Esta parcelación es, a mi entender, una dificultad a la hora de hacer implementaciones pedagógicas, al menos en la escritura. Más útil me parece apoyarse en modelos integradores, de tipo cognitivo y funcional (BEREITER & SCARDAMALIA. 1987; FLOWER & HAYES. 1981; HAYES. 1996), de los que hablaré más tarde.

El documento deja al usuario del mismo (autoridades educativas, diseñadores de *curricula*, profesores) la libertad de anticipar los usos lingüísticos en los que se verá comprometido su aprendizaje de lenguas, ya sean las situaciones en que se encuentre, las tareas o actividades con que se enfrente, los temas sobre los que tendrá que discurrir o los intercambios en que tendrá que interactuar. No obstante, se sugieren algunas taxonomías de actividades comunicativas en cada ámbito. Me he detenido con especial interés en la sección de la esfera educativa, cuya lectura me ha desvelado algu-

nos puntos que, en mi opinión, se tratan con ambigüedad en las aplicaciones pedagógicas curriculares al uso.

### **El ámbito educativo**

Mientras en otras esferas sociales las tareas y actividades son prioritariamente funcionales, en el ámbito educativo, entre las actividades comunicativas se reserva un alto margen para el uso de la lengua escrita con fines educativos o puramente creativos. Los tipos de textos escritos abarcan desde aquellos propios del mismo proceso de aprendizaje hasta las tareas que los aprendices supuestamente tendrán que realizar cuando funcionen en la lengua. Me parece importante destacar que la escritura tiene cabida en el proceso de aprendizaje, lo que vamos a ver más tarde desde perspectivas teóricas y a la luz de los datos empíricos.

De los cuatro niveles en que se clasifican las tareas o actividades: el receptivo, el productivo, el interactivo y el de mediación, la producción escrita se menciona en los niveles de producción, de interacción y de mediación, donde se sitúa la traducción. En el nivel productivo se incluyen, además de dictados y simples ejercicios escritos, ensayos, informes, proyectos, o textos más creadores, como cuentos, poemas, narraciones fabuladas, e, incluso, contribuciones a revistas. La edad y nivel de desarrollo de los aprendices, así como las necesidades y fines de nuestros aprendices, guiarán nuestras elecciones de tareas.

En el nivel interactivo se contempla explícitamente la escritura en actividades en que la interacción oral es imposible o inapropiada, tales como en cuestionarios y formularios, mensajes, notas o memos, cierta correspondencia, faxes y correos electrónicos, negociaciones de textos como pueden ser contratos, acuerdos, etc. Igualmente, las características de nuestros aprendices y sus necesidades determinarán los textos que se elijan para la enseñanza.

En el nivel de mediación figura la traducción, que queda fuera del nivel educativo que aquí nos ocupa.

### **1.2. Competencias de los aprendices**

En relación con las competencias, la competencia sociocultural, colocada entre las competencias generales, pasa a primer plano e impregna todas



las demás: la toma de conciencia del otro, con sus diferencias, es uno de los objetivos prioritarios en la enseñanza de lenguas segundas. El conocimiento cultural y social de la comunidad en que se habla la lengua objeto de aprendizaje, es decir, la lengua del otro, es de capital importancia en las interacciones orales, donde hacer elecciones lingüísticas inapropiadas podría derivar en fricciones entre los sujetos o comunidades de hablantes. Dotar a los aprendices de los recursos lingüísticos para usar los registros propios de las situaciones comunicativas en que se encuentren, no se pone en duda. El conocimiento sociocultural no tiene menos trascendencia en la lengua escrita, aunque en el pasado no se haya insistido en ello, y las consecuencias para la enseñanza de la escritura no pueden obviarse. Cada sociedad tiene unas formas convencionales de construir textos según las funciones que éstos tengan y las comunidades sociales a las que se dirijan. El no adaptarse a las formas culturales convenidas por los diferentes grupos sociales es, en cierto modo, una agresión hacia esos grupos sociales. El desconocimiento del otro puede tener consecuencias tan negativas como en las interacciones orales.

En *A Common European Framework of Reference* la dimensión sociocultural con base lingüística queda recogida cuando se trata la competencia comunicativa con que se instrumentan las competencias generales. Por competencia comunicativa se entiende tanto la competencia lingüística como las competencias sociolingüística y pragmática. Tener competencia sociolingüística implica el conocimiento de las diferencias de registro en los textos según su función pragmática. La competencia textual/discursiva implica el conocimiento de las convenciones formales de la estructura textual en las diferentes macrofunciones: la de dar instrucciones, la descriptiva, la narrativa, la expositiva, la explicativa, la demostrativa, la persuasiva, la de problema y solución, la argumentativa, etc.. En otras palabras, se establece que se equipe a los aprendices con conocimiento sobre las estructura de género, lo que exige la capacidad de aplicar la macroestructura del texto según su función y la capacidad de elegir las características gramaticales, léxicas y semánticas apropiadas para cada estructura. En definitiva, los aprendices de lenguas tienen que conocer, por ejemplo, la diferencia funcional entre una narración y un texto argumentativo y aprender a elaborar sus textos conforme a la estructura aceptada por la comunidad cultural de la lengua que estudian. Entonces, percibirán formas lingüísticas diferentes según los géneros; realizaciones aceptadas en un género resultan inapropiadas en otro.

En este sentido, comprobada la importancia del texto escrito en un marco comunicativo de enseñanza-aprendizaje y convencida del peso que las competencias sociocultural y pragmática tienen en la escritura, habrá que hacer ajustes curriculares en nuestros programas de bachillerato para, de una manera sistemática, introducir esta dimensión al enseñar a escribir. Los registros orales y escritos son diferentes, así como también son diferentes los recursos semánticos y léxico gramaticales de dichos medios. Según los tipos de textos existe variación en la densidad léxica, la metáfora gramatical, la proporción de participantes personales/individuales y abstractos/institucionales, así como en las relaciones lógicas causales y temporales y sus realizaciones formales.

Es digno de tener en cuenta que los aspectos arriba mencionados se incrementan progresivamente de la narración a la argumentación, casi de una forma similar a como en la adquisición del lenguaje los niños se mueven progresivamente del lenguaje oral al lenguaje escrito. Se hace necesario, en consecuencia, la secuenciación de los textos con un fin pedagógico y la sensibilización de los estudiantes ante la gramática de cada género con el fin de facilitar el aprendizaje de la competencia discursiva. Las formas gramaticales que constituyen los significados de los diferentes textos escritos no pueden ser sustituidas por estructuras gramaticales de la lengua de uso cotidiano más familiar, porque social y culturalmente son inaceptables. Los aprendices de lenguas de bachillerato que se encuentran en la etapa de transición del registro oral al registro escrito necesitan apoyo pedagógico explícito para familiarizarse con la naturaleza del texto escrito y las características de las diferentes realizaciones. La lengua tiene unos usos específicos para construir significados respondiendo a convenciones/moldes sociales y culturales: los géneros.

### 1.3. Procesos y estrategias lingüísticas en la producción de textos escritos

Contrariamente a lo que ocurre con el tratamiento de la competencia discursiva en el documento del Consejo de Europa, el pequeño espacio dedicado a procesos de escritura se reduce a definirlo como una secuencia –así lo he interpretado yo– que consistiría en la “*organización y formulación del mensaje*”. Un proceso de tal naturaleza sugiere que los escritores, los aprendices en nuestro caso, procederían a elaborar los textos de una manera lineal, como si los recursos conceptuales estuvieran disponibles y a la espera de

recibir la forma que el escritor desee darle. Es decir, como si las ideas, sin un proceso previo de exploración, se autoimpulsarán a la superficie de nuestra conciencia y, en este estado flotante, se brindarán al escritor, quien las captura con facilidad y las manipula, aderezándolas con las formas lingüísticas. Este simple proceso lineal dista bastante del proceso recursivo propio de la escritura. ¿Cómo vamos a enseñar a escribir si desconocemos los procesos mentales que intervienen en la construcción del texto?

Se impone, así, pues, un análisis más profundo de los procesos de escritura. Y estimo imprescindible que los profesores estén familiarizados con estos procesos a fin de comprender las operaciones mentales de los aprendices al construir un texto.

## **2. MODELOS TEÓRICOS DE COMPOSICIÓN**

Los psicólogos han estudiado las operaciones mentales que intervienen en la composición de un texto. Sus estudios se han ocupado fundamentalmente de la lengua materna. Sin embargo, basándose en los mismos modelos también se han realizado estudios orientados a descubrir los procesos de los escritores de segundas lenguas, por lo que ahora contamos con datos que muestran lo que ocurre en el aspecto mental cuando los escritores no nativos construyen sus textos. A continuación, me detengo en la descripción de los modelos más aceptados en los que nosotros fundamentamos nuestra investigación, de la que daré cuenta posteriormente.

### **2.1. Modelos cognitivos**

Los modelos clásicos sobre procesos de escritura en lengua materna (BEREITER Y SCARDAMALIA. 1987; DE BEAUGRANDE. 1984; FLOWER Y HAYES. 1980, 1981; HAYES. 1996; HAYES Y FLOWER. 1980, 1983), en los que se apoya la mayoría de la investigación realizada en segundas lenguas, son modelos integradores en los que interactúan diferentes componentes simultáneamente, en lo que fundamentalmente se diferencian de modelos lineales. Éstos, también de base cognitiva y psicológica, propusieron tres macroprocesos secuenciales: la planificación o pre-escritura, la transcripción o formulación, es decir la escritura propiamente dicha, y la revisión

o re-escritura para terminar. Posteriormente, Flower y Hayes (1981) propusieron un modelo jerárquico en el que mantienen los tres macroprocesos mentales de los modelos lineales, sin embargo, difieren en el orden en que se activan.

En los modelos jerárquicos los macroprocesos pueden activarse en cualquier momento y de una manera recurrente, por eso se les conoce como modelos recursivos. El escritor se fija metas u objetivos que en cualquier momento evalúa o revisa y toma la decisión de mantener, modificar o abandonar. En el caso de abandono o modificación volvería a planificar de nuevo y posiblemente a repetir los macroprocesos o alguno de ellos. Toda esta actividad mental ocurre antes, después o simultáneamente a la escritura propiamente dicha.

En la figura 1, se presenta visualmente el modelo de Flower y Hayes en el que se puede ver la interacción de tres grandes módulos:

- el de la memoria a largo plazo, almacén de nuestros conocimientos, donde conservamos el diverso mundo experiencial en todos sus niveles,
- el de los tres macroprocesos que intervienen en la composición –planificación, transcripción, revisión –con sus subprocesos,

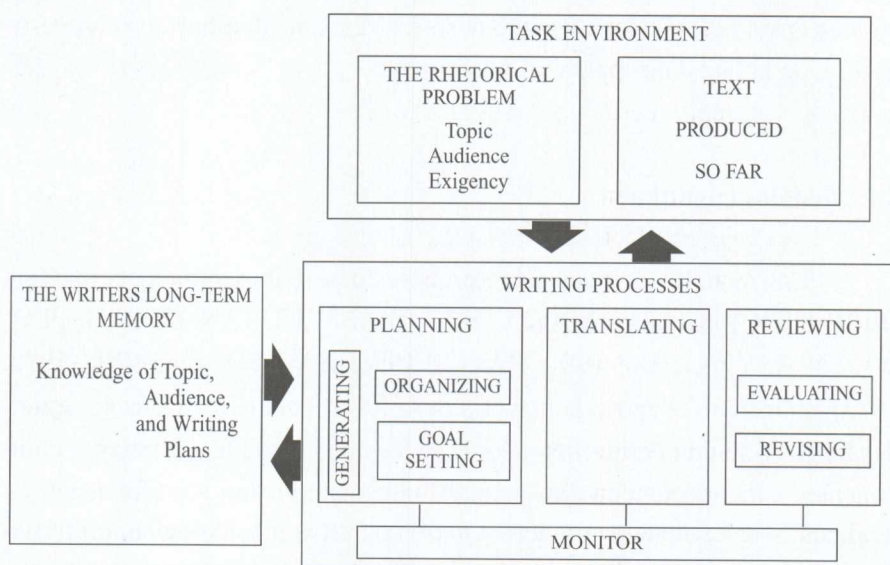


Figura 1. *Structure of the writing model.* En FLOWER y HAYES, 1991.

- y el módulo externo al individuo, la tarea, con las múltiples variables y restricciones que ésta conlleva: el tema, la audiencia, la finalidad del texto, las restricciones genéricas así como el propio escrito que construimos en el proceso. Al activar los procesos mentales entran en acción la exploración y búsqueda de mundos conceptuales en la memoria a largo plazo y se nos imponen las exigencias de la tarea.

Un proceso dinámico de esta naturaleza exige que el escritor se mueva a los macroniveles textuales –los contenidos conceptuales, la organización, la estructura genérica, los aspectos retóricos– para mantener la coherencia global. La incapacidad de activar estrategias que permitan al escritor trascender los niveles inferiores del texto (sintaxis y elementos léxicos) desembocará en incoherencia textual. Además, los escritores deben salir del módulo de los macroprocesos y responder a las exigencias de la tarea, con todas las restricciones que ésta impone.

### **Los procesos en lengua materna.**

Los numerosísimos estudios sobre el proceso de composición de escritores en lengua materna muestran que existen diferencias entre los escritores maduros y los inmaduros. Los primeros se fijan metas amplias y son capaces de establecer sistemas de relaciones entre los diferentes módulos cognitivos para resolver los problemas que surjan. Son sensibles al lector y tienen presente otros aspectos retóricos, como el propósito o intención del texto, las restricciones temáticas, etc. Se fijan metas abstractas que controlan, y de las cuales parten para planificar objetivos específicos. Son escritores que usan estrategias de tipo global –textual y conceptual.

Los escritores inmaduros se proponen metas muy reducidas y son incapaces de establecer relaciones entre los módulos cognitivos. Se encadenan al tema de una manera general, sin poder plantearse objetivos específicos. Se centran prioritariamente en producir prosa con oraciones correctas. Son escritores que usan estrategias de ámbito local, en el aspecto oracional y en el léxico.

### **Los procesos en segundas lenguas**

Los datos de la investigación indican que en la escritura en segundas lenguas, se producen los mismos macroprocesos que en la lengua materna (ver RAIMES. 1985, 1987; ROCA DE LARIOS, MURPHY Y MANCHÓN. 1999; ZAMEL. 1982, 1983) y que, además, se produce transferencia de las

estrategias empleadas en la primera lengua (L1) a la segunda (L2), (ver CUMMING. 1989, 1995; MANCHÓN. 2000). Sin embargo, en la L2 surgen problemas que no existen en la L1, como ha señalado Manchón (1999): *“componer en una L2 supone hacer frente tanto a todos los problemas inherentes a la tarea de composición como a los que se derivan de tener que elaborar un escrito en una lengua en la que los recursos son limitados”*. La búsqueda de los recursos lingüísticos podría saturar la reducida capacidad de la memoria a corto plazo de los escritores en segundas lenguas hasta el punto de que lleguen a perder la representación conceptual. En todo caso, el resultado del proceso de los escritores no nativos adolece siempre de simplificaciones lingüísticas (SILVA. 1993) propias de las Interlenguas.

En relación con las estrategias, los escritores de L2 se comportan como los escritores inmaduros de L1 (RAIMES. 1985, 1987; ZAMEL. 1982, 1983); se mantienen en los niveles inferiores del texto y se plantean problemas locales que resuelven con estrategias de tipo oracional o atendiendo a problemas del ámbito del léxico, para satisfacer el insuficiente conocimiento de vocabulario. Planifican poco, proceso que se incrementa a medida que aumenta el dominio de la lengua. También parece que aumenta la capacidad para utilizar recursos cognitivos de niveles superiores: conceptualización y coherencia, aspectos retóricos y pragmáticos del texto (MANCHÓN. 2000). Esto podría explicar la frecuente incoherencia global de las composiciones de nuestros estudiantes de Secundaria y Bachillerato. No sabemos si los estudiantes de segundas lenguas que recibieran instrucción en escritura como proceso, llegarían a modificar las estrategias de composición, pero sería deseable que así fuera. Parece evidente que una pedagogía de la composición centrada en procesos y estrategias de escritura podría modificar los comportamientos de los escritores inmaduros en la dirección en que se comportan los escritores maduros, y, consecuentemente, los textos resultantes exhibirían rasgos de mayor madurez a pesar de la variable del nivel de dominio de la lengua que tengan los aprendices. Tendríamos, de esta forma, composiciones de mayor calidad. En el estudio que nosotros realizamos con estudiantes de Secundaria, los tratamientos innovadores que eligieron los diferentes profesores tenían el propósito de activar procesos y enseñar estrategias.

Los tres módulos que Flower y Hayes concibieron en los años 80' se modificaron ligeramente en el modelo que Hayes reelaboró en 1996, en un

intento de unificar la cognición. En su nuevo modelo, los procesos mentales no se separan de la memoria a largo plazo –también mental–, para lo cual propone dos módulos únicamente: las tareas y los sujetos, es decir, los factores externos y los factores internos de los sujetos. Se mantienen los tres macroprocesos y el dinamismo recursivo expuesto con las consiguientes tomas de decisiones, y se introducen componentes y recursos que, en mi opinión, tienen trascendencia para la enseñanza de la composición. En la figura 2 presentamos el modelo de Hayes de 1996.

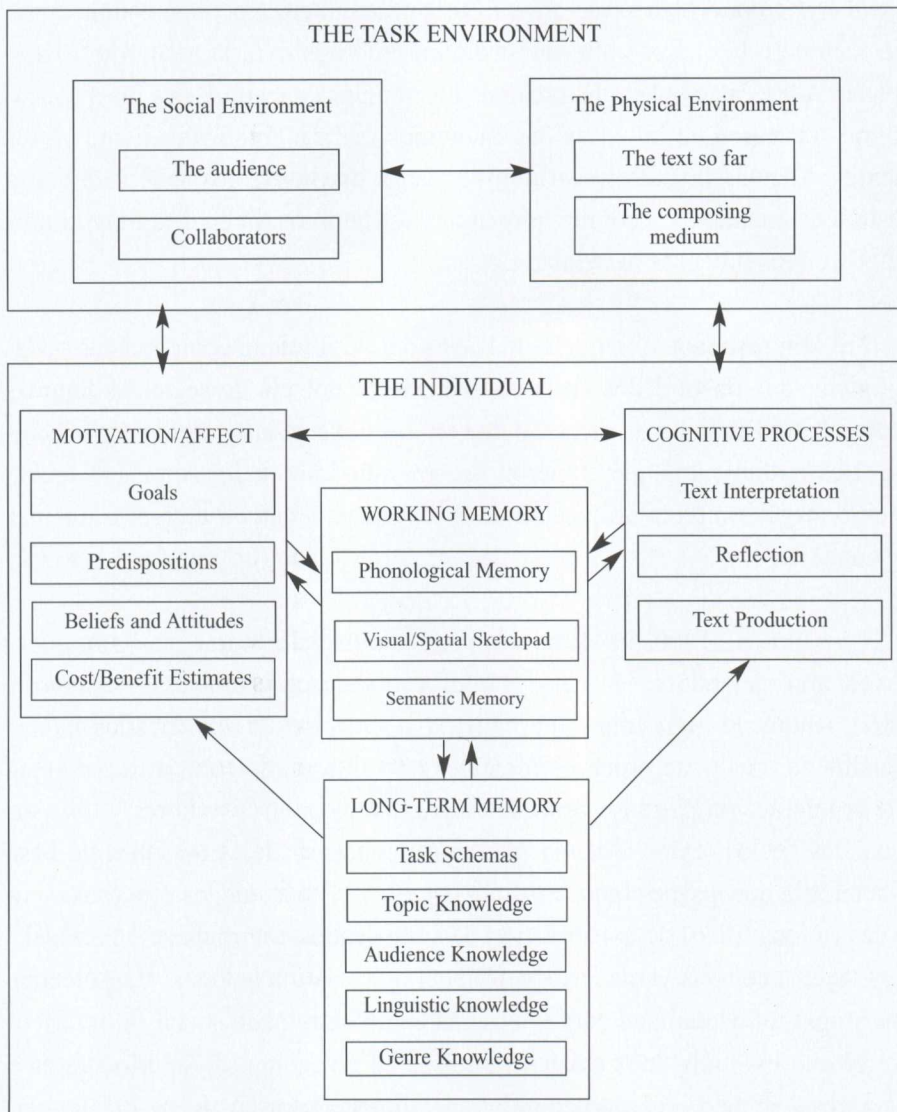


Figura 2. *The general organization of the model.* En HAYES. 1996.

Por un lado, los factores afectivos, ausentes en el modelo clásico, envuelven todo el proceso, destacando el papel decisivo de la motivación para lograr calidad en los productos. Por otro lado, se introduce la memoria a corto plazo, o memoria de trabajo, que opera en el momento de la transcripción o formulación. Aquí, los recursos para el procesamiento sintáctico o para las elecciones léxicas entran en competencia con todos los demás recursos cognitivos, con el consiguiente conflicto para el escritor, cuyo texto, como resultado de un desequilibrio de la atención, podría verse afectado negativamente.

Se concede a la lectura un lugar preeminente, reconociéndola como la fuente de la que se nutre nuestro almacén cognitivo, la memoria a largo plazo. A través de la lectura, creamos los mundos conceptuales a los que acudimos en busca de las ideas que queremos realizar lingüísticamente en los textos. Además, cuando construimos nuestros propios textos, la lectura se usa estratégicamente para comprender la tarea y, también, lo cual es muy importante, en los procesos de revisión.

En resumen, el modelo de Hayes del 96 refuerza componentes pedagógicos tan consolidados en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas como la motivación y la creación de mundos conceptuales mediante la lectura. Los tratamientos que eligieron nuestros profesores de secundaria tenían como rasgo común la utilización de la lectura para activar o crear esquemas y conceptos.

Flower (1990, 1994) ha evolucionado hacia posturas más comunicativas, aproximándose, en cierto modo, a modelos funcionales de composición. Ahora, Flower, como alternativa a la creación de significados individualmente mediante procesos mentales en solitario, destaca la importancia de la interacción entre los procesos y propósitos de los escritores y los usos sociales de los textos. Postula una teoría cognitiva de la escritura de base social, a la que define como "*retórica cognitiva*", en la que los procesos mentales (lo cognitivo) de construcción de significados con realización textual - los sujetos con sus verdades, sus propósitos y sus intenciones- trascienden su propia individualidad para internarse en un entramado social (lo retórico) en el que los individuos existen inmersos en un mundo de interlocutores o lectores y en discursos estructurados socialmente. Flower sugiere que las clases de escritura se conviertan en ámbitos donde se negocien los significados



en colaboración. Su propuesta tiene consecuencias pedagógicas. En el estudio que nosotros realizamos, los tratamientos de varios profesores incluían negociación de significados.

## 2.2. El modelo funcional

Los modelos cognitivos, centrados prioritariamente en los individuos y sus procesos mentales, en general, dedican poca atención a la dimensión social del proceso de escritura. Además de las creencias, objetivos y propósitos de los escritores, deberíamos preocuparnos, también, del impacto que las construcciones cognitivas sociales tienen en la creación del texto y, en consecuencia, incorporar el contexto a nuestra teoría de la composición. Entendemos, por tanto, que los modelos cognitivos necesitan completarse con perspectivas teóricas lingüísticas y textuales de naturaleza social, tal como ya han propuesto algunos autores (CANDLIN. 1999; CANDLIN Y PLUM. 1999; CAUDERY. 1997; FAIGLEY. 1986; ROSE. 1988; FLOWER. 1994; NYSTRAND. 1989).

En los modelos funcionales, la lengua ocupa un lugar fundamental en procesos de socialización (HALLIDAY. 1978, 1985/1994; HALLIDAY Y HASAN. 1985) y la escritura constituye uno de los modos de expresión (HALLIDAY. 1989). Componer un texto es un medio de expresar significados y organizar la experiencia y el conocimiento del mundo –un mundo compartido–, así que el texto escrito es un artefacto con función social y, además, mediatizado por los problemas, creencias y prácticas sociales de grupos sociales específicos en los que se produce el texto (HYLAND. 1999). En consecuencia, su organización y sus formas responden a la función que tiene en la sociedad en la que se produce y son resultado de convenciones desarrolladas dentro del grupo que lo utiliza (HALLIDAY. 1993; HALLIDAY Y MARTIN. 1993; MARTIN. 1993; UNSWORTH. 2000; VEEL. 2000). De aquí que en cada cultura, encontremos múltiples tipos de textos dependiendo de los contextos sociales en los que se usan (STREET. 1993, 1994).

Escribir, por tanto, debe considerar esta dimensión social y significativa. Ambas dimensiones se contemplan en el *Documento del Consejo de Europa* (1998) donde se reconoce que el usuario de una lengua, entre otros muchos propósitos, produce sus propios textos para expresar sus propios significados, debe ser capaz de actuar lingüísticamente con comportamientos

sociolingüísticos y pragmáticos apropiados y se sugiere una taxonomía de textos comunicativa. Aprender a escribir implica no sólo desarrollar los procesos mentales individuales específicos de la composición, sino, también, reconocer las funciones de los textos y adquirir estrategias para seleccionar los recursos lingüísticos que expresen los significados concebidos por los autores en una pluralidad de formas (STREET. 1994) socialmente apropiadas, que también tienen que aprenderse. En el nivel escolar, que a nosotros nos concierne aquí, ofrecen gran interés los proyectos realizados en Australia por Martin y sus colaboradores, así como trabajos posteriores (MARTIN Y ROTHERY. 1993; MARTIN Y CHRISTIE. 1984).

El carácter social de la escritura aconseja que las clases de composición se conviertan en comunidades participativas en las que se negocien los significados en el proceso de construcción textual. Muchos autores recomiendan la escritura participativa en los contextos educativos tanto en lengua materna como en segundas lenguas (BRUFFEE. 1973; CARSON Y NELSON. 1994; GRAVES. 1983; NUNAN. 1992; FLOWER et al. 1994). Un trabajo muy interesante con que contamos es el realizado en lengua materna con estudiantes de secundaria por un equipo mixto de profesores e investigadores dirigido por Linda Flower en 1994. Aunque se encuadra en un marco teórico cognitivo, los datos indican que la colaboración no solamente contribuye a desarrollar las estrategias de composición individuales sino que, muy especialmente, desarrolla la dimensión social de la escritura. La escritura cooperativa facilita la búsqueda de conceptos, ideas y formas textuales en la etapa de planificación y generación de ideas y contribuye positivamente a la percepción de la audiencia, quien demanda los textos socialmente aceptados. Además, los estudiantes, en el proceso dinámico de negociación de significados, aprenden a ser tolerantes, retirándose a planos secundarios y aceptando el protagonismo del otro.

Por otro lado, sabemos que en los procesos de exploración, generación y transcripción de significados, el escritor busca los elementos formales exigidos por la tarea (LEKI. 1992; MANCHÓN. 2000; RAIMES. 1985; ROCA DE LARIOS et al. 1999; SILVA. 1983; ZAMEL. 1983), lo que indica que en el proceso de escritura, las elecciones lingüísticas se hacen en función del discurso que elaboramos y los significados que queremos construir, puesto que sólo en el contexto las formas adquieren significados (BYRD. 1998; HALLIDAY Y HASAN. 1989; MARTIN. 1989). Es decir, tenemos un proceso cognitivo que se potencia en el acto de significar. El esfuerzo que los

escritores en segundas lenguas hacen para producir textos significativos probablemente contribuye de manera notable a la adquisición de lenguas, o al menos, –en este sentido apuntan los datos de nuestro proyecto– a la realización de formas lingüísticas más complejas por las que el estudiante opta al transformar sus representaciones conceptuales en texto significativo realizado lingüísticamente. No obstante, hay que ser cauteloso, porque cuánto se desarrolla, si en efecto hay desarrollo, es todavía una cuestión empírica. Algo que parece evidente es que en este proceso de búsquedas formales se desarrolla lo que Leki y Carson (1997) han llamado “*responsabilidad textual*”, actitud que contribuye a organizar el pensamiento.

El conocimiento de los procesos de escritura permite a los profesores hacer aproximaciones pedagógicas que contribuyan a desarrollar en los estudiantes las estrategias necesarias. En la investigación de procesos cognitivos, el análisis de pensamientos en voz alta (“*think aloud protocols*”) ha permitido conocer con exactitud muchos de los problemas con que se enfrentan los escritores en general y ha permitido detectar las dificultades adicionales de los escritores en segundas lenguas (MANCHÓN. 2000). A través de los análisis de textos, es decir, del producto, podríamos, de una manera indirecta, descubrir al menos algunos de los macroprocesos que usan u omiten nuestros estudiantes, como veremos en los textos que se presentan, a continuación, en la Tabla 1<sup>2</sup>.

TAREA: “*Recuerdos de mi infancia: la casa de mi pueblo*”

### TEXTO 1

*Cuando yo era niño/a, hasta que tuve 12 años, mi familia vivía en un pueblo. Ahora vivimos en Madrid. Era un pueblo pequeño cerca de Toledo en el que las casas, grandes y frescas en verano, tienen rincones donde poder esconderse. Yo vivía en una de esas casas, que tenía un portal sombrío. En el portal, debajo de la escalera, me metía yo después de comer. También tenía esta casa un patio pequeño y soleado con plantas y árboles. Allí cenábamos las noches cálidas del verano. Yo era muy feliz.*

*Todavía tenemos esta casa. Todos los fines de semana duermo allí, en aquella casa de aquella aldea, que yo llamo “mi pueblo”.*

(110 palabras)

<sup>2</sup> Se trata de seudotextos que podrían haber sido escritos por alumnos de secundaria, elaborados como ejemplos para este trabajo.

### **TEXTO 2**

*Cuando yo era pequeño/a vivía en un pueblo. Era un pueblo pequeño y la gente trabajaba en el campo. Si llovía no podían ir a trabajar. Pero llovía muy poco y había pocos animales. Los niños estábamos siempre en la calle porque hacía bueno y sólo entrábamos en casa para dormir y también cuando teníamos hambre. Mi casa era muy grande. Tenía muchas habitaciones.*

*Me acuerdo mucho de cuando vivía en el pueblo. A mis padres no les gusta ir allí. A mí sí que me gusta.*

**(87 palabras)**

### **TEXTO 3**

*Pienso mucho en los años en que yo era un/a niño/a. Paso muchas horas recordando cosas bonitas y divertidas, aunque algunas veces me acuerdo de momentos menos felices, que también existieron.*

*A menudo, mis hermanos y yo nos acordamos de aquellos días en que no teníamos obligaciones y nos reímos de muchas cosas.*

*Mis padres también recuerdan la vida del pueblo. A todos nos gustaba mucho.*

**(66 palabras)**

**Tabla 1.** (textos 1, 2 y 3) Del producto a posibles procesos.

Las composiciones anteriores delatan los procesos que los estudiantes activan durante su escritura. El escritor de la primera composición exhibe mayor madurez que los otros dos; parece que ha planificado su escrito cuidadosamente, tiene constancia del lector, para el que estructura la información coherentemente y de una manera explícita, al mismo tiempo que aplica el conocimiento de la macroestructura textual —la descripción. En el segundo texto sólo hay transcripción; parece haberse omitido el proceso de planificación y, en consecuencia, la estructura de la información revela características propias del discurso oral: colocación de la información en el orden que se genera con la consiguiente incoherencia. El escritor permanece encadenado al tema sin tener en cuenta al lector. En el tercer texto, la tarea se impone al escritor que es incapaz de independizarse de la situación propuesta y, por tanto, no puede generar conceptos ni planificar: tiene dificultad de abstracción e incapacidad para moverse a los niveles superiores del texto. En ninguno de los tres casos existen deficiencias lingüísticas, sin embargo, los escritores se revelan como buenos o malos a través de sus textos. Un porcentaje muy alto de las composiciones que encontramos en las

aulas de bachillerato de lenguas extranjeras se asemeja a la del ejemplo 2, muchas de ellas se parecen a las del ejemplo 3 y muy pocas se acercarían a la del ejemplo 1. Además, en los textos de nuestros estudiantes existen deficiencias lingüísticas.

Con el propósito de tener un conocimiento más profundo de las producciones escritas de los estudiantes de bachillerato de la Comunidad Autónoma de Madrid y de sus posibles procesos, preparamos un estudio empírico con una intervención pedagógica en cuatro centros y cinco clases de bachillerato. Nuestro marco teórico integraba modelos de composición cognitivos y funcionales.

### **3. EL ESTUDIO**

En el proyecto que realizamos en la Comunidad Autónoma de Madrid, como avancé al principio, deseábamos hacer un estudio sistemático sobre la composición que nos permitiera conocer las convicciones y actitudes de los profesores a la enseñanza de la escritura, introducir métodos pedagógicos innovadores y medir los impactos, tanto en profesores como en los estudiantes, a través de sus textos.

#### **3.1. Método**

##### **Los centros y los profesores**

Intervinieron cuatro Institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad Autónoma de Madrid, donde cinco profesores, conocidos de los investigadores, se ofrecieron a colaborar en el proyecto. Los centros se encontraban en sectores sociales diferentes: uno en el Norte de Madrid, en una zona de clase media; otro en una de los pueblos dormitorio del norte de la ciudad; otro en uno de los pueblos industriales del Sur de Madrid y, finalmente, el cuarto, en el centro de la ciudad, donde acuden estudiantes de diversas zonas. Las clases que participaron fueron: un grupo de primero de bachillerato (LOGSE), un grupo de segundo de bachillerato (LOGSE), un grupo de 3º de BUP y dos grupos de COU en diferentes institutos (uno en el centro y el otro en el Sur). Participaron más de 100 alumnos, pero sólo se recogieron 96 pares de composiciones.

### Organización del proyecto y diseño del estudio: tratamientos y tareas

La organización racional del proyecto ocupó algún tiempo a los investigadores. De las diversas reuniones celebradas, la última, con los profesores de Secundaria, se dedicó a discutir el tratamiento -diferente para cada uno de los profesores- que se llevó a cabo durante los meses de Marzo, Abril y Mayo de 1998, con una duración de cuatro o seis sesiones, una sesión por semana. También se decidieron entonces las tareas que los estudiantes realizarían. Se acordó recoger una composición escrita en clase o “pretarea” antes de iniciar el tratamiento innovador, con el mismo tema y formato para todas las clases, y una composición al finalizar el tratamiento o “postarea”. Las composiciones de la pretarea y la postarea se escribirían en clase en sesiones de media hora cada una. Los profesores estuvieron de acuerdo en los temas elegidos para escribir: *Friendship* en la primera tarea y *Parent-Child Relationship* en la segunda. Se compararían las composiciones de la pretarea y la postarea de cada grupo, con interpretación de los efectos derivados de la innovación. Todas las clases fueron observadas antes de iniciar el tratamiento y a lo largo de éste. Asimismo, se decidió elaborar un cuestionario dirigido a los profesores sobre “su” didáctica de la escritura y diseñar una entrevista que se realizaría al final del proyecto con los profesores participantes. De esta forma, recogeríamos datos cualitativos y cuantitativos.

Se presenta a continuación, visualizado en forma de tabla, el plan del proyecto:

Clase	Observación	Pre-tarea Composición	Tratamiento innovador	Post-tarea Composición
Clase 1	O <sub>1</sub>	Composición 1	T <sub>1</sub> (O <sub>2</sub> ...)	Composición 2
Clase 2	O <sub>1</sub>	Composición 1	T <sub>2</sub> (O <sub>2</sub> ...)	Composición 2
Clase 3	O <sub>1</sub>	Composición 1	T <sub>3</sub> (O <sub>2</sub> ...)	Composición 2
Clase 4	O <sub>1</sub>	Composición 1	T <sub>4</sub> (O <sub>2</sub> ...)	Composición 2
Clase 5	O <sub>1</sub>	Composición 1	T <sub>5</sub> (O <sub>2</sub> ...)	Composición 2

Tabla 2. Estructura de la investigación

A la hora de elegir tratamientos dominó el mayor respeto hacia la personalidad de los profesores, hacia sus propias preocupaciones y hacia las características del grupo de estudiantes. En consecuencia, cada profesor introdujo el tratamiento más apropiado a sus intereses, lo que dio como resul-

tado, como ya se he dicho, un tratamiento diferente para cada profesor, excepto en el caso de los profesores de las clases 2 y 5, que trabajaban en el mismo centro y prepararon la intervención conjuntamente. El resultado fue un estudio de grupo con tratamiento múltiple, con diseño de pretarea y postarea, y con posibles observaciones independientes.

### Rasgos comunes de los tratamientos

A pesar de ser diferentes todas las innovaciones, se apoyan en parámetros teóricos comunes:

- a) facilitar el proceso tal como lo describe la teoría,
- b) dar predominio a la expresión de significados sobre cuestiones de forma, de acuerdo con una concepción funcional del lenguaje,
- c) crear textos completos significativos, dejando que los estudiantes eligieran el género. En efecto, los textos completos son buenos ejemplos de lengua en uso, muestras reales de lengua.

El análisis de la pretarea y la postarea podría revelar diferencias en las elecciones lingüísticas hechas por los estudiantes en su empeño por expresar significados más refinados (PERRET. 2000). En un empeño de esta naturaleza, aquéllos se centran en el contenido y activan los procesos de orden superior.

No se contó con un grupo de control porque se estimó que con un número de participantes limitado, la comparación de los tratamientos en cada grupo constituiría el mayor beneficio.

### 3.2. Perfil profesional de los profesores y los tratamientos innovadores

Los profesores presentaban perfiles diferentes en cuanto a experiencia, formación y métodos pedagógicos de composición escrita. Variaban, también, en cuanto a su concepción teórica de la escritura y sus percepciones sobre el lugar de su enseñanza en el nivel educativo del bachillerato.

La **profesora de la clase 1**, que participó en la experiencia con un curso de primero de bachillerato (16 años), contaba con una experiencia de veinte años y conocía la teoría y didáctica de la composición desde una pers-

pectiva de proceso. Como tratamiento, eligió centrarse en la organización coherente del texto, marcada por conectores, y en la clara expresión de una idea principal. Eligió utilizar:

- a) una tormenta de ideas para la generación conceptual en torno a un tema, seguida de
- b) encadenamientos asociativos para agrupar semánticamente las ideas. A continuación,
- c) una nueva sesión de tormenta de ideas sobre los subtópicos surgidos y su explícita organización. Finalmente,
- d) la formulación de una idea principal.

El resultado es un mapa conceptual con diferentes itinerarios de entre los cuales los estudiantes eligen para construir sus textos en la media hora final de la clase. Este mapa conceptual ejerce la función de esquema para el proceso de formulación o transcripción. Una secuencia de esta naturaleza enseña el macroproceso de planificación, en el que se incrusta el de revisión, y se acompaña de múltiples tomas de decisiones y resolución de problemas. El esquema, con las restricciones organizativas, funcionará como activador de nuevas ideas en la transcripción o la escritura propiamente dicha, servirá de guía de la composición y dirigirá la atención hacia las ideas y la coherencia textual, con la esperanza de que los estudiantes aprendan comportamientos propios de escritores expertos.

El **profesor de la clase 2**, con una experiencia de 12 años, participó con una clase de 3º de BUP (16 años). Tenía la convicción de que la enseñanza de la escritura corresponde a COU, porque es cuando los estudiantes tienen un mayor grado de dominio de la lengua. Se decidió por usar textos escritos como estímulo y discusión, seguido de sesiones de trabajo en grupo que consistieron en

- a) usar tormenta de ideas en pequeños grupos para generar una idea principal que sería comparada con otros grupos a fin de recibir *feedback*;
- b) desarrollo de la idea principal en el mismo grupo, con especial atención al léxico y a problemas de organización textual, con la finalidad de crear un borrador;
- c) búsqueda de recursos ideativos fuera de clase; y



- d) sesión de escritura en clase, con la ayuda de compañeros si se necesitara, lo que daría como resultado el texto de la postarea.

En los grupos se llevó a cabo un proceso de planificación cooperativa. Este procedimiento es facilitador de aprendizajes debido a los intercambios en un contexto social afectivo que los propios estudiantes controlan. Con él, los aprendices se percatan de que el torrente de nuestros propios discursos y el fluir de nuestro propio pensamiento encierran los recursos cognitivos que utilizamos para crear planes, fijar metas, elegir estrategias y tomar decisiones en el texto escrito. Los escritores se ven como seres pensantes, generadores de ideas en un contexto social con el fin de construir textos significativos (NORRIS & FLOWER. 1994).

La escritura en grupo ayuda a articular alternativas, a experimentar diferentes formas de construir significados y a activar procesos de reflexión sobre metas, la tarea o la audiencia, así como sobre convenciones textuales. Permite que los escritores, estimulados por las preguntas de los colegas, acudan con mayor frecuencia a la memoria a largo plazo en busca de recursos cognitivos para elaborar conceptos ya expresados o buscar nuevos matices sobre el tema de la composición. Asimismo, las preguntas de los colaboradores evitan que se produzca el bloqueo mental. Mediante esta técnica pedagógica se espera que los estudiantes tomen conciencia de los macroprocesos que intervienen en la producción escrita. Además, los escritores se percatan de la función social del texto y aprenden a escribir para un lector. También se dan cuenta de que sus opiniones no son compartidas por los demás miembros del grupo, con lo que a través de la negociación, aprenden a ser tolerantes.

La **profesora de la clase 3**, muy experimentada, que contribuía con una clase de COU (17 años), tuvo que abandonar el proyecto, desgraciadamente, para dedicarse a funciones administrativas. El tratamiento, implementado por una profesora substituta, consistió en una secuencia de enseñanza que comprendía tres actividades: lectura sobre el tema, discusión en grupos y debate del gran grupo sobre el tema. El texto se escribió en una sesión posterior.

Su tratamiento favorece la creación de marcos conceptuales y prepara al escritor con los recursos léxicos necesarios para expresar las ideas. El debate, con las contribuciones de los diferentes miembros del grupo, tiene la

---

función de facilitar la planificación. Este tratamiento fue, de entre todos ellos, el que menos se acercó a la enseñanza de procesos. Sin embargo, el objetivo de producir un texto significativo sí se cumplió.

El **profesor de la clase 4**, con 18 años de experiencia, había seguido un curso sobre teoría de escritura en el programa de doctorado de Lingüística Aplicada de la U.A.M. Su programación incluía una secuencia de sesiones sobre escritura, con fines comunicativos. En su clase de 2º de Bachillerato (17 años) se aproximaba a la enseñanza de la escritura como proceso y como comunicación. Diseñó un tratamiento complejo centrado en el desarrollo del tema según unos parámetros organizativos que ilustraba con párrafos modelo sobre diversos temas, señalando las marcas lingüísticas de coherencia, cohesión y organización

Un procedimiento pedagógico como el usado por este profesor, aunque se centra en la transcripción, enseña a los aprendices a mantenerse en el nivel macroestructural: a tener presente el contenido conceptual y la estructura textual con el fin de facilitar la comprensión al lector. El objetivo final del tratamiento, muy ambicioso, era conseguir que el escritor superara la etapa de transferencia de información en estado bruto -tal como la rescata de su almacén cognitivo- para entrar en la etapa de transformación de la información en un texto, estructurado en torno a una idea clave.

La **profesora 5**, que trabajaba en el mismo centro que el profesor 2, con 16 años de experiencia, participó con una clase de COU (17 años) y eligió el mismo tratamiento que el profesor 2. Sus clases estaban orientadas a la preparación del examen de inglés de las PAUs, y la escritura solamente se realizaba como tarea para la casa.

En definitiva, los profesores variaban enormemente en cuanto a su concepción de la escritura y sus planteamientos didácticos acerca de la misma y, asimismo, sus tratamientos innovadores también variaron. No obstante, la expresión de significados y la enseñanza de procesos fueron los rasgos dominantes de los mismos. Hay autores (SHI & CUMMING. 1985) que cuestionan la viabilidad de los tratamientos uniformes, ya que, a pesar de la aparente homogeneidad de un grupo de profesores, sus propias convicciones teóricas internalizadas pueden desempeñar un papel importante en la aplicación de los tratamientos, desvirtuando su función inicial.

### Metodología más generalizada antes de la innovación

El rasgo más generalizado entre los profesores participantes en cuanto a sus convicciones sobre la escritura, era su creencia en la escritura como producto, paradigma que no contempla la escritura como proceso dinámico y recursivo como ya indicó Hairstone en 1982. En esta visión clásica de la didáctica de la composición se enseña a escribir como si las formas precedieran (ZAMEL. 1983) a los significados y como si las ideas emergieran /manaran sin que los escritores activaran procesos de planificación, generación y revisión, para tomar la forma correcta en la formulación. Esto podría explicar por qué la enseñanza de la escritura en las aulas de bachillerato se limita a pedir a los estudiantes que escriban en casa. La verdadera función pedagógica se inicia con la corrección del producto por los profesores, que se realiza dando *feedback* sobre aspectos formales microestructurales, es decir, corrección gramatical, ortografía y puntuación.

Un rasgo generalizado que encontramos fue la importancia que todos los profesores daban a la lectura como estrategia para proporcionar *input*, para alimentar el almacén de la memoria a largo plazo, donde guardamos nuestros recursos cognitivos, lo que coincide con el papel que Hayès concede a la lectura en su modelo. Nuestros profesores resultaron ser similares a muchos otros existentes en otros centros de nuestra Comunidad, como se confirmó con datos obtenidos de un cuestionario (CHAUDRON et al. 1998, 2001).

### 3.3. Análisis lingüístico de los textos de la pretarea y la postarea

Se han realizado numerosos análisis de los textos de la pretarea (*Friendship*) y de la postarea (*Parent-Child Relationship*) producidos por los estudiantes (como ya hemos dicho, participaron más de 100 sujetos, aunque sólo se recogieron 96 pares de composiciones), con la finalidad de comprobar cambios significativos al comparar la composición previa al tratamiento y la escrita con posterioridad al mismo. La presencia de ciertos rasgos en la postarea, ausentes en la pretarea, podría ser indicar crecimiento y mayor madurez de los escritores y, también, puede revelar ciertos procesos. Las comparaciones se realizaron en los grupos, no entre los grupos.

Los diferentes análisis realizados (BARRIO Y MARTÍN ÚRIZ. 2001; CHAUDRON et al. 1998, 2001; MARTÍN ÚRIZ et al. 2000; WHIT-

TAKER et al. 2000; MARTÍN ÚRIZ et al. 2001; MARTÍN URIZ Y WHIT-TAKER (en preparación). incluían medidas de fluidez, complejidad, desarrollo del tema y utilización de elementos metadiscursivos.

### Resultados generales de crecimiento

En los análisis a los que se han sometido los textos se ha usado un nivel de significación crítico  $\alpha = .05$  (ver WOLFE-QUINTERO et al. 1998, para un resumen de medidas semejantes en investigación de segundas lenguas).

Mediante los análisis de fluidez se han obtenido medidas básicas de producción de palabras, oraciones, unidades-t<sup>3</sup>, y cláusulas finitas y no finitas que describen la cantidad de escritura que los estudiantes realizaron por cada redacción y profesor. Existe gran variación entre las clases, lo cual no sorprende, pues se trataba de cursos con niveles diferentes y con tratamientos diferentes. En los cursos más bajos se aprecia un ligero incremento en todas las medidas; y en los cursos más altos, un descenso acentuado en las medidas de producción de la redacción 1 a la redacción 2, aunque hubo más variabilidad dentro de las clases, o en incremento o en disminución de la producción, como se aprecia en la tabla 3.

Clase y Composición (número completo)	Palabras Media y Desviación Típica	Cláusula Media y Desviación Típica	Unidades-T Media y Desviación Típica	Cláusulas finitas Media y Desviación Típica	Cláusulas no finitas Media y Desviación Típica
2-Friendship	127,2 ± 12,1	23,6 ± 4,3	10,6 ± 2,1	22,0 ± 2,6	1,6 ± 2,3
-Parent-child (5)	154,8 ± 24,7	23,6 ± 3,0	13,8 ± 3,3	21,6 ± 3,7	2,0 ± 1,9
1-Friendship	99,4 ± 36,2	16,6 ± 7,2	8,9 ± 4,0	14,9 ± 6,1	1,7 ± 2,3
-Parent-child (27)	115,2 ± 43,9	17,1 ± 8,4	9,6 ± 4,1	16,1 ± 7,5	1,0 ± 1,1
3-Friendship	97,4 ± 36,0	17,2 ± 8,3	8,9 ± 3,8	15,6 ± 7,1	1,7 ± 2,3
-Parent-child (25)	80,6 ± 22,1	12,4 ± 3,3	6,5 ± 2,0	11,1 ± 2,6	1,3 ± 1,4

<sup>3</sup> La unidad-t está formada por la oración principal y sus dependientes. Debemos su creación a Hunt, quien en su estudio sobre desarrollo lingüístico de escolares nativos de lengua inglesa estimó que la unidad-t, con base semántica, era un instrumento más útil que la oración.

Clase y Composición (número completo)	Palabras Media y Desviación Típica	Cláusula Media y Desviación Típica	Unidades-T Media y Desviación Típica	Cláusulas finitas Media y Desviación Típica	Cláusulas no finitas Media y Desviación Típica
5-Friendship	104,1 ± 32,8	16,9 ± 4,9	8,7 ± 3,1	15,9 ± 4,4	1,0 ± 1,2
-Parent-child (21)	98,6 ± 19,8	16,1 ± 4,5	7,2 ± 2,2	14,3 ± 4,0	1,8 ± 1,0
4-Friendship	125,9 ± 37,5	20,7 ± 6,2	12,4 ± 3,8	19,3 ± 5,6	1,3 ± 1,6
-Parent-child (15)	117,2 ± 53,3	16,9 ± 7,4	7,7 ± 3,4	15,5 ± 7,4	1,3 ± 1,3

Tabla 3. Medidas de producción por composición y clase.

En cuando a los análisis que midieron el número de palabras por unidad-t, el número de palabras por cláusula y el número de cláusulas por unidad-T, lo que refleja la relación entre la fluidez y la complejidad, éstos arrojaron resultados significativos de crecimiento en el número de palabras por cláusula y el número de palabras por unidad-t. ( $p < .001$ ). Existe una progresión general en todos los grupos (si se exceptúa el del profesor de la clase 2, con sólo 5 alumnos) y en todas las medidas en la postarea, aunque ahora los de las clases más avanzadas muestran mayor crecimiento.

Clase y Composición (número completo)	Palabras/ Unidad-T Media y Desviación Típica	Palabras/ Cláusula Media y Desviación Típica	Cláusulas finitas/Unid-T Media y Desviación Típica	Cláusulas Totales/Unid-T Media y Desviación Típica
2-Friendship	12,2 ± 1,6	5,8 ± 0,3	2,1 ± 0,3	2,3 ± 0,3
-Parent-child (5)	11,5 ± 2,0	7,2 ± 0,6	1,6 ± 0,4	1,8 ± 0,6
1-Friendship	11,8 ± 3,5	6,9 ± 1,5	1,8 ± 0,5	1,9 ± 0,6
-Parent-child (27)	12,5 ± 3,2	7,5 ± 1,5	1,7 ± 0,4	1,8 ± 0,5
3-Friendship	11,5 ± 3,2	6,5 ± 1,0	1,8 ± 0,4	2,0 ± 0,6
-Parent-child (25)	13,3 ± 4,4	7,5 ± 2,0	1,8 ± 0,5	2,0 ± 0,6

Clase y Composición (número completo)	Palabras/Unidad-T Media y Desviación Típica	Palabras/Cláusula Media y Desviación Típica	Cláusulas finitas/Unid-T Media y Desviación Típica	Cláusulas Totales/Unid-T Media y Desviación Típica
5-Friendship	12,6 ± 3,1	6,6 ± 1,2	2,0 ± 0,6	2,1 ± 0,6
-Parent-child (21)	14,5 ± 4,2	7,1 ± 1,2	2,0 ± 0,4	2,3 ± 0,5
4-Friendship	10,7 ± 3,4	6,6 ± 1,0	1,6 ± 0,4	1,7 ± 0,5
-Parent-child (15)	15,1 ± 3,1	7,8 ± 1,5	2,0 ± 0,7	2,2 ± 0,6

Tabla 4. Medidas de fluidez y de complejidad.

En cuanto a las medidas de corrección, realizadas automáticamente, no se ha observado variación significativa entre la pretarea y la postarea, excepto un descenso considerable en el grupo de segundo de bachillerato del profesor 4. Los análisis de conectores lógicos y el uso de conjunciones coordinadas y otros conectores lógico-semánticos por unidad-t no reflejó variación significativa.

Los resultados indican poca variación en la mayoría de las medidas de la pretarea a la postarea, sin embargo, es digno de destacar la progresión existente de la primera a la segunda composición en el número de palabras por cláusula y por unidad-t (tabla 2) –siendo este último dato un claro indicio de complejidad– después de actividades dirigidas principalmente al significado y a la organización textual.

Un ejemplo de los textos de la pretarea y postarea de un estudiante de uno de los grupos ilustra el crecimiento que hemos visto en las tablas anteriores. En la postarea puede verse transcrito en forma de esquema el proceso de generación de ideas que el estudiante ha aprendido. Visualizamos los dos textos en forma de tabla a continuación.

Estos textos pretarea (*Friendship*) y postarea (*Parents and children relationship*), escritos por un alumno de 1º de Bachillerato (LOGSE), muestran diferencias notables: incremento considerable en el número de palabras totales y un gran crecimiento en el número de palabras por unidad-t, lo

<p>I.E.S. (Norte de Madrid)          Profesor 1          1º Bachillerato          Composición 1= <b>Pretarea</b>          Nombre. 24          Sexo: F</p>	<p>I.E.S. (Norte de Madrid)          Profesor 1          1º Bachillerato          Composición 2= <b>Postarea</b>          Nombre. 24          Sexo: F</p>
<p style="text-align: center;"><b><u>FRIENDSHIP</u></b></p> <p>Are your friends true or they simply use you when they want? It may be a difficult question to answer but we should think sometimes friends are telling lies, so we are going to difference true and false friends.</p> <p>At the beginning, all your known people are true friends.</p> <p>When you're in front of them, they're friendly but at the moment you aren't with them; they criticise you and everything will be good to make you hurt. If you don't think so, you could prove to tell them one of your secret. If they don't keep it for themselves, then, they aren't your friends.</p> <p>This identifies the two kinds of friends. A true friend are always near of you when you have a problem, they take care of you and help you in all they can, in three words: they wonder your happiness.</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>PARENTS AND CHILDREN RELATIONSHIP</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Problems parents' job, school</i></li> <li>• <i>Confidence, understanding, love</i></li> <li>• <i>Family life</i></li> <li>• <i>Differents ways of relationships</i></li> </ul> <p>Nowadays it's difficult for many parents to give the best education to their children because in several cases the relationship between them could be very bad.</p> <p>So, as I see it, I think there are two kinds of relationship. In many families parents and children don't have enough confidence, perhaps because parents don't worried too much about their children, for example, there are many parents who have to work every day and don't pass enough time in their house, so they can't know their children's problems. In this way childrens become less talkative and lose the confidence with their parents. They'll think their parents don't worried about them, and they'll find new friends which influence could be negative.</p> <p>For my point of view, the other kind of relationship is more common in our society. In this way parents try to give everything for their children and want to talk with them because the best thing that a father will be able to have is that their children tell him all their problems.</p> <p>Despite of this two kinds, I think the aim for all the parents is to give their children all they need. They would give their children their own life if it were necessary.</p>

Tabla 5. Ejemplo de crecimiento.

cual indica mayor grado de complejidad lingüística en la postarea, así como un mayor número de unidades-t correctas (según un recuento automático). La evaluación, efectuada por evaluadores externos al equipo de investigadores con el baremo analítico de JACOBS et al. (1985), *ESL Composition Profile*, recoge

también este crecimiento. Los recuentos de los análisis de los dos textos anteriores se presentan en la tabla 6.

Profesor 1		Composición			
		Palabras	Unidad-t	Unidad-t corrección	Palabra/Unidad-t
1º Bachiller	Pre-	143	16	5	8,94
1º Bachiller	Post	204	12	9	17,25

Prof. 1		Evaluación					
		Contenido	Organización	Vocabulario	Lengua	Ortografía Puntuación	TOTAL
1º Bach.	Pre-	21	17	14	8	3	63
1º Bach.	Post	21	17	17	21	4	86

Tabla 6. Desarrollo lingüístico: pretarea y postarea

### 3.4. Análisis de la frase nominal

El aumento de palabras encontrado en las unidades-t y en las cláusulas, sin ningún crecimiento significativo en las otras medidas analizadas, necesitaba explicarse. Nos preguntábamos en qué unidad lingüística se encontraba la causa del incremento. Conociendo el peso del sintagma nominal en el registro escrito (DE HAAN. 1994; HALLIDAY. 1989), se procedió a analizar exhaustivamente las frases nominales que, con sus estructuras de premodificación y postmodificación, son uno de los recursos de que dispone la lengua en el nivel oracional para realizar lingüísticamente las representaciones mentales conceptuales de las que queremos predicar algo. Por tanto, mediante su análisis, es posible identificar en un texto conceptualizaciones, que, a su vez, son el resultado de procesos mentales dinámicos. El grado de complejidad de una frase nominal podría reflejar la capacidad de activación de los marcos conceptuales y la capacidad de abstracción de los escritores.

#### Clasificación de los tipos de frases nominales

Clasificamos las frases nominales según cuatro tipos diferentes de complejidad, siguiendo a DE HAAN (1994. Pág., 86). Las categorías son las siguientes:



1. (DET)		NÚCLEO	
2. (DET)	PREMOD.(+) +	NÚCLEO	POSTMOD. (+)
3. (DET)		NÚCLEO	
4. (DET)	PREMOD.(+) +	NÚCLEO	POSTMOD. (+)

Hubo que tomar numerosas decisiones para superar algunos de los muchos problemas que surgieron corpus (para una descripción más detallada véase MARTÍN ÚRIZ et al. AESLA. 2001). Trabajar con interlenguas supone enfrentarse con dificultades que no existen en los textos producidos por nativos.

### Resultados

En los resultados solamente hemos encontrado diferencias significativas en el grupo del profesor 1 (1º de Bachillerato). En la postarea se aprecia más complejidad en las frases nominales del tipo 3 –con postmodificación– y del tipo 4 –con premodificación y postmodificación–, y en las del tipo 3 producidas en el grupo del profesor 4 (2º de Bachillerato), también en la postarea. Globalmente se han encontrado pocos ejemplos de premodificación.

Contrastados estos resultados con algunos datos de estudios sobre desarrollo lingüísticos

- a) de escolares de lengua materna inglesa (HUNT. 1965, 1977; PERERA. 1984) y
- b) de escolares con inglés como segunda lengua en escuelas americanas (SCHELEPPEGRELL. 1998) se encontró una tendencia similar.

En estas poblaciones tampoco se halló gran número de premodificación, confirmándose que el uso de esta estructura es un rasgo de maduración, y, por tanto, de aparición tardía. Los datos de estudios empíricos con estudiantes no-nativos (SHAW y LIU. 1998) no muestran tampoco crecimiento entre la prearea y la postarea. Así que no es sorprendente que los estudiantes de bachillerato usen tan poca premodificación. De todas formas, este fenómeno en adultos podría ser signo de carencia de vocabulario.

El incremento apreciable de postmodificación mediante frases preposicionales y cláusulas relativas es claro indicio de maduración, coincidiendo

do con los datos de las producciones de escolares nativos que desarrollan la estructura de postmodificación con frases preposicionales en la adolescencia (LOBAN. 1976) y duplican el número de cláusulas de relativo entre los siete y diez años. Los datos de estudios empíricos con estudiantes no-nativos (SHAW y LIU. 1998) muestran crecimiento entre la pretarea y la postarea, así como los de nuestros sujetos.

Los análisis del sintagma nominal parecen indicar que la demanda de la tarea de centrarse en la expresión de contenidos para producir un texto significativo completo conduce a realizaciones de la frase nominal más complejas: los escritores seleccionan recursos lingüísticos más refinados con los que realizar representaciones conceptuales más elaboradas. Asimismo, los tratamientos innovadores colocaron a los alumnos en situaciones idóneas para generar ideas.

### 3. CONCLUSIÓN

He señalado la naturaleza comunicativa de la composición y el lugar que se le asigna en las directrices que guiarán la elaboración de los programas de segundas lenguas en Europa en los próximos años. He dedicado un tiempo significativo al estudio de los procesos de la composición por entender que tienen gran relevancia en la didáctica de la escritura, concluyendo que el respeto a la teoría, la atención a los procesos cognitivos y a las construcciones textuales sociales son requisitos imprescindibles en la enseñanza de la composición. Estos planteamientos exigen una nueva forma de acercarse a la enseñanza de la escritura, lo que implica cambio de actitudes por parte de los profesores, actualización de programas si fuera necesario y metodología renovada.

He presentado datos de un estudio empírico realizado en clases de Bachillerato de la Comunidad de Madrid que aspiraba a responder una serie de preguntas sobre los beneficios de la escritura como proceso y como comunicación, y descrito con cierto detalle los tratamientos pedagógicos que se implementaron y los efectos que en un marco cognitivo, podrían derivarse de los mismos. Los datos parecen apoyar nuestro postulado inicial de que, cuando se respeta el proceso, se crean las condiciones pedagógicas y se enfoca la clase a construir textos significativos; las composiciones de los estudiantes progresan.

A manera de capitulación, me gustaría terminar haciendo una serie de propuestas de carácter pedagógico con la esperanza de que la escritura en segundas lenguas como proceso y como comunicación progrese en las aulas de bachillerato:

1. Reconocer el valor de la composición escrita como modo de comunicación.
2. Enseñar el proceso recursivo de la escritura mediante la utilización de técnicas apropiadas.
3. Dedicar el tiempo y esfuerzo pedagógico a la escritura como texto.
4. Destacar la dimensión sociocultural de la producción escrita, sensibilizando al estudiante ante:
  - Los lectores ficticios/audiencia
  - La función del texto escrito
  - Las convenciones formales de los textos:
    - La gramática y el léxico
    - La expresión, desarrollo y organización de las ideas
    - Las macrofunciones textuales
5. Fomentar la lectura como recurso para crear marcos ideativos y como fuente de adquisición de vocabulario.



## BIBLIOGRAFÍA

ARCHIBALD, A. *The acquisition of discourse proficiency: a study of the ability of German school students to produce written texts in English as a foreign language*. Peter Lang. Frankfurt, 1994.

BARRIO LUIS, M. y MARTÍN ÚRIZ, A. M. (in press). "Metadiscurso en textos en inglés de estudiantes de Secundaria españoles." Comunicación presentada al XIX Congreso Anual de AESLA. León, Mayo 2001.

BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. *The Psychology of Written Composition*. Lawrence Earlbaum. Hillsdale, NJ., 1987.

DE BEAUGRANDE, R. *Text production: toward a science of composition*. Ablex. Norwod, NJ. 1984.

BOE, Suplemento del nº 253. *Real Decreto 1179/1.992 de 2 de Octubre*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

BOE nº 257. *Real Decreto 1640/ 1.999 de 22 de Octubre*. Madrid: Boletín Oficial del Estado.

BRUFFEE, K.A. "Social construction: language and the authority of knowledge. A bibliographical essay." *College English* 48. 1986. Págs.,773-779.

BUENO, F. *Pruebas de acceso a la universidad: Lengua extranjera inglés, distribución de las notas*. Manuscrito. 1997.

BYRD, P. *Grammar FROM Context*. En BYRD, P. y REID, J. M. *Grammar in the Composition Classroom*. Heinle and Heinle Publishers. Boston, 1998. Págs., 54-68.

CANDLIN, C.N. y HYLAND, K. (eds.). *Writing: Texts, Processes and Practices*. Longman. U.K., 1999.

CANDLIN, C.N. y PLUM, G.A. "Engaging with challenges of interdiscursivity in academic writing: researchers, students and tutors." 1999.

---

En CANDLIN, C.N. y HYLAND, K. (eds.). *Writing: Texts, Processes and Practices*. Longman. U.K. 1999. Págs., 193-217.

CARSON, J.G. y NELSON, G.L. "Writing groups: cross-cultural issues." *J. of Second Language Writing* 3, 1. 1994. Págs., 17-30.

CAUDERY, T. *Process writing*. En FULCHER, G. (ed.). *Writing in the English language classroom*. ELT Review, The British Council. Hemel Hempstead, 1997. Págs., 3-23.

CHAUDRON, C., MARTÍN URIZ, A. & WHITTAKER, R. "Intervención en la enseñanza de lenguas segundas en centros de secundaria: mejora de la redacción en lengua inglesa." *Informe final para el Ministerio de Educación y Cultura: SAB1995-0758*. 1998.

CHAUDRON, C., MARTÍN ÚRIZ, A. y WHITTAKER, R. "La composición como comunicación: influencia en el desarrollo general del inglés como segunda lengua en un contexto de instrucción. La lingüística aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas. (Actas AESLA XVII)." Universidad de Alcalá de Henares. Alcalá de Henares, 2001. Págs., 53-62.

CHAUDRON, C., MARTÍN, A. M. y WHITTAKER, R. (In preparation). *Writing in English in Secondary Schools in Spain: Pedagogical Innovation and Impact on Teachers*.

CHRISTIE, F. (ed) *Literacy for a Changing World*. Australian Council for Educational Research. Melbourne, 1990.

CHRISTIE, F. y MARTIN, J.R. (eds) *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*. Continuum. London, 1997.

COPE, B. y KALANTZIS, M.(eds.). *The Powers of Literacy: A genre based approach to teaching writing*. Falmer Press. London, 1993.

COUNCIL OF EUROPE. *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference, Draft 2*. Council for Cultural Cooperation. Strasbourg, 1998.

---

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*. C.U.P. Cambridge, 2001.

FAIGLEY, L. "Competing Theories of Process. A critique and a proposal." *College English* 48. 1986. Págs., 527-542.

FERRIS, T. y HEDGCOCK, J.S. *Teaching ESL composition. Purpose, process and practice*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah, N.J. 1998.

FLOWER, L. y HAYES, J. "A cognitive process theory of writing." *College composition and communication*, 32. 1981. Págs., 365-387.

FLOWER, L. *The Construction of Negotiated Meaning: A social cognitive theory of writing*. Southern Illinois University Press. Carbondale and Edwardsville, 1.994.

FLOWER, L., WALLACE D. L., NORRIS, L. y BENNET, R. E. (eds). *Making Thinking Visible. Writing, Collaborative Planning and Classroom Inquiry*. Urbana, Ill.: NTCE. 1994.

GRAVES, D. *Writing: Teachers and Children at Work*. Heineman. London, 1983.

DE HAAN, P. "The noun phrase in English: its structure and variability". *A&E* 29. 1994. Págs., 85-106.

HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. Arnold. London, 1985/94.

HALLIDAY, M.A.K. *Spoken and written language*. O.U.P. Oxford, 1989.

HALLIDAY, M.A.K. *On the language of physical science*. En HALLIDAY M.A.K. y MARTIN, I.R. (eds) *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Falmer Press. London, 1993. Págs., 68-85.

HALLIDAY, M.A.K. y HASAN, R. *Language, Context and Text: Aspects of language in a social-semiotic perspective* (Segunda edición). O.U.P. Oxford, 1989. (Primera edición. Victoria: Deakin University Press).

---

HALLIDAY M.A.K y MARTIN, I.R. (eds), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Falmer Press. London.

HAYES, J. R. *A new framework for understanding cognition and affect in writing. The science of writing*. Eds. LEVY C. M. & RANSELL, S. Lawrence Erlbaum Associates. MAHWAH, N.J. 1996. Págs., 3-30.

HUNT, K. *Grammatical structures written at three grade levels*. Urbana: NCTE. 1965.

HUNT, K. *Early blooming and late blooming syntactic structures*. In COOPER, Ch. and ODELL, L (eds). *Evaluating writing*. Urbana, Ill.: NCTE. 1977.

HYLAND, K. "Disciplinary discourses: writer stance in research articles." En CANDLIN, C.N. y HYLAND, K. (eds.). *Writing: Texts, Processes and Practices*. Longman. U.K., 1999.

JACOBS, H.L., HARTFIEL, V.F., HUEGHEY, J.B. y WORMUTH, D.R. *Testing ESL composition*. Newbury House. Rowley, Mass., 1985.

LEKI, I. *Understanding ESL Writers: A Guide for teachers*. Boynton/Cook. Portsmouth, N.H., 1992.

LEKI, I. y CARSON, J. "Completely different worlds: EAP and the writing experiences of ESL students in university courses." *TESOL Quarterly* 31 (1). 1997. Págs., 39-70.

LOBAN, W. "Language development: Kkindergarten through grade twelve." *Research Report no.18*. Urbana, Ill.: NCTE. 1976.

MANCHÓN RUIZ, R. "Learners' strategies in L2 composing." *Communication and Cognition*, 30 (1/2). 1997. Págs., 91-114.

MANCHÓN, R. M. "La investigación sobre la escritura como proceso. Algunas implicaciones para la enseñanza de la composición en una lengua extranjera." En SALABERRI RAMIRO, M.S. (ed.) *Lingüística aplicada a la*



*enseñanza de lenguas extranjeras*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Almería, 1999. Págs., 438-478.

MANCHÓN, R.M., ROCA, J. Y MURPHY, L. *La influencia de la variable "grado de dominio de la L2" en los procesos de composición en lengua extranjera: Hallazgos recientes de la investigación*. En MUÑOZ, C. (ed.), *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Ariel. Barcelona, 2000. Págs., 277-297.

MARTIN, J.R. "Genre and literacy: Modelling context in educational linguistics." In GRABE, W. et al. (eds.) *Annual Review of Applied Linguistics, 13. Issues in teaching and learning*. Cambridge University Press. New York, 1993. Págs., 141-172.

MARTIN, J.R. *English Text: System and structure*. Benjamins. Amsterdam, 1992.

MARTIN, J.R. *Life as a noun: arresting the universe in science and humanities*. En M.A.K. 1993.

MARTIN, J.R. "Literacy in science: Learning to handle text as technology." En HALLIDAY, M.A.K. y MARTIN, I.R. (eds), *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. Falmer Press. London, 1993.

MARTIN, J.R. y CHRISTIE, F. *Language, Register and Genre in Children's Writing*. Deakin University Press. Geelong, 1984.

MARTIN, J.R. y ROTHERY, J. "Grammar: Making meaning in writing." En COPE, B. y KALANTZIS, M. (eds). *The Powers of Literacy: A genre based approach to teaching writing*. Falmer Press. London, 1993.

MARTÍN ÚRIZ, A., C. CEULAR FUENTES & WHITTAKER, R. "Relación entre las destrezas de la lengua escrita a través de las PAU en la UAM." *Actas del V Congreso de AESLA*. AESLA. Pamplona, 1988. Págs., 365-374.

MARTÍN ÚRIZ, A. *Prueba de Inglés. Informe, diseño, elaboración y sistema de evaluación de la prueba de inglés para el estudio experimental de pruebas*

---

*objetivas para el acceso a la Universidad.* Documento elaborado para la Dirección General de Universidades, MEC. 1990.

MARTÍN ÚRIZ, A. “*La composición en inglés: criterios de evaluación.*” *Jornadas Pedagógicas.* U. Castilla-La Mancha. Ciudad Real, 1.991.

MARTÍN ÚRIZ, A., CHAUDRON, C. & WHITTAKER, R. “*Innovation in writing Instruction in Spanish EFL High School Classes.*” Comunicación presentada al 12<sup>th</sup> *World Conference in Applied Linguistics.* AILA '99. Tokyo, 1999.

MARTÍN ÚRIZ, A., CHAUDRON, C., HIDALGO, L., WHITTAKER, R. “*El desarrollo del tema en la composición de estudiantes de secundaria: medición y evaluación de la coherencia.*” Comunicación presentada al *XVIII Congreso Anual AESLA.* Barcelona, 2.000.

MARTÍN ÚRIZ, A., WHITTAKER, R., HIDALGO, L. (en prensa). “*Desarrollo y complejidad de la frase nominal en composiciones de estudiantes de secundaria.*” Comunicación presentada al *XIX Congreso Anual AESLA.* León, Mayo 2001.

MARTÍN ÚRIZ, A., BARRIO, M., HIDALGO, L., WHITTAKER, R. “*Metadiscourse markers in English compositions written by Spanish secondary school students.*” Comunicación presentada al *Congreso Internacional de Lingüística Sistémico Funcional,* Ottawa, Canadá. Julio de 2001.

NORRIS, L. y FLOWER, L. *Creating a context for collaboration A thumbnail history of the Making Thinking Visible project.* En FLOWER, L., WALLACE, D.L., NORRIS, L. y BURNETT, R.E. (eds.). *Making Thinking Visible. Writing, collaborative planning and classroom inquiry.* Urbana.: NCTE. Illinois, 1994. Págs., 23-36.

NUNAN, D. (ed.). *Collaborative Language Learning and Teaching.* C.U.P. Cambridge, MA, 1992.

NYSTRAND, M. A “*Social-Interactive Model of Writing.*” *Written Communication* 6. 1989. Págs., 6-66.

---

PERERA, K. *Children's Writing and Reading*. Basil Blackwell. Oxford, 1984/89.

PERRETT, G. "Researching second and foreign language development." En UNSWORTH, L. *Researching Languages in School and Communities: Functional linguistic perspectives*. Cassell. London, 2000. Págs., 87-110.

QUIRK, R. et al. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman. London, 1985.

RAIMES, A. "What unskilled writers do as they write." *TESOL Quarterly* 19. 1985. Págs., 229-258.

RAIMES, A. "Language proficiency, writing ability, and composing strategies: A study of ESL college student writers." *Language Learning*, 37. 1987. Págs., 439-468.

ROCA de LARIOS, J., MURPHY, L. y MANCHÓN, R. "The use of restructuring strategies in EFL writing: A study of Spanish learners of English as a Foreign Language." *Journal of Second Language Writing*, 8, 1. 1999. Págs., 13-44.

ROSE, M. "Narrowing the Mind and the Page: Remedial Writers and cognitive reductionism." *College Composition and Communication* 39. 1988. Págs., 267-302.

SCHLEPPEGRELL, M. "Grammar as resource: writing a description." *Research in the Teaching of English* 32, 2. 1998. Págs., 182-210.

SCARDAMALIA, M., BEREITER, C. y GOELMAN, H. "The role of production factors in writing ability." En NYSTRAND (ed.), M. *What Writers Know: Language, Process and Structure of Written Discourse*. Academic Press. London, 1982.

SHI, L. y CUMMING, A. "Teachers' conceptions of second language writing instruction: five case studies." *Journal of Second Language Writing*, 4 (2). 1995. Págs., 87-111.

---

SHAW, P. and LIU, E. "What develops in the development of second-language writing?". *Applied Linguistics*, 19/2. 1998. Págs., 225-254.

SILVA, T. "Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ELS research and its implications." *TESOL Quarterly*, 27. 1993. Págs., 657-677.

STREET, B. *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. C.U.P. Cambridge, 1993.

STREET, B. *Struggles over the meaning(s) of literacy*. En HAMILTON, BARTON and IVANIC (eds.). *Worlds of Literacy*. Multilingual Matters. Clevedon, 1994.

UNSWORTH, L. *Subject specific literacies in school learning*. En UNSWORTH, L. (ed.). *Researching Language in Schools and Communities: Functional linguistic perspectives*. Cassell. London, 2000. Págs., 245-274.

VEEL, R. *Learning how to mean –scientifically speaking: apprenticeship into scientific discourse in the secondary school*. En CHRISTIE, F. y MARTIN, J.R. (eds.). *Genre and Institutions: Social processes in the workplace and school*. Continuum. London, 2000.

WHITTAKER, R., MARTÍN ÚRIZ, A., HIDALGO, L. y BLANCO, S. "Nominal groups in EFL compositions in Spanish state schools: effects of innovation in pedagogy." Comunicación presentada en el XI Euro-International Systemic Workshop, Glasgow, julio de 2000.

WOLFE-QUINTERO, K., INAGAKI, S. & KIM, H-Y. *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity*. SLTCC, University of Hawaii. Honolulu, 1998.

ZAMEL, V. "Writing: the process of discovering meaning." *TESOL Quarterly* 16(2). 1982. Págs., 195-209.

ZAMEL, V. "The composing processes of advanced ESL students: six case studies." *TESOL Quarterly*, 17(2). 1983. Págs., 165-18.

# HABLANDO EN VOZ ALTA: LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL

Leslie Bobb Wolff  
Universidad de La Laguna

## INTRODUCCIÓN

1. La competencia sociocultural
2. La competencia sociolingüística
3. La competencia estratégica
4. Estrategias comunicativas
5. Ayudar a los alumnos todo cuanto sea posible
6. La competencia discursiva oral

## Apéndice 1

## REFERENCIAS

## INTRODUCCIÓN

Para lograr una competencia comunicativa, ante todo, los alumnos necesitan practicar mediante la interacción en la lengua extranjera (LE). A la vez, necesitan aprender a reflexionar sobre cómo va su aprendizaje en este área para desarrollar más su autonomía. Aparte de trabajar la competencia lingüística en sí, necesitan, también, aprender a manejarse en las distintas subcompetencias: la sociocultural, la sociolingüística, la pragmática y la estratégica.

La competencia discursiva oral es compleja e inabarcable en este número de páginas; sólo tocaremos algunos aspectos. Primero comentaremos

ejemplos de las competencias socioculturales y sociolingüísticas. Después, pasaremos a mirar las estrategias comunicativas. También comentaremos un aspecto de la competencia pragmática, concretamente el de la fluidez, contrastada con el de la corrección y, finalmente, formas para mantener el uso de la LE en el aula. *El Marco Europeo de Referencia para Lenguas Extranjeras*<sup>1</sup> describe con bastante detalle todas estos aspectos de la competencia discursiva oral.

## 1. LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

La competencia sociocultural abarca conocimientos socioculturales<sup>2</sup> y conciencia intercultural, queriendo decir con esto, la habilidad de relacionar su propia cultura con la de la LE. Aquí queremos ofrecer un ejemplo (ejercicio 1) sobre cómo se puede llevar a los alumnos a reflexionar sobre esta competencia, comparando costumbres sociales.<sup>3</sup> Se trata de unos diálogos cortos que reflejan un aspecto de la cultura de la LE (inglesa en este caso), buscando que los alumnos reflexionen sobre las diferencias entre estos hechos culturales y los suyos.

Lee los siguientes diálogos:

### Diálogo 1

Jane: *Hi! I'm home!*

John: *Come in! Tea's ready!*

### Diálogo 2

Jane: *John, pass me the fried eggs, please.*

John: *Here. Do you want some bacon?*

- ¿Cuándo ocurre cada diálogo durante el día? Justifica tu respuesta.
- ¿Sería igual donde tú vives? Si no, ¿cómo sería diferente?

### Ejercicio 1

<sup>1</sup> Ver la dirección Web en Referencias, al final.

<sup>2</sup> Capítulo 4 del Marco Europeo incluye vida diaria, condiciones de vida, relaciones interpersonales, valores, actitudes, lenguaje corporal, convenciones de visitas y comportamientos rituales.

<sup>3</sup> Adaptado de VIEIRA, F. *Autonomia na Aprendizagem da Língua Estrangeira*. Universidade do Minho. 1998. Pág., 426.

Como se ve, el objetivo principal de esta actividad es llevar a los alumnos a reflexionar sobre estas diferencias culturales, la relación entre tipos y horas de comida. La actividad se llevaría a cabo con discusión de pequeño grupo y después con toda la clase.

## 2. LA COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA

El componente sociolingüístico de la competencia comunicativa trata los aspectos lingüísticos de la competencia sociocultural. Aunque abarque más aspectos, para dar un ejemplo<sup>4</sup> de cómo se puede llevar a los alumnos a reflexionar sobre esta competencia, vamos a ver un ejemplo que trata de distinguir relaciones sociales y grados de formalidad.

En el ejercicio 2 se ven una serie de frases en LE que indican diferentes grados de formalidad (distintos registros). Se pide a los alumnos que las ordenen de la más informal a la más formal.

a) OK if I go home now?	Cela ne vous ennuie pas que je m'en aille, Madame?
b) Would you mind if I went home now?	Je m'en vais maintenant, d'accord?
c) Can I go home now?	Est-ce possible por moi de partir?
d) May I go home now?	Je peux partir?
e) Could I go home now?	Est-ce que je peux partir?

### Ejercicio 2

A continuación, se comparan las respuestas y se pide que escriban sus equivalentes en español. Se comparan estas últimas. Después de esto, en pequeño grupo, se pide que piensen en los diferentes contextos en los cuales se emplearía cada frase.

<sup>4</sup> Adaptado de BOLITHO, R. y TOMLINSON, B. *Discover English*, Heinemann. 1995. Pág., 24.

### 3. LA COMPETENCIA ESTRATÉGICA

La competencia estratégica, como subcompetencia, se refiere a las estrategias comunicativas (por ej, ELLIS Y SINCLAIR. 1989; BIALYSTOK. 1990). WILLING (1989. Pág., 143) define este tipo de estrategias como *las que se emplean para la trasmisión y recepción de mensajes*. Son las estrategias que sirven para mantener la comunicación aunque el hablante tenga deficiencias en su habilidad comunicativa. OXFORD (1990. Pág., 47) denomina estas estrategias como '*estrategias compensatorias*' porque se emplean para compensar las deficiencias comunicativas. Preferimos la denominación de '*estrategias comunicativas*' porque no tiene la connotación negativa que tiene la palabra 'compensatoria'.

Este tipo de estrategias ayuda al alumno a mantener la comunicación. Son estrategias que se emplean con frecuencia en la primera lengua; lo que hace falta es ayudar al alumno a incorporarlas también en la lengua extranjera. En algunos casos, es suficiente con hacerle consciente de su existencia. En otros, necesita el vocabulario para ponerlas en práctica.

La lista incluida aquí se ha iniciado a partir de la que incluyen ELLIS Y SINCLAIR (1989. Pág., 154) y se ha desarrollado con alumnas y alumnos durante los cursos 1993-1994 y 1994-1995 a partir de conversaciones grabadas por ellas y ellos.

### 4. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

#### ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

Estrategia	Descripción	Ejemplos en inglés. la mayoría encontrados por alumnos
Relacionar	Relacionar lo que quieres decir con lo que se acaba de decir otra/o	<i>'As you said,...'</i>
Mostrar acuerdo/ desacuerdo	Expresar acuerdo o desacuerdo de una forma cortés	<i>'I'm sorry but...'</i>



Estrategia	Descripción	Ejemplos en inglés. la mayoría encontrados por alumnos
Pedir repetición	Pedir que tu interlocutor hable más despacio, o más claramente	<i>'I'm sorry, could you repeat that please?'</i>
Comprobar	Comprobar o confirmar que el mensaje se ha entendido repitiéndolo, resumiéndolo	
Interrumpir	Interrumpir cortésmente para poder hablar	<i>'Excuse me, ...'</i>
Sugerir	Sugerir una palabra que otro hablante busca. Ayudar a completar una idea, una frase.	
Señalar	Indicar a otro hablante que le toca hablar.	<i>'The weather's nice, isn't it?'</i>
Preguntar(1)	Preguntar a otro hablante para que participen en la conversación.	<i>'What do you think?'</i> <i>'And you?'</i> <i>'What's your opinion?'</i>
Preguntar (2)	Para mantener la conversación, repetir lo última frase con una entonación de interrogación, como signo para que continúe hablando	
Crear tiempo para pensar	Usar expresiones para darse tiempo para pensar	<i>'You know,...'</i> <i>'And there's another thing...'</i>
Mostrar interés	Usar expresiones que muestran que entiendes el hablante y que sigues la conversación.	<i>'That's interesting.'</i>
Explicar	Repetir la misma idea con otras palabras. Dar ejemplos.	
Parafrasear	Describir algún aspecto de algo cuando se desconoce la palabra  Usar la expresión contraria	<i>'A kind of flour that Canary people eat with fish or for breakfast'</i>  <i>'Sociable' en vez de 'not individualistic'</i>
Aproximar	Decir algo de forma distinta	<i>'Here are these' para 'Esto sobra.'</i>
Sustituir	Sustituir una palabra por otra	<i>'thing' en vez de 'town'</i>
Autocorregirse	Corregir fallos cuando uno se da cuenta	<i>'I mean...'</i>

Figura 1

Sin presentar toda esta lista (Figura 1) a los alumnos a la vez, ellos pueden buscar ejemplos para estrategias entre sus conversaciones, libros de texto, grabaciones (ver abajo). También se puede empezar pidiéndoles que busquen ejemplos en su lengua materna.

### **Fluidez y Corrección**

Podemos definir *corrección* como la *capacidad de producir frases gramaticalmente correctas y la fluidez como la habilidad de mantener una comunicación aunque no sea totalmente correcta en cuanto a su entonación, pronunciación o gramática*<sup>5</sup>.

Tanto la fluidez en el habla como la corrección son aspectos importantes para lograr una competencia comunicativa, aunque muchas veces los alumnos están únicamente preocupados por la corrección (y esto es debido, muchas veces, al aprendizaje recibido en el aula). Es posible que ni siquiera conozcan estos dos conceptos y les es útil conocerlos y saber la diferencia, saber que la corrección es importante para transmitir el mensaje que quieren que se transmita pero que la fluidez también tiene su importancia, porque si no comunican, si no dicen nada, nunca van a transmitir ningún mensaje.

Considero que es útil explicar los dos conceptos a los alumnos y dar algún ejemplo de actividades que hayan hecho tanto dentro como fuera del aula y, después, pedir más ejemplos a los alumnos. Luego, durante unas semanas al final de cada clase, conviene pedir que clasifiquen cada actividad de ese día en las que trabajaban la fluidez y las que trabajaban la corrección, para terminar de aclarar los conceptos. En la Figura 2, se presenta, a modo de ejemplo, algunas de las muchas actividades que sirven para trabajar tanto la fluidez como la corrección.

---

<sup>5</sup> RICHARDS, et al. 1993. Págs., 141-142.

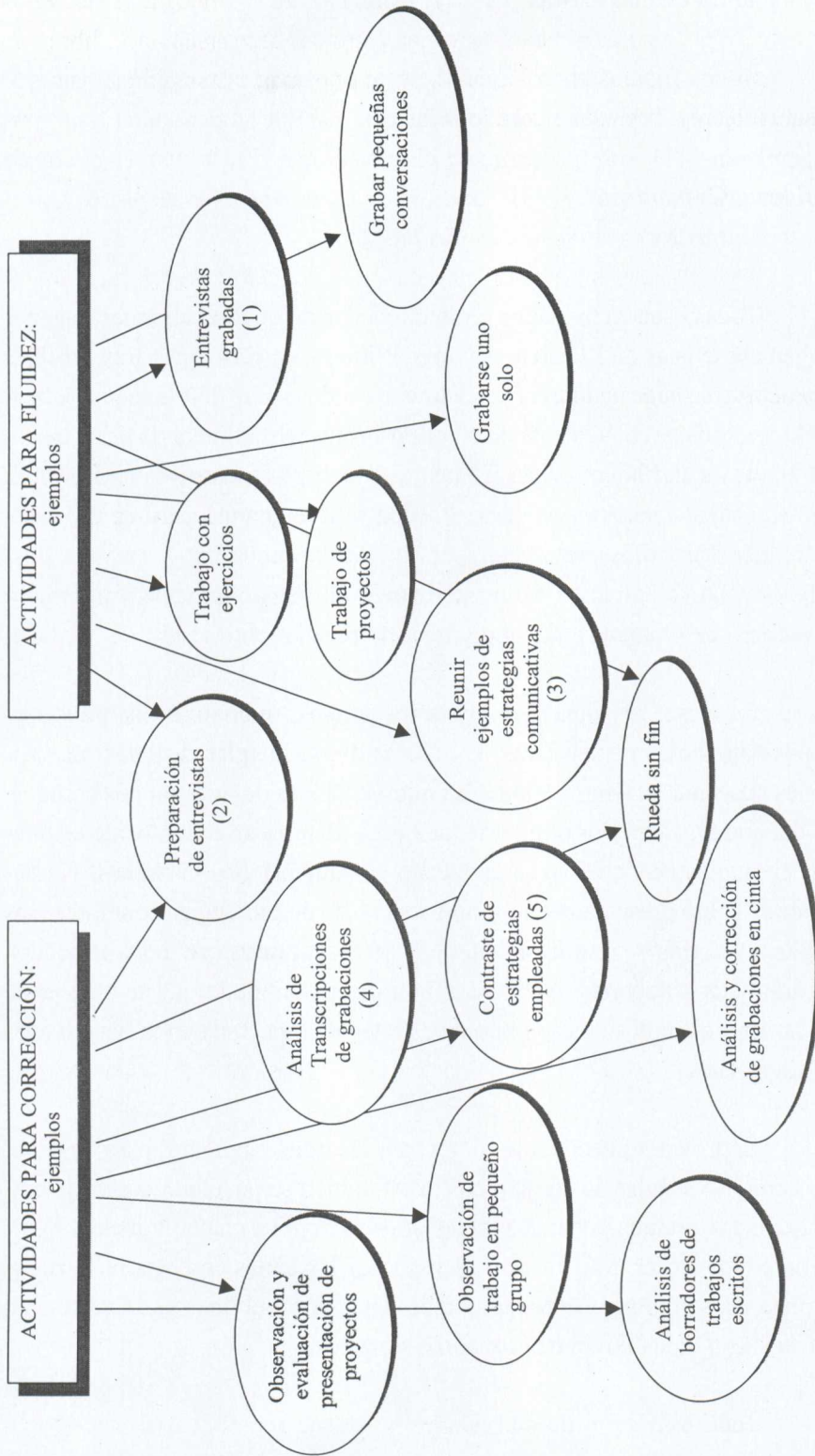


Figura 2

## Grabaciones de entrevistas

Si nos fijamos en la Figura 2, se ve que entre las sugeridas para trabajar la fluidez, hay varias relacionadas con una que se denomina ‘*entrevistas grabadas*’ (1); son ‘*preparación de entrevistas*’ (2), ‘*reunir ejemplos de estrategias comunicativas*’ (3), ‘*análisis de transcripciones de grabaciones*’ (4), y ‘*contraste de estrategias empleadas*’ (5).

Todas estas actividades giran alrededor de que los alumnos hagan y graben entrevistas en LE fuera del aula. Primero, en clase, preparan posibles preguntas y se hace una lluvia de ideas entre todos sobre dónde se puede buscar la ‘victima’ y cómo se puede empezar la entrevista. Fuera de clase tienen que llevar a cabo la entrevista. Tienen que grabarla y, después, transcribirla para su análisis posterior en clase. Pueden salir en parejas pero en ese caso, tienen que hacer dos entrevistas, para que cada uno tenga al final su transcripción y su voz grabada. Se puede marcar un tiempo máximo y mínimo o un número de preguntas máximo y mínimo para las entrevistas.

En clase, trabajando en pequeños grupos, se analizan las transcripciones bajo varias perspectivas. Por una parte, se leen las distintas transcripciones buscando errores, tanto en las intervenciones de los alumnos como en las del entrevistado. Por otra parte, se busca identificar ejemplos de estrategias comunicativas que hayan empleado cualquier de los hablantes. Previamente se habrá presentado a los alumnos la lista de estrategias comunicativas (Figura 1, página 85) para comentarla, para asegurarnos que todos entienden las diferentes categorías. Ahora, con la transcripción, de lo que se trata es de buscar más ejemplos de cada tipo de estrategia enumerada en la lista, o añadir categorías.

El profesor puede, al final, recoger las transcripciones, para terminar de corregir o señalar dónde hay errores. También se pueden recoger las cintas grabadas, aunque ponerse a escuchar éstas implica mucho trabajo y tiempo para el profesor. Más factible es escuchar las cintas en pequeños grupos en clase. Los alumnos necesitan tiempo para acostumbrarse a escucharse en grabación; a todos nos choca oír cómo sonamos.

Toda esta serie de actividades se puede repetir varias veces a lo largo del curso; de hecho, los alumnos pueden ayudarse mutuamente, añá-

diendo posibles preguntas a su lista y, a la vez, incorporando preguntas nuevas en la medida que se vayan estudiando más aspectos de la materia en clase.

Otra actividad que sirve para trabajar tanto la fluidez como la corrección es la *Rueda sin Fin*, descrita en el apéndice del capítulo (Pág., 95).

## 5. AYUDAR A LOS ALUMNOS A USAR TANTO IDIOMA COMO SEA POSIBLE<sup>6</sup>

Si queremos que los alumnos practican su competencia discursiva en la LE, es imprescindible usar actividades de pareja o pequeño grupo. Ahora bien, uno de los principales inconvenientes de este tipo de trabajo es que la mayor parte del tiempo, los alumnos están trabajando sin el control directo de su profesor y, por lo tanto, la decisión de qué lengua usan es suya. Muchas veces pasan a su propia lengua en vez de “pelear” con la que estudian.

La peor forma de conseguir que usen tanta LE como les sea posible es que su profesor les diga (pida, grite, ruegue, etc.) que usen esta lengua. Si como profesora acepto la responsabilidad de cuánta LE usen, lo único que se suele conseguir es acabar con la paciencia propia y hacer que los alumnos pongan más esfuerzo y genio en descubrir nuevas formas de evitar su uso sin que me de cuenta. En un aula de veinte o más alumnos es imposible controlar en qué idioma están hablando. Queremos ofrecer aquí una serie de **trucos** para llevarles a ellos a aceptar la responsabilidad de usar tanto idioma como puedan<sup>7</sup>.

Para empezar, después de que hayan terminado una actividad en pequeño grupo, (habiendo elegido una que se sabe que pueden llevar a cabo casi totalmente en el idioma), se les hacen *tres preguntas*. Escriben sus respuestas individualmente, no las enseñan a nadie.

<sup>6</sup> Ver WOLFF, Bobb. 1993, para una versión más extensa en inglés de este artículo y WOLF, Bobb. 2001, para más información sobre trabajo en grupos.

<sup>7</sup> Lo que obviamente es mi responsabilidad como profesora será buscar y emplear actividades que sean de un nivel adecuado para mis alumnos; es decir, actividades cuyo nivel lingüístico se adecue a ellos y cuyo contenido les sea interesante.

- La primera pregunta es “¿Cuánta LE has utilizado durante esta actividad? Piensa cuánto idioma has usado y apunta este número.” La respuesta debe ser un porcentaje: 20%, 50%, etc.
- La segunda pregunta es “¿Cuánto idioma **podrías haber usado**?” Otra vez se pide un porcentaje y que contesten individualmente, sin enseñarlo a nadie más. Esta respuesta no tiene que ser 100%, que quizás no sea realista.
- Antes de hacer la tercera pregunta se les advierte que para ésta ni siquiera tienen que escribir, únicamente *pensar* la respuesta. Esta pregunta es “¿Qué podrías hacer de aquí en adelante para que tu primera cifra se acercara a la segunda?”

Se puede hacer las tres preguntas en la LE o en español según el nivel de los alumnos.

El objetivo de estas tres preguntas es pasar la responsabilidad de usar la LE a cada alumno. Saben perfectamente que en la clase de LE, deberían usarla tanto como puedan, pero la timidez, la presión de los compañeros, la rebeldía, etc, impide, muchas veces, que lo intenten llevar a cabo. Estas preguntas, hechas en un tono de voz neutral –no de enfado ni de acusación–, muestran a los alumnos que la decisión es suya. Con el tiempo, tienden a responder usando un mayor porcentaje de la LE en cuestión.

Después de repetir esta técnica dos o tres veces, se pueden ir incorporando otras. Antes de empezar una actividad en pequeño grupo, se les dice que al final, se les van a hacer las tres preguntas. Otra alternativa, también antes de empezar una actividad en pequeños grupos, es pedir que cada grupo *negocie el porcentaje* de idioma que creen que pueden usar y apuntarlo. Con éste, después de la actividad se les pregunta si pudieron cumplir con su objetivo, si pudiesen mejorarlo, si habían sido demasiado optimistas, etc.

Otro truco es escribirles *mensajes* en la pizarra mientras están trabajando en pequeños grupos. Por ejemplo: *¿Estás hablando en inglés?*<sup>8</sup> Se escribe en letra grande y después la profesora va por el aula, de grupo en

<sup>8</sup> Va escrito en inglés: “Are you using English?”

grupo, tocando en el hombro de un miembro del grupo y señalando el mensaje en la pizarra. No hace falta decirles nada sino, simplemente, señalar el mensaje. Una variación<sup>9</sup> es escribir el mensaje en una hoja grande y pasearla por delante de cada grupo como un cartel.

Los mensajes pueden ser más o menos complejos según el nivel general de LE del grupo de alumnos. Otros ejemplos a distintos niveles de complejidad son: “¿*Qué idioma estáis empleando, inglés o español?*”, “*De lo que estás diciendo, ¿cuánto es en inglés?*”, “*No oigo ningún idioma raro, ¿verdad?*”<sup>10</sup>

Muchas veces los alumnos usan su propia lengua porque no saben o no se acuerdan de cómo expresar su idea en la LE. En estos casos, nuestra tarea es enterarnos de lo que les falta y poner estas *frases* a su alcance. Mientras trabajan en pequeño grupo, se puede ir paseando entre ellos, (de la forma más discreta posible), fijándonos en lo que están diciendo en su propia lengua. Pueden ser frases que usan una y otra vez en su trabajo de pequeño grupo.<sup>11</sup> Se puede poner estas frases en la pizarra en la LE y señalarlas a los grupos tal y como se describió anteriormente. Otra posibilidad es pedir a todos los grupos que interrumpan su trabajo y que tomen nota de estas frases. Una tercera alternativa es poner las frases en la pizarra en español, parar a los grupos y pedir a toda la clase que ayuden a pasarlas a la LE antes de seguir con su trabajo en pequeño grupo. También se les puede pedir que apunten estas frases en su cuaderno para que las tengan a mano y puedan utilizarlas de ahí en adelante.

Otra forma de recoger las frases es, después de una actividad de pequeño grupo, preguntarles a los alumnos qué dijeron en el grupo en español; se apunta en la pizarra y, entre todos, se pasan a la LE. Ésta resulta menos intrusa que el paseo del profesor por el aula.

Una posibilidad, relacionada con las anteriores, es preguntar a la clase, antes de empezar una actividad, qué frases creen que van a necesitar durante ella. Hecha la pregunta así en abstracto les cuesta dar con las frases, sobre todo

<sup>9</sup> Utilizado por Manuel González en su centro en León.

<sup>10</sup> En inglés estos mensajes son: “*What language are you using, English or Spanish?*”, “*How much of what you’re saying is in English?*”, “*I don’t hear any funny language, do I?*”

<sup>11</sup> Me refiero a frases del tipo “*Me toca a mí ahora.*”, “*Dame el borrador.*”, “*Está mal el verbo.*”

al principio. Con tiempo y repeticiones, los alumnos van mejorando. Para algunas actividades, resulta bastante fácil. Por ejemplo, a través de un *cuestionario* que tienen que completar preguntando a uno o más compañeros, antes de empezar, nos podemos fijar en qué preguntas van a tener que hacer. Es mejor pedir que *no* escriban las preguntas en una hoja. Para niveles de dominio más bajos escribimos las preguntas en la pizarra; algunos miembros de la clase salen voluntariamente a la pizarra y apuntan o corrigen una frase cada uno. Esto quiere decir que, mientras realizan la entrevista/encuesta, tienen las preguntas escritas para poder recurrir a ellas si les hace falta, pero no en una hoja de papel que tienen en sus manos, porque estarían mirándola en lugar de a la otra persona.

La utilización de *alumnos-observadores* es otra posibilidad. Un miembro de cada pequeño grupo, en vez de participar en la actividad, se fija en qué se dice en cada grupo y luego lo comenta con los miembros del grupo. Los comentarios de los compañeros les resultan útiles. El énfasis no está tanto en cuánta LE usen sino en su empleo. Cada observador puede tener una hoja de evaluación oral y fijarse en los posibles fallos de gramática y pronunciación, interacción y fluidez de los demás miembros de su grupo. Se puede organizar actividades de veinte minutos cada una para grupos de cuatro y pedir que cada miembro del grupo haga de observador-evaluador durante cinco minutos. Esta persona se encarga, también, de controlar el tiempo. Al final de los veinte minutos, se pide que cada uno se evalúe en la misma hoja. Después, en el grupo se comenta la evaluación hecha por cada miembro (cada uno habrá evaluado a todos los demás de su grupo y a sí mismo).

Algunos alumnos me han dicho, en sus comentarios escritos sobre la clase, que, aunque al principio les resulta difícil no participar en una conversación y dedicarse a escuchar *cómo* se expresan sus compañeros, –y fijarse en fallos concretos–, después de hacerlo unas cuantas veces no sólo llegan a captar errores de sus compañeros, sino que esto les sirve para darse cuenta de fallos propios y parcelas donde ellos mismos necesitan más trabajo.

A los profesores nos es imposible dedicar mucho tiempo a escuchar a cada alumno en una clase medianamente numerosa. Pero pueden aprender a hacerlo ellos mismos. Esto, a mi juicio, es un buen ejemplo de cómo los alumnos pueden aprender unos de otros y, a través de esto, mejorarse a sí



mismos. Y esto nos lleva, otra vez, a la idea de que sean los alumnos quienes se responsabilicen de su propio aprendizaje hasta el grado en que sean capaces de hacerlo.

Éste es el factor común en todos estos “trucos”. La responsabilidad de usar tanto idioma como sea posible está en el alumno; lugar donde, en mi opinión, debe estar.

## **6. LA COMPETENCIA DISCURSIVA ORAL**

Si queremos que los alumnos terminen sus estudios reglados con la habilidad de comunicarse oralmente en la LE, esto requiere que tengan una actitud positiva hacia la necesidad de aprendizaje de las distintas lenguas y sus culturas. Esto implica un cambio de mentalidad. No necesitan conocer la lengua perfectamente en cuanto a su competencia lingüística, sino poder comunicar y desear poder comunicarse con gente de otras lenguas y otras culturas.



## APÉNDICE 1

### LA RUEDA SIN FIN<sup>12</sup>

Ésta es una actividad de diálogos y preguntas que involucra a toda la clase y sirve para la evaluación oral. Es una actividad útil para desdobles.

Los alumnos tienen que formar grupos de tres o cuatro personas y hace falta decidir, de forma aleatoria, el orden en que presentarán sus diálogos. Se explica a la clase que cada día un grupo (o más según lo que se pretende), presentará un diálogo delante de la clase en el orden en que aparecen los grupos en la lista establecida. Este diálogo puede ser uno que inventen ellos, que cojan de algún libro de texto viejo o del suyo actual o alguna combinación de estas dos “técnicas”. No debe durar más de 5 minutos y se hace de memoria. También deben decidir si hay algo de vocabulario nuevo en este diálogo (no debe haber muchas palabras nuevas) para presentar este vocabulario antes de representar el diálogo.

El trabajo de diálogo más preguntas consiste en dos o tres partes. Si el grupo emplea vocabulario nuevo, éste debe ponerse en la pizarra y explicarse primero. Después, el grupo presenta el diálogo delante de la clase. Al terminar, permanecen delante de la clase y cualquier otro miembro de la misma puede hacerles preguntas, bien sobre el diálogo, bien sobre cualquier tema. Los miembros del grupo pueden contestar continuando en su papel del diálogo o como ellos mismos. Sus respuestas pueden ser ciertas o falsas. Esta tercera parte dura otros cuatro o cinco minutos.

Se evalúa la presentación del diálogo y cómo contestaron las preguntas. La última parte –de preguntar y contestar– se acerca bastante a comunicación real, en el sentido de que ninguno de los interlocutores sabe qué va a decir el otro de antemano. Ésta es la parte más interesante del proceso.

El nombre “*rueda sin fin*” viene del hecho de que al terminar el último grupo de la lista, sigue el primer grupo otra vez. Los grupos tienen la responsabilidad de estar preparados para el día que les toca.

<sup>12</sup> Ver SALMONES y WOLFF, Bobb. 2000, para una versión más extensa en inglés.

Una variante es antes de empezar la rueda el primer día, pedir a los alumnos que en pequeños grupos, apunten preguntas que podrían hacerse al grupo presentador. Se pueden apuntar en la pizarra para compartir con todos. Esto ayuda a que arranquen a preguntar desde el primer día.

Otra cosa que se puede hacer de antemano (o después de los primeros diálogos) es pensar y apuntar respuestas para cuando uno no quiere contestar (ya que los alumnos a veces hacen preguntas que los de delante no quieren contestar, por ejemplo “¿Quién es tu chica favorita en la clase?”). Ejemplos de respuestas son: “¿Por qué quieres saber eso?”, “Lo siento, no me acuerdo.” Estas respuestas demuestran que el alumno ha entendido la pregunta aunque no quiera contestarla. También se pueden preparar respuestas para cuando no se ha entendido la pregunta.

Se puede introducir, también, la co-evaluación por parte de los alumnos. Cada grupo evalúa al grupo siguiente (el grupo A al grupo B, y, así, sucesivamente). Cada miembro del grupo tiene dos copias de la hoja de evaluación y una hoja de papel calco, así pueden hacer dos copias de su evaluación. Una es para el grupo evaluado, el otro, para la profesora. Los alumnos evaluados no participan en la ronda de preguntas.

De esta forma, aparte de la evaluación de la profesora de cada grupo, también está la de otros alumnos. Además, aprenden de los fallos de otros grupos. (Ver modelo en página siguiente.)

En las clases de desdoble se puede dedicar, incluso, toda la hora, cada día, a esta actividad. Tiene la ventaja que no requiere casi nada de coordinación entre las dos profesoras involucradas.

## HOJA DE EVALUACIÓN RUEDA SIN FIN

Miembros del grupo:				
<b>DIÁLOGO:</b>  1. ¿Cuánto participó? a) menos que los demás b) tanto como los demás c) más que los demás				
2. ¿Qué tal se podía entenderle?  a) No muy bien b) Bien c) Muy bien				
3. Sugerencias para mejorar				
4. Nota para diálogo				
<b>PREGUNTAS</b>  1. ¿Cuántas preguntas contestó?				
2. ¿Qué tal entendió las preguntas?  a) No muy bien b) Bien c) Muy bien				
3. Nota para las preguntas				
4. otros comentarios o sugerencias				

¿Quiénes hicieron las preguntas?



## REFERENCIAS

BIALYSTOK, E. *Communication Strategies*. Blackwell. Oxford, 1990.

BOBB WOLFF, L. "Trabajo en pequeño grupo". *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* ISSN: 1135-7002, N° 24. Sta. Cruz de Tenerife, 2001. Págs. 13 –27.

BOBB WOLFF, L. "Helping Students Stay in English". *English Teaching Forum*, Volume 31, Number 2. April, 1993. Págs., 41-42.

BOLITHO, R. y TOMLINSON, B. *Discover English*. Heinemann. Oxford, 1995.

ELLIS, G. y SINCLAIR, B. *Learning to Learn English* (teacher's book). Cambridge University Press. Cambridge, 1989.

GARCÍA DE LOS SALMONES, F. y BOBB WOLFF, L. "Neverendingwheel". *GRETA, revista para profesores de inglés*. Vol. 8,1. Granada, 2000. Págs., 17-20.

Marco Europeo de referencia para lenguas extranjeras: <http://culture.coe.fr/lang/eng/eedu2.4.html>

OXFORD, R. *Language Learning Strategies*. Newbury House. N.Y., 1990.

RICHARDS, J., PLATT, J. y PLATT, H. *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman. Harlow, 1993.

VIEIRA, F. *Autonomia na Aprendizagem da Lingua Estrangiera*, Universidade do Minho. 1998.

WILLING, K. *Teaching how to Learn: a guide to developing ESL strategies*. (teacher's guide). National Centre for English Language Teaching and Research. Sydney, 1989.

---





# EL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Sonia Casal Madinabeitia  
Profesora de Escuela Oficial de Idiomas  
Huelva

## INTRODUCCIÓN

### 1. Cuestiones preliminares sobre el aprendizaje cooperativo

### 2. Formación de grupos

#### 2.1. Desarrollo de la expresión oral: viñetas.

#### 2.2. Desarrollo de la comprensión lectora: puzzle de lectura

### 3. Consolidación de los grupos

### 4. Conclusiones

## REFERENCIAS

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo ha sido doble: por un lado, mostrar distintos procedimientos que desarrollan las cuatro destrezas presentes en el aula de lengua extranjera (comprensión oral y escrita; expresión oral y escrita) mediante las técnicas del Aprendizaje Cooperativo. Por otro, se ha pretendido mostrar a los asistentes que no es necesario desligar los contenidos gramaticales, léxicos o fonéticos de los contenidos actitudinales, incluidos en la **competencia existencial del Marco de Referencia Europeo**<sup>1</sup>. Existen numerosas actividades basadas en el enfoque del Aprendizaje Cooperativo que cumplen la doble función de unir al grupo, creando una buena atmósfera de clase basada en el conocimiento mutuo y el respeto, al mismo tiempo que se introducen conceptos fundamentales.

## 1. CUESTIONES PRELIMINARES SOBRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

El *Aprendizaje Cooperativo* se define como un conjunto de técnicas de enseñanza – aprendizaje que se utilizan en el aula con el fin de promover la cooperación entre el alumnado, aumentando, al mismo tiempo, el rendimiento académico y la motivación<sup>2</sup>. Las actividades que se han presentado en este capítulo están relacionadas con el área de lengua extranjera, pero existen experiencias de Aprendizaje Cooperativo en todos los contextos educativos y en todas las áreas. Por este motivo, más que una metodología aplicada a un área concreta, el Aprendizaje Cooperativo es una filosofía educativa que tiene como fin último conseguir la cooperación en la educación.

El *fundamento teórico del Aprendizaje Cooperativo* se apoya en tres pilares básicos. En primer lugar, la importancia de la **Interacción Social**, basada en el pensamiento del psicólogo ruso L.S. Vygotsky, que afirma que aprendemos en sociedad, entendida como amalgama de grupos pequeños: nuestra familia, nuestro grupo de amigos o compañeros de colegio o trabajo. Según Vygotsky, la adquisición del conocimiento, así como los instrumentos que se utilizan para aprender, se generan en la interacción con nuestro contexto social.

En segundo lugar, el Aprendizaje Cooperativo se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso personal que implica un esfuerzo en el individuo y al que van ligados aspectos tales como la ansiedad o la autoestima. Al ser un proceso personal, cada persona realiza una **Interpretación Individual del Conocimiento**. Cuando aprendemos, observamos que cada uno utiliza estrategias diferentes: algunos usan la memoria, mientras que otros usan el tacto y otros necesitan oír lo que aprenden. La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner<sup>3</sup>, que afirma que todos somos inteligentes pero cada uno de distinta manera, implica que el aprendizaje no es algo que pueda producirse de manera homogénea, con el mismo método para todos. El sistema de trabajo en grupos que promueve el Aprendizaje Cooperativo permite atender a esta individualidad del alumnado.

Por último, la tercera teoría que influye en el modo en el que se concibe el Aprendizaje Cooperativo se basa en el constructivismo, es decir, en la importancia de una **Construcción Activa del Conocimiento** para que el

aprendizaje realmente se produzca y sea efectivo. El conocimiento no es sólo información, sino, también, experiencia. Con el fin de aprender y conocer, nuestros alumnos deben realizar tareas y resolver problemas por sí mismos, experimentando con ellos más que siguiendo normas o soluciones dictadas por nosotros, los docentes.

- Interacción social.
- Interpretación individual del conocimiento.
- Construcción activa del conocimiento.

Una vez citadas las tres fuentes que forman la cimentación teórica de esta filosofía educativa, es importante distinguir el Aprendizaje Cooperativo del trabajo en grupos concebido tradicionalmente. Aunque parten de la misma base (trabajar juntos en un proyecto común), el Aprendizaje Cooperativo aporta una serie de características que le son específicas:

mediante las técnicas de Aprendizaje Cooperativo se pretende conseguir una *Interdependencia Positiva*, es decir, los alumnos se apoyan en lugar de competir entre sí. Esto implica que si un alumno necesita ayuda, encuentra en la clase posibles tutores que están dispuestos a enseñarle lo que no ha comprendido. El Aprendizaje Cooperativo estimula, además, la *Responsabilidad Individual*; cada miembro es responsable no sólo del producto global del grupo sino de su contribución individual. Del mismo modo, existe una *Participación Equitativa* entre todos los miembros de los grupos; las actividades diseñadas bajo el enfoque del Aprendizaje Cooperativo intentan evitar que uno o varios alumnos impongan su criterio, dando a todos los alumnos la posibilidad de participar. Por último, la *Interacción Simultánea* que se produce en el aula permite que el tiempo en el que los alumnos participan activamente aumente al mismo tiempo que disminuye el tiempo de participación del profesor. Asimismo, se aumenta la confianza del alumnado en sí mismo, al no tener que participar delante de toda una clase, sino que ahora, el auditorio es más reducido.

De lo anteriormente expuesto se deduce que el Aprendizaje Cooperativo implica un cambio en la estructuración de las clases y de la

tarea, así como la modificación del diseño del trabajo de los alumnos. El docente, igualmente, tiene que acostumbrarse a una manera de trabajar diferente.

Con referencia a la *Interdependencia Positiva*, de la que se habló anteriormente, se puede afirmar que el papel del profesor es mayormente el de observador de las interacciones, de la Interdependencia Positiva que surge entre los alumnos, dejando de ser, como ocurre en muchas ocasiones, transmisor de información. El profesor observa cómo funcionan los grupos para actuar en el caso de que sea necesario, cuando haya algún conflicto o para resolver algún tipo de cuestión. Normalmente, el profesor se mantiene al margen observando, analizando y diseñando tareas con modificaciones, si es preciso, para que funcionen mejor la próxima vez.

En cuanto a la *Responsabilidad Individual* que cada alumno debe tener en el producto común del grupo, ésta se convierte en una responsabilidad compartida para el profesor. Esto no significa que el profesor pueda desentenderse de la clase y dejar que los grupos trabajen simplemente: debe diseñar con cuidado las actividades, evaluarlas y evaluar a los alumnos. Sin embargo, hay una serie de responsabilidades, como el cambio de posición de mesas y sillas para una mayor interacción, contestar preguntas, que todos los alumnos se mantengan concentrados en la tarea o el que el nivel de ruido de clase sea el adecuado, que el profesor debe aprender a compartir con los alumnos.

La *Participación Equitativa* citada anteriormente se aplica, también, al profesor, porque el tiempo de habla en que el profesor participa en clase es igual al de los alumnos. Ahora no es el profesor el que habla todo el tiempo y los alumnos los que escuchan pasivamente, sino que son mayormente los alumnos los que hablan y el profesor el que arbitra estas intervenciones. Este hecho es muy interesante para la clase de lengua extranjera, por lo que implica del uso de la lengua en clase.

Por último, la *Interacción Simultánea* aplicada al profesor significa que éste es un miembro más del grupo. Puede ser que toda la clase esté trabajando en grupos y que haya uno de ellos que esté teniendo problemas, entonces, el profesor se acerca a ellos y participa como un miembro más del grupo, aportando ideas, soluciones y resolviendo conflictos.

Con el fin de concluir estas cuestiones preliminares sobre el Aprendizaje Cooperativo, base teórica de las actividades que se presentan a continuación, es preciso especificar que el término Aprendizaje Cooperativo no se refiere a una tendencia concreta, sino que, más bien, son distintas corrientes las que se engloban bajo en el enfoque general denominado Aprendizaje Cooperativo<sup>4</sup>. Todas estas tendencias tienen en común los principios anteriormente citados, así como el papel del docente, pero poseen también rasgos que las diferencian unas de otras.

- Aprendizaje en equipos de alumnos.
- Métodos basados en la especialización de tareas.
- Guiones de aprendizaje y enseñanza cooperativos.
- Aprendiendo juntos.

El primer grupo de tendencias, *Aprendizaje en Equipos de Alumnos*, ha sido desarrollado en la Universidad Johns Hopkins en EE.UU. y están dirigidas por Slavin y colaboradores de su grupo de investigación. En este caso se le da mucha importancia a la entrega de pequeños premios (una pegatina, un libro, salir al recreo antes de la hora) si los alumnos consiguen unos objetivos determinados. En este grupo de enfoques se le da también importancia a la manera de calificar, basada en la mejora de las calificaciones del alumno más que en la comparación de unos alumnos con otros. Un ejemplo podría ser el caso de un alumno que en un primer control obtiene un 5. Ésta sería su calificación base. A partir de ahí se van a sumar o restar puntos según vaya mejorando o empeorando. En el siguiente examen, este mismo alumno tiene un 6, con lo cual hay una diferencia de 1 punto, que le permite conseguir 10 puntos para su equipo. Si en vez de tener un 6, este hipotético alumno obtuviera un 7, al haber 2 puntos de mejora con respecto a la calificación base, ganaría 20 puntos para su equipo. Con lo cual tienen las mismas posibilidades de ganar puntos para el equipo, tanto el alumno que mejora de 4 a 6, como el que mejora de 7 a 9.

El segundo grupo de tendencias englobado dentro del término Aprendizaje Cooperativo se denomina *Métodos Basados en la Especialización de Tareas*, como los que llevan a cabo Aronson, Kagan o Sharan y Sharan. En este caso, existen tres posibilidades de repartir la tarea: todos los componentes del grupo trabajan sobre el mismo material, utilizando la misma informa-

ción; cada componente recibe distinta información sobre un tema común al grupo o cada grupo de la clase trabaja sobre un tema distinto.

En tercer lugar, destacan los *Guiones de Aprendizaje y Enseñanza Cooperativos*, defendidos por Dansereau y utilizados mayormente para la comprensión lectora. Usando estos guiones, en los que se explica a los alumnos las acciones a seguir, los alumnos asimilan no sólo la información de un texto dado sino que son capaces de darse cuenta de sus puntos fuertes y débiles a la hora de comprender y recordar un texto escrito, así como de los de sus compañeros.

Por último, la tendencia *Aprendiendo Juntos* de los hermanos Johnson y Johnson de la Universidad de Minnesota en EE.UU., enfatiza el uso de los conflictos cognitivos<sup>5</sup> y la controversia. La controversia, según estos autores, promueve el aprendizaje y debería fomentarse más a menudo.

En resumen, puede afirmarse que el Aprendizaje Cooperativo es una filosofía educativa que pretende conseguir la cooperación en la educación, mediante los principios de

- *Interdependencia Positiva,*
- *Responsabilidad Individual,*
- *Participación Equitativa e*
- *Interacción Simultánea.*

Bajo el nombre de Aprendizaje Cooperativo se engloban tendencias de distinto tipo que comparten estos principios, así como la estructuración de las tareas y el papel que tanto el alumno como el profesor deben asumir. En el aula de lengua extranjera, el uso de las técnicas de Aprendizaje Cooperativo es especialmente relevante. La lengua es vehículo de conocimiento que nos permite, no solamente transmitir información, sentimientos, sino una manera de conocer y aprender. Mediante la lengua, aclaramos dudas, hacemos preguntas, explicamos conceptos. Y esto es fundamental al tratarse de la lengua extranjera.

Asimismo, el Aprendizaje Cooperativo trata la diversidad y la individualización del aprendizaje. La diversidad se da en muchos niveles: conocimientos, intereses, edad, etc. Como se mencionó anteriormente, al trabajar en grupos se puede atender a las necesidades individuales de cada alumno. Por último, mediante las técnicas de Aprendizaje Cooperativo se intenta hacer del

alumno una persona autónoma e independiente. Es el medio ideal para que los alumnos interaccionen entre sí, observando y asimilando qué técnicas utilizan ellos mismos y sus compañeros para aprender.

## 2. FORMACIÓN DE GRUPOS

El primer paso para comenzar una clase estructurada bajo los principios del Aprendizaje Cooperativo es la *formación de grupos*. Al constituir los grupos, se pueden dar tres posibilidades:

- En primer lugar, los alumnos deciden los compañeros con los que quieren trabajar. En este caso, se corre el riesgo de que haya alumnos con los que no nadie quiera trabajar, o que se agrupen con los amigos y aislen a algunos.
- En segundo lugar, se pueden formar grupos al azar<sup>6</sup>. Si, por ejemplo, en una clase de 25 alumnos se quieren formar 5 grupos de 5 alumnos, se puede nombrar a los alumnos con 5 (el número de grupos que se quiere conseguir) números, 5 letras o 5 palabras de vocabulario. Una vez que cada alumno ha escogido una de las 5 letras, por ejemplo, se les pide a los alumnos que se agrupen con aquellos alumnos de la clase que tengan la misma letra que ellos.
- Finalmente, el profesor puede participar en la creación de los grupos decidiendo quién trabaja con quién según criterios como el nivel de conocimientos, preferencias, edad, sexo y raza. El profesor intenta crear grupos heterogéneos, de manera que los alumnos se enriquezcan con esta diversidad.

Es interesante combinar estas tres posibilidades de formación de grupos para dar la posibilidad a todos de trabajar con todos los componentes del aula.

### 2.1. Desarrollo de la expresión oral: viñetas

Con el fin de ejemplificar este tercer tipo de agrupación, en la que el profesor decide quiénes forman los grupos, se han repartido *viñetas de*

*cómics* entre los participantes. Se ha pretendido mostrar cómo al mismo tiempo que se forman los grupos se puede desarrollar la expresión oral. Los participantes, actuando como alumnos, debían encontrar otras tres personas con viñetas relacionadas con su historia para formar una tira de cómic de 4 viñetas. Se ha mostrado que para realizar esta actividad, los alumnos deben usar la lengua extranjera describiendo su viñeta, los personajes que intervienen y la situación en la que están participando. Asimismo, deben entender lo que los compañeros relatan acerca de sus viñetas. Una vez encontrados los poseedores de las distintas viñetas de la misma tira de cómic, han relatado la secuencia de las viñetas y se han sentado juntos para trabajar con estos compañeros el resto de la clase.

Otras variaciones de esta actividad pueden ser: dar distintas partes de una foto (como una cara), dividir una frase en distintos segmentos y repartirlos a los alumnos.

## **2.2. Desarrollo de la comprensión lectora: puzzle de lectura**

El *Puzzle de Lectura* constituye otra posibilidad para formar grupos. En este caso, se escoge un texto que se divide en varios fragmentos. Éstos a su vez se reparten por la clase. Si el grupo es numeroso se pueden escoger varios textos. Los alumnos deben leer su fragmento y buscar a personas de la clase que tengan un fragmento relacionado con el suyo. De este modo, los alumnos deben leer sus fragmentos, entender lo que en ellos se dice y, finalmente, encontrar los fragmentos del texto que estén conectados con el propio.

## **3. CONSOLIDACIÓN DE LOS GRUPOS**

El aprendizaje se concibe, generalmente, como un proceso individual más que social. Se les pide a los alumnos que no hablen con el resto en clase y, si lo hacen, se considera que están copiando. Los alumnos tienden a actuar aisladamente, en contextos competitivos. Sin embargo, desde el enfoque analizado en esta ponencia, se defiende que el aprendizaje es un proceso altamente social, en el que no sólo interviene el individuo aislado sino todas las personas que le rodean.



Ya que el currículo de primaria y secundaria hace hincapié en la enseñanza de actitudes, valores y la socialización del alumnado, las actividades que se presentan a continuación, diseñadas por Kagan (1994), cumplen la doble función de unir al grupo, creando una atmósfera positiva para el aprendizaje, y de proporcionar los contenidos a impartir en una clase.

### 3.1. Desarrollo de la expresión oral: fichas para hablar.

Esta estructura tiene como objetivo fomentar la *Participación Equitativa* de todos sus miembros, al mismo tiempo que se desarrollan destrezas del discurso. *Fichas para Hablar* funciona del siguiente modo: una vez formado el grupo, cada miembro recibe un grupo de fichas para hablar, con distintas estrategias para participar en el discurso, como se muestra en la siguiente tabla:

	Expresar una duda
	Contestar una pregunta
	Animar a Participar
	Exponer una idea
	Decir algo positivo acerca de lo que alguien ha dicho
	Aclarar una idea
	Resumir
	Formular una pregunta
	Pedir aclaraciones

Los alumnos deben colocar una de estas fichas en la mesa antes de intervenir. Cuando un alumno termina su intervención, los demás miembros del grupo piensan en las maneras de continuar la conversación. Los alumnos no pueden hablar a menos que utilicen una de las tiras entregadas. Al final de la conversación, los alumnos del grupo deben haber usado todas sus fichas, evitando que sólo unos cuantos miembros del grupo intervengan (*Participación Equitativa*).

### 3.2. Desarrollo de la comprensión oral: cabezas junta numeradas

Esta estructura contribuye a desarrollar la *Interdependencia Positiva*, dando la oportunidad a todos los alumnos de reflexionar, dar su opinión y dar a conocer la respuesta antes de que el profesor pida a alguien que responda. *Cabezas Juntas Numeradas* funciona como se explica a continuación. El profesor escribe tantos números en la pizarra como miembros haya en los grupos. Cada alumno escoge el número, practicándolo en voz alta. A continuación, el profesor plantea un problema, en este caso, una pregunta relacionada con el texto que los alumnos acaban de escuchar. Los alumnos juntan sus cabezas con el fin de dar una respuesta y, finalmente, el profesor nombra un número de la pizarra. Los alumnos que tienen este número levantan la mano y el profesor le pide a uno de ellos que dé la respuesta.

### 3.3. Desarrollo de la expresión escrita: mesa redonda

*Mesa Redonda* es una estructura que contribuye a desarrollar la expresión escrita al mismo tiempo que se fomenta un espíritu de colaboración entre los miembros del grupo. En este caso, cada alumno tiene un papel y un bolígrafo. El profesor dicta el principio de una historia sobre la que el grupo debe escribir: *‘Érase una vez un palacio a orillas del mar...’*. Cada miembro del grupo comienza la historia con un párrafo. Cuando el profesor dice ‘cambio’, cada participante debe pasar su hoja a la persona de su derecha. Ésta lee lo que su compañero ha escrito y continúa el relato. De este modo, va rotando la hoja hasta que llega a la persona que había empezado la historia, la cual la termina. Este ejercicio exige la comprensión de los alumnos de lo escrito por sus compañeros, así como la continuación con un texto coherente.

Ahora, el grupo debe decidir qué historia le gusta más y presentarla a la clase. Con este fin, y para fomentar la *Responsabilidad Individual*, se reparten roles<sup>7</sup>:

- el secretario escribirá la versión final del relato;
- el portavoz la leerá en voz alta delante de la clase;
- el artista la “visualizará” a través de un dibujo y

- el controlador será el responsable de que todo el mundo participe en la tarea y se hable en la lengua extranjera, si el nivel de los alumnos lo permite.

#### 4. CONCLUSIONES

La introducción del Aprendizaje Cooperativo en el aula de lengua extranjera conlleva un cambio en la educación, haciéndola más semejante al aprendizaje en sociedad. Las técnicas de Aprendizaje Cooperativo promueven una motivación mayor, colaborando en el desarrollo de estrategias de aprendizaje en alumnos de cualquier área o contexto educativo. Los motivos de este aumento en la motivación y el rendimiento del alumnado pueden encontrarse en las estrategias de colaboración y la distribución de roles y tareas que son característicos del Aprendizaje Cooperativo, lo cual facilita a los alumnos la oportunidad de socializar y de establecer relaciones constructivas en un contexto real.

## CITAS:

<sup>1</sup> El documento de 2001 sobre el *Marco de Referencia Europeo* (2001. Pág. 25) para el aprendizaje de las lenguas divide el conocimiento de éstas en conocimientos declarativos (*declarative knowledge*), **destrezas y habilidades** (*skills and know-how*), competencia existencial (*existential competence*) y **capacidad de aprender** (*ability to learn*).

<sup>2</sup> "Cooperative Learning (CL) is a body of literature and research that has examined the effects of cooperation in education. It offers ways to organize group work to enhance learning and increase academic achievement." (OLSEN, R.E. y KAGAN, S. "About Cooperative Learning." En KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning. A Teacher's Resource Book*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ. 1992. Pág., 1).

<sup>3</sup> Gardner (GARDNER, H. *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. BasicBooks. New York, 1993. Pág., 9.) distingue, en un principio, siete inteligencias: inteligencia lingüística, inteligencia lógico matemática, inteligencia musical, inteligencia espacial, inteligencia del movimiento, inteligencia Intrapersonal e inteligencia interpersonal. Más recientemente, estas siete inteligencias han sido ampliadas a nueve.

<sup>4</sup> Autores como Ovejero (OVEJERO, A. *El Aprendizaje Cooperativo. Un Análisis Eficaz a la Enseñanza Tradicional*. PPU. Barcelona, 1990. Pág., 22) opinan que esta variedad de métodos y perspectivas distintas, "con grandes diferencias entre ellas como el tamaño del grupo, las tareas utilizadas, si existe o no competición intergrupar, si las recompensas son individuales o grupales, etc... [hacen] difícil diferenciar el aprendizaje cooperativo de otras formas de aprendizaje en grupo." Otros autores, como Sapon-Shevin y Schniedewind (SAPON-SHEVIN, M. y SCHNIEDEWIND, N. "If Cooperative Learning's the answer, what are the questions?". *Journal of Education*, 174/2. 1992. Pág., 14) por el contrario, basan la solidez de esta filosofía educativa precisamente en estos métodos diversos, que comparten el compromiso de conseguir una democracia educativa basada en la igualdad, la interdependencia y la justicia social.

<sup>5</sup> Johnson, Johnson y Smith (JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. y SMITH, K.A. "Academic conflict among students: Controversy and learning". En FELDMAN, R.S. (ed) *The Social Psychology of Education. Current Research and Theory*. Cambridge University Press. Cambridge, 1990. Pág., 20) definen el conflicto cognitivo como "the conflict that arises when one person's ideas, information, conclusions, theories, and opinions are incompatible with those of another, and the two seek to reach and agreement".

<sup>6</sup> Como sugieren Olsen y Kagan (OLSEN, R.E. y KAGAN, S. "About Cooperative Learning." 1992. En KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning. A Teacher's Resource Book*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ, 1992. Pág., 18) se pueden formar grupos al azar, pidiéndoles a los alumnos que se agrupen según el mes en el que han nacido, sus horóscopos, su talla, etc.

<sup>7</sup> Rodríguez Tuñas y Morales Urgel (RODRÍGUEZ TUÑAS, R. y MORALES URGEL, G. *El Trabajo en Grupo*. Oxford University Press. Oxford, 1998) han escrito ampliamente sobre los posibles roles que se pueden introducir en el aula de inglés.

## REFERENCIAS

CONSEJO DE EUROPA. *Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas*. Estrasburgo, 2001.

GARDNER, H. *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. BasicBooks. New York, 1993.

JOHNSON, D.W. and JOHNSON, R.T. *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Allyn & Bacon. Boston, MA, 1999.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T. y SMITH, K.A. "Academic conflict among students: Controversy and learning". En FELDMAN, R.S. (ed) *The Social Psychology of Education. Current Research and Theory*. Cambridge University Press. Cambridge, 1990.

KAGAN, S. (ed) *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning. California, 1994.

KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning. A Teacher's Resource Book*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ, 1992.

OLSEN, R.E. y KAGAN, S. "About Cooperative Learning". 1992. En KESSLER, C. (Ed.). *Cooperative Language Learning. A Teacher's Resource Book*. Prentice Hall. Englewood Cliffs, NJ, 1992.

OVEJERO, A. *El Aprendizaje Cooperativo. Un Análisis Eficaz a la Enseñanza Tradicional*. PPU. Barcelona, 1990.

RODRÍGUEZ TUÑAS, R. y MORALES URGEL, G. *El Trabajo en Grupo*. Oxford University Press. Oxford, 1998.

SAPON-SHEVIN, M. y SCHNIEDEWIND, N. "If Cooperative Learning's the answer, what are the questions?". *Journal of Education*, 174/2. 1992. Págs. 11-37.



# LA EVALUACIÓN: UNA REFLEXIÓN ACERCA DEL CURRÍCULUM

José Luis Vera Batista  
Centro Superior de Educación  
Universidad de la Laguna

*Dime como evalúas y te diré como enseñas*

## INTRODUCCIÓN

1. ¿Qué es evaluar? ¿Quién, qué, cómo, cuándo evaluar?
2. ¿Es lo mismo evaluar que calificar?
3. Evaluación inicial, sumativa y formativa. Aprendizaje significativo y los contenidos previos. La globalización.
4. Planificación, desarrollo y evaluación.
5. Objetivos, criterios de evaluación e instrumentos.
6. Tratamiento de las equivocaciones.
7. Autonomía y evaluación.
8. ¿Por qué hacer exámenes?
9. Evaluando la evaluación.

**SUGERENCIAS FINALES PARA LA APLICACIÓN DE UNA EVALUACIÓN REFLEXIVA Y CONSTRUCTIVA, Y BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA.**

## INTRODUCCIÓN

Este artículo no pretende, en modo alguno, suplir a la abundante bibliografía específica acerca de la evaluación, dado el espacio limitadísimo que se nos concede. Sin embargo, sí tenemos la firme intención de hacer reflexionar en

torno a lo que, nos parece, podrían considerarse los fundamentos básicos de la evaluación. Después de tantos cursos, seminarios, talleres, etc. tratando este tema, tenemos la sensación de que es algo que todo el mundo reconoce hacer, pero de lo cual, nadie, o muy pocos/as, se sienten recompensados/as después de hacerlo. Deseamos que con esta aportación, los profesores y profesoras de secundaria cambien su modo de entender un término tan inicialmente negativo como la evaluación y lo empiecen a ver desde su lado más positivo.

## 1. ¿QUÉ ES EVALUAR? ¿QUIÉN, QUÉ, CÓMO, CUÁNDO EVALUAR?

A pesar de haber recogido muchos términos sinónimos o explicativos en nuestro contacto con el profesorado de distintos niveles acerca de lo que significaba para ellos el concepto “evaluar”, nos sigue pareciendo que “reflexionar” es el que mejor lo define. Sin embargo, estaría incompleto si a este concepto no le añadimos “currículum”, y, mejor aún, la reflexión acerca de la planificación, desarrollo y evaluación de los objetivos, contenidos, metodología y evaluación de algo, en nuestro caso, el inglés/francés en secundaria y/o bachillerato. En resumen, *evaluar* sería para nosotros *reflexionar acerca de lo que me propuse hacer, de cómo lo puse en práctica y de los resultados obtenidos en su evaluación*.

Lo dicho previamente quedaría muy empobrecido si sólo pensásemos en evaluar como sinónimo de reflexionar acerca de los resultados obtenidos por el alumnado. Evaluar nos incluye también a nosotros, el profesorado. Visto así, la evaluación significaría reflexionar acerca de lo que planificamos, lo que hicimos y lo que nos toca a cada parte (profesorado y alumnado) en los resultados de la evaluación de los objetivos que nos fijamos, de los contenidos que hemos trabajado, de cómo aprendió el alumnado, de cómo enseñamos nosotros, del tratamiento que hemos hecho del tiempo, del espacio, de los agrupamientos, de los estilos y medios de interacción social, de los medios didácticos, de los papeles jugados por el profesorado y el alumnado, de la secuenciación didáctica, de las tareas/actividades elegidas (metodología) y de los resultados obtenidos (evaluación).

Siendo sinceros, esta postura es fruto de una actitud muy específica ante lo que significa para nosotros la enseñanza y el aprendizaje, lo cual exige



entrenamiento, tanto del profesorado como del alumnado. Sabemos por experiencia que la introducción o implantación de este concepto de evaluación no es fácil, pero sí podemos asegurar que es mucho más coherente y, a la larga, mucho más gratificante que la postura que normalmente adopta el profesorado al asumir todos los resultados, especialmente los negativos, sin posibilidad de compartir con nadie esa responsabilidad, sobre todo con los que la tendrían que compartir: sus alumnos/as. Pensar en plural a la hora de evaluar significa, también, desarrollar la posibilidad de que el alumnado quiera, pueda, sepa y deba evaluar, es decir, que pueda ser co-responsable en el proceso, habiendo sido entrenado o, mejor, mentalizado para ello.

Partiendo de estas premisas, la contestación a las preguntas planteadas tienen respuestas obvias:

**¿Quién evalúa?** Profesores/as y alumnos/as.

**¿Qué se evalúa?** Todo lo que planificamos: objetivos, contenidos, metodología y la misma evaluación, para ver si el proceso (desarrollo) ha sido coherente con lo que decidimos en su momento (planificación), si lo llevamos a la práctica tal como lo habíamos planificado (desarrollo) y si obtuvimos los resultados que esperábamos (evaluación)

**¿Cómo evaluamos?** Con los criterios e instrumentos que hemos decidido previamente y que después hemos aplicado, previa negociación entre yo, como profesor/a, y mi alumnado, para la obtención de los resultados.

**¿Cuándo evaluamos?** En todo momento, de ahí que se denomine evaluación continua.

El qué, cómo y cuándo evaluar no debe ser ajeno al qué se enseña, cómo se enseña, a quién se enseña.

Un matiz importantísimo que no podríamos dejar de mencionar aquí es que la evaluación *es y debe ser* un proceso abierto a los cambios. Lo normal es que los criterios y los instrumentos de evaluación vayan cambiando según el desarrollo de lo que nos hemos propuesto trabajar. El cambio no es un mal síntoma, muy al contrario, es un indicio de que el proceso está vivo y saludable. Otro aspecto es que la evaluación es un motor de cambio para futuras pla-

nificaciones. Sería, al menos, extraño que los resultados de una evaluación no influyesen en la toma de decisiones a la hora de hacer la siguiente planificación. Debería suponer, al menos, un reto para resolver los problemas<sup>1</sup> que se nos presentan, un estímulo para seguir investigando/reflexionando acerca de lo que nos ha ido bien y de lo que no nos ha ido tan bien, etc.

¿Cómo se aplica todo esto que venimos diciendo si trabajamos con un libro de texto? Trabajar con un libro de texto no es malo. Lo realmente negativo es que el libro de texto nos imponga un curriculum sin que nosotros, los profesores/as, podamos tomar decisiones para adaptarlo, cambiarlo, eliminar algo que no nos parece apropiado, etc. Un profesor/a, así visto, sería un intérprete activo del libro de texto y no un seguidor/a ciego/a del mismo.

## 2. ¿ES LO MISMO EVALUAR QUE CALIFICAR?

No. Hemos visto previamente que evaluar es algo más que poner insuficiente, aprobado, bien, notable o sobresaliente. Evaluar es *valorar todo lo que hemos hecho desde la planificación a la evaluación*, pero con sentido de proyección abierta y futura, incluyendo, obviamente, a todos los miembros que han intervenido en el proceso: alumnado y profesorado.

Calificar es poner una nota, la cual debe ser el resultado de la aplicación de unos criterios e instrumentos. Calificar es un producto final (**evaluación sumativa**) que se nutre del proceso y de la información que nos llega a través de los instrumentos. Haciendo un paralelismo con los signos de puntuación, podríamos decir que evaluar es un punto y seguido, mientras que calificar es un punto y final, por ejemplo, al final de la primera, segunda o tercera evaluación. Evaluar es un proceso abierto y calificar es un proceso cerrado momentáneamente. Ambas se complementan. Evaluar engloba a calificar, siendo este último un elemento más de la evaluación, pero no el más importante.

---

<sup>1</sup> Problema en didáctica no es sinónimo de conflicto. Muy al contrario, es algo que debemos intentar resolver, es un reto que espera alguna alternativa para ser resuelto. Visto así, todo lo que nos pasa puede y debe tener solución, incluso no hacer nada podría llegar a ser una alternativa.

### 3. EVALUACIÓN INICIAL, SUMATIVA Y FORMATIVA. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y LOS CONTENIDOS PREVIOS. LA GLOBALIZACIÓN

Si nos planteamos hacer una mejor interpretación de lo que nos aporta el Modelo Constructivista, el profesorado deberá posibilitar y favorecer que el alumnado asuma también un papel más activo en la construcción de su aprendizaje. Se sabe que la asimilación de cualquier tipo de contenido es más efectiva en la medida en que el alumnado sea capaz de relacionarlo y conectarlo con otros que ya tiene y a los cuales ha dado un determinado sentido a lo largo de su experiencia vital. Es, pues, un hecho individual, de ahí la diversidad que normalmente nos encontramos en nuestras aulas como resultado de la suma de esas individualidades.

Llegar a detectar esos conocimientos previos que posee el alumno es algo prioritario para la **evaluación inicial** y, más concretamente, para hacer efectiva la enseñanza y la evaluación personalizada, criterial. Si nos obligasen a decidir cuál de los tipos de evaluación (inicial, sumativa y formativa) debería ser el más importante para un profesor, diríamos, sin ninguna duda, que la evaluación inicial. Las demás tienen sentido desde el momento en que se ha hecho correctamente la inicial.

Una evaluación inicial es aquella que se está haciendo siempre, no aquella que se hace sólo en septiembre/octubre cuando comienza el curso como a veces se piensa; hay que distinguir entre evaluación inicial y pruebas iniciales. Por ejemplo, ante una nueva unidad de trabajo lo normal debería ser saber lo que nuestros alumnos saben al respecto, no sólo en conceptos, sino en procedimientos y actitudes; no exclusivamente en la lengua extranjera, sino en cualquier otra disciplina. Pongamos un ejemplo concreto: todos hemos tenido que trabajar las nacionalidades y los medios de transporte en algún momento. Esta unidad es más difícil de desarrollar si los alumnos no saben dónde se encuentran los países en el mapa y las circunstancias que rodean a cada una de las naciones en relación con los tipos de transporte, etc.

Los **fuentes** para obtener información que den cuerpo a la **evaluación inicial** son muy amplias:

1. Los *informes* de otros tutores/profesores que hayan atendido al alumno con anterioridad.
2. Variedad de *actividades, pruebas y ejercicios* que trabajen en esos momentos, seleccionados con el fin de orientar al profesorado acerca de sus niveles de comprensión, de expresión, de fluidez lectora, de razonamiento, del conocimiento y dominio que tienen acerca de los contenidos básicos de inglés/francés. En definitiva, se buscarán indicadores claros que permitan deducir cuáles son las ideas previas, los preconceptos que tienen estos alumnos respecto a los contenidos que vamos a planificar.
3. La *observación generalizada* deberá servir al profesor para detectar las diferencias sustanciales que se aprecian entre los alumnos/as de su aula, las carencias formativas básicas que urge subsanar, los recursos extras que se precisarán y, especialmente, el tipo de atención diferenciada que se habrá de facilitar al alumnado con necesidades educativas especiales, etc.

Se sugiere la conveniencia de recurrir a la acción tutorial para ampliar y compartir, entre los componentes del equipo educativo, la información complementaria obtenida a través de entrevistas, cuestionarios, actividades de grupo, informes médicos, de la familia del alumno, etc.

En definitiva, debe quedar suficientemente claro que el sentido de este tipo de evaluación es el de informar al profesorado acerca del punto de partida de los alumnos/as del grupo. Su repercusión dependerá del uso que haga de esa información, si deciden aprovecharla para adaptar la programación y organización a las necesidades específicas de la clase, para concretar los objetivos, para decidir cómo presentar los contenidos, el tiempo y los recursos necesarios para su desarrollo y, fundamentalmente, si toma esa información como referente o guía de seguimiento que va a realizar a través de la evaluación formativa continua.

Atribuir significado (darle sentido) a lo que se aprende no tienen por qué equivaler necesariamente a resultados absolutos como: lo entiende o no lo entiende; aprende o no aprende. Lo más frecuente y real es que funcione con un carácter progresivo, es decir, que en principio no lo comprenda con la

misma profundidad que más tarde. En esta línea es vital que un nuevo contenido se tenga que relacionar o asociar con otros que ya tenga previamente incorporados y que tengan sentido/significado para el alumno, de esta forma, lo nuevo puede ser asimilado o integrado en los esquemas conceptuales que ya posee (aprendizaje significativo y contenidos previos).

Otro término muy relacionado o en alguna medida similar a lo descrito previamente es la globalización. Globalizar es poner en acción los contenidos previos que poseemos, creando hipótesis, para resolver el problema que se nos plantea. Pongamos un ejemplo muy simple: si vemos que un aparato eléctrico no funciona, nos cuestionamos (hipótesis) qué será lo que impide que lo haga. Es el momento en el que empezamos a decir que será la falta de electricidad, será que no he puesto el cassette, será que no lo tengo bien enchufado, etc. ¿De dónde hemos sacado estos conocimientos?, la respuesta es obvia, de nuestra experiencia acumulada a través de asociaciones. Nosotros, los profesores/as, tenemos que tener en cuenta esta capacidad del ser humano para utilizarla en favor del nuevo aprendizaje, de ahí la importancia de los contenidos previos.

Interpretar la evaluación inicial y tomar las medidas adecuadas a partir de ella es lo que facilita que el aprendizaje sea significativo. Las condiciones para que se dé este tipo de aprendizaje son:

- efectuar una buena selección de contenidos (mucho mejor si en esta selección participan los alumnos/as)
- que éstos tengan un mínimo de interés, de funcionalidad (aplicabilidad-utilidad fuera del aula),
- que sean trabajados de forma estructurada (sentido lógico), adecuados a su nivel, de forma, en suma, que puedan relacionarlos con sus conocimientos previos, etc.

Sin embargo, para hacer efectivos estos planteamientos, se hace inevitablemente necesario revisar y cuestionar muchos de los hábitos de enseñanza y de aprendizaje ya asumidos por ambas partes (profesorado y alumnado). Convendría plantearse cuestiones como:

- Trabajar de cara a la memoria comprensiva superando los almacenamientos puramente mecánicos o repetitivos.
- Tener en cuenta la organización y relaciones que se dan en el aula.

- Atender y valorar la información que aporta la evaluación para introducir en el proceso en curso las correcciones que la propia evaluación vaya detectando (evaluación abierta).

En suma, hace que nos replanteemos los papeles jugados por el profesorado y por el alumnado, y sus consecuencias en el tipo de aprendizaje y de enseñanza que nos queramos dar.

### **Evaluación formativa:**

Se pretende conseguir un modelo de evaluación plenamente integrado en el proceso, que aporte información, facilite la toma de decisiones y oriente a profesores y alumnos para que introduzcan lo antes posible los necesarios cambios correctores. De esta forma, la evaluación propiamente dicha pasaría a ser, más que un elemento sancionador, un instrumento básicamente regulador y orientador. A lo dicho hasta ahora habrá que añadir una serie de *características definitorias de este modelo de evaluación* que, aunque no resulten novedosas en el plano teórico, convendría tenerlas presentes como pautas orientadoras para el equipo docente que en determinados momentos, se proponga concretar criterios e instrumentos de evaluación. Éstas son:

*Integral:* El objeto de evaluación se amplía más allá del rendimiento académico del alumno/a. Interesa recabar información y valoraciones de lo que puede estar repercutiendo directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*Continua:* Es el seguimiento continuo del proceso educativo para comprobar la validez y eficacia de lo que hacen los profesores y alumnos; la evaluación, pues, necesitará integrarse en el proceso en curso para poder intervenir como orientadora-reguladora permanente del mismo.

*Reguladora del proceso educativo:* Es una característica que deriva de las anteriores. Las observaciones y valoraciones alcanzan mayor sentido en la medida en que revierten en el proceso y sirven, efectivamente, para regularlo; es decir, para introducir las variaciones que puedan mejorarlo.

*De criterio:* Propicia que las valoraciones sobre el rendimiento de los alumnos tengan como referencia, más que la comparación con el traba-

jo de los restantes compañeros, los criterios de evaluación fijados previamente. Es decir, cada alumno en relación con los criterios de evaluación que nos hemos fijado. Es, ante todo, un esfuerzo por atender a la individualidad, por conocer sus diferentes puntos de partida, sus respectivos ritmos de aprendizaje, sus esfuerzos, dificultades, necesidades de apoyo, sus intereses y su rendimiento. Se trata de que las metas del grupo no lleguen a anular la realidad de los progresos concretos y personales.

*Compartida o democrática:* debe recoger las observaciones y valoraciones de los directamente implicados en este proceso, tanto del profesorado como del alumnado, a través de la autoevaluación y la coevaluación. Facilitar la comunicación entre ambas partes con el fin de intercambiar las aclaraciones pertinentes que den sentido a las correcciones que se estimen necesarias, a los cambios que se decida introducir, y a las recuperaciones o refuerzos que se propongan, otorga a esta característica un alto valor formativo que da sentido, en gran medida, a las otras características.

**Evaluación sumativa o final**, entendida básicamente como el momento en que deben tomarse decisiones y establecerse acuerdos lo más compartidos posible entre los miembros del equipo docente.

Para entonces es de suponer que ya se dispone de la suficiente información, contrastada y valorada como para aportar medidas reguladoras de clara repercusión en el colectivo que interviene en el proceso: alumnado, profesorado, familia, seminarios, departamento de orientación, claustro, consejo escolar, administración educativa. Es el momento, pues, para decidir las calificaciones y las orientaciones o explicaciones que se añadirán a las mismas; para acordar qué alumnos no se encuentran en condiciones de promocionar de curso o de ciclo y qué medidas alternativas se van a tomar con ellos; qué cambios organizativos son necesarios en el centro o en el aula para corregir situaciones negativas anteriores; qué planteamientos metodológicos se deben revisar; qué alumnos van a necesitar medidas extraordinarias tales como: clases de refuerzo, desdoblamientos de grupo, mejoras en las técnicas de estudio, en las estrategias de aprendizaje, etc. y decidir para quiénes habrá que plantear las adaptaciones curriculares. Las sesiones de evaluación pueden ser el marco adecuado para debatir y acordar estas medidas procurando, además, concretar al máximo la forma de hacerlas efectivas.

#### 4. PLANIFICACIÓN, DESARROLLO Y EVALUACIÓN

De alguna forma, estos términos se han presentado previamente. Sin embargo, hemos querido hacer este apartado para volver a reiterar que estas secuencias curriculares tienen un orden lógico. No se debería evaluar nada que no haya sido previamente planificado y desarrollado; y no se debería planificar nada que no haya sido previa y correctamente evaluado, de ahí que la evaluación inicial sea el preámbulo de cualquier programación. Es decir, el esquema: planificación, desarrollo, evaluación, planificación... es fundamental.

#### 5. OBJETIVOS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN E INSTRUMENTOS

Hemos encontrado durante nuestro trabajo con profesores una cierta dificultad para precisar estos tres conceptos, y, sobre todo, para ver las relaciones entre los mismos.

- Podríamos **clasificar los objetivos** en tres tipos:
  - de etapa,
  - área,
  - o didácticos.

Van de una mayor generalización (etapa) a una mayor concreción (didácticos).

Los de *área* son los que, a partir de los de etapa, se concretan en la materia que impartimos, en nuestro caso el inglés/francés. Desarrollar adecuadamente los objetivos de área es nuestra mejor aportación a los de etapa. Ello nos tiene que hacer caer en la cuenta de que somos básicamente profesores de etapa y no exclusivamente de área; yo no soy sólo profesor o profesora de inglés/francés, sino que debo ser un profesor/a que colabora y enriquece los objetivos de etapa a través de la materia que imparto, en nuestro caso el inglés/ francés.

Los *didácticos* son los más concretos; son los que me propongo al trabajar una unidad/actividad concreta.



La frase que nos podría ayudar a definir cualquier tipo de objetivo es: “*Quiero/deseo que mis alumnos/as sean capaces de:*”

• **Los criterios de evaluación** se extraen de los objetivos que nos hemos planteado. Normalmente, troceamos los objetivos, por supuesto, dependiendo de su grado de concreción, para sacar los criterios de evaluación. Si el objetivo es, por ejemplo, didáctico, el objetivo didáctico se parece o puede ser igual al criterio. La frase que nos podría ayudar a definir criterios de evaluación es: “*Comprobar si los alumnos/as han sido capaces de:*”

Veamos varios ejemplos de objetivos y algunas alternativas de criterios de evaluación relacionados con los mismos:

**OBJETIVOS**

**CRITERIOS DE EVALUACIÓN**

<p>1. <i>Leer de forma comprensiva y autónoma</i>, obteniendo informaciones globales y específicas, textos escritos en un nivel adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares.</p>	<p>1.1. <i>Extraer</i> algunas informaciones específicas del texto “Health and care”.                  1.2. <i>Extraer el sentido global</i> del texto “Health and care” a pesar de las palabras desconocidas.                  1.3. <i>Comparar la información</i> obtenida en el texto “Health and care” con la del texto “Look after yourself”.                  etc.</p>
<p>2. <i>Apreciar la riqueza que suponen las diversas lenguas y culturas</i> como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones interpersonales.</p>	<p>2.1. <i>Reconocer</i> algunos rasgos socioculturales característicos de los países anglosajones a partir de los textos trabajados.                  2.2. <i>Comparar</i> los rasgos culturales de la lengua extranjera extraídos de los textos trabajados con los conocimientos que tienen de su contexto más cercano.                  2.3. <i>Expresar opiniones</i> acerca de los rasgos culturales observados en los textos trabajados.                  etc.</p>
<p>3. <i>Realizar un diálogo</i> empleando las funciones y estructuras que hemos estado trabajando en el último trimestre, dándole al mismo la coherencia y cohesión necesarias.</p>	<p>3.1. <i>Dar coherencia y cohesión</i> al diálogo trabajado.                  3.2. <i>Usar las funciones lingüísticas</i> apropiadamente.                  3.3. <i>Buscar alternativas</i> cuando no se sabe una estructura determinada.                  etc.</p>

• En relación con los **instrumentos**, el listado es amplísimo. Veamos primero qué es un instrumento y cuál es su función.

Un instrumento es una *herramienta/indicador que nos permite comprobar los criterios y, a su vez, los objetivos que nos hemos propuesto*. Nos aportan la información adecuada para ver si los objetivos y los criterios de evaluación han sido o no conseguidos. Sin embargo, tenemos que tener muy en cuenta el factor de fiabilidad al usar los instrumentos. La información obtenida por un sólo instrumento puede ser apropiada, pero es insuficiente. La información obtenida será más o menos fiable de acuerdo con el número de instrumentos que se usen, con el fin de obtener una información suficientemente contrastada. Toda la literatura en torno a la evaluación nos recomienda que el número mínimo sea tres. Ni que decir tiene que a un mayor número de instrumentos usados, mayor será la fiabilidad de la información que recibimos. He aquí un listado orientador de distintos instrumentos que podríamos usar:

- a) La observación del trabajo diario
- b) El cuaderno de clase del alumno/a
- c) Los exámenes y demás pruebas escritas y orales
- d) (preferiblemente registradas en un cassette).
- e) La autoevaluación del alumno/a, como contraste de los datos obtenidos por el profesor/a.
- f) Las entrevistas.
- g) El diario de clase (puede ser individual o de grupo).
- h) Cuestionarios.
- i) Ficha/panel de corrección de las equivocaciones.
- j) Diario del profesor/a.
- k) La co-evaluación (evaluación hecha entre los alumnos). Es conveniente no usarla hasta que los alumnos/as estén muy entrenados en la autoevaluación. Es muy difícil evaluar a otros si no estoy acostumbrado/a a evaluarme yo.
- l) Ficha de seguimiento semanal/quincenal.

Solemos incluir los siguientes apartados:

- ¿Qué contenidos has visto esta semana/quincena?
- ¿Has participado en las sesiones?
- Dificultades encontradas ¿Cómo las resolviste? ¿Crees necesario repetir/profundizar en algo que no hayas captado/asimilado?
- Evaluación/opinión del trabajo hecho durante la semana. Comentario.

- ¿Qué tal va el trabajo en grupo? ¿Alguna dificultad? ¿Cómo la/s resolviste?
- ¿Qué dudas tienes acerca de cualquier aspecto de las sesiones o del trabajo autónomo/grupo?
- Otros comentarios, críticas constructivas, alternativas, sugerencias, ideas, etc. que nos puedan ayudar a mejorar nuestra clase.

m) Buzón de sugerencias, en los que el alumnado se puede manifestar de forma anónima.

n) Distintas estrategias o técnicas específicas para comprobar cualquiera de las destrezas o habilidades.

etc. etc.

Para que la evaluación de cada uno de estos instrumentos sea constructiva debería negociarse con los alumnos/as qué es lo que vamos a observar en el mismo. Es decir, pongamos por ejemplo el cuaderno del alumno, ¿qué es lo que vamos a observar? Sería mucho más eficaz hacer un listado lo más exhaustivo posible para que ello sirva de base al justificar la impresión/evaluación que se ha tenido. Lo contrario entraría en el terreno de las impresiones subjetivas y es bastante difícil trabajar en el terreno de las subjetividades con alumnos/as de secundaria o bachillerato.

Sería aconsejable, por el bien de todos los que intervienen en la evaluación, (en la idea de que el alumnado participe activamente en ella), que los instrumentos se registrasen/ escribiesen de alguna forma. Pongamos un ejemplo: sería poco fiable, sobre todo en los niveles de secundaria y bachillerato, decirle a un alumno/a que nuestra observación de su trabajo diario es positiva o negativa si no tenemos un registro de las impresiones en determinados días. Recomendamos que los instrumentos se puedan justificar, sobre todo al principio de una experiencia de evaluación compartida.

Hay otro principio en evaluación, en relación con criterios e instrumentos, que no quisiéramos dejar de mencionar. Se trata de los beneficios derivados de que el alumnado conozca desde el comienzo del curso tanto los criterios como los instrumentos y, más aún, la repercusión que los mismos tienen en el porcentaje total de la nota final. La claridad inicial, aunque luego puede cambiarse a través de una negociación durante el proceso, ayuda mucho

a situarse, tanto al profesorado como al alumnado. La experiencia nos informa de que cuando un profesor/a y su alumnado saben las condiciones del juego en el que están tomando parte, todo se ve y se desarrolla de otra forma.

No deberíamos asustarnos al admitir que toda evaluación lleva incluida una palabra que no suele tener muy buena tarjeta de presentación “subjetividad”. Una evaluación será más o menos subjetiva cuando se han utilizado bien más o menos instrumentos de evaluación, ya que la información está más contrastada; pero no deja, por ello, de ser subjetiva, parcial.

Sería muy eficaz que cada profesor/a eligiese los instrumentos que mejor se adecuen a su contexto, desde luego, comenzando por aquéllos que le resulten más fáciles/conocidos e introduciendo, a continuación, aquellos que quiera experimentar y que le resultaran más complicados. Sobre todo, es absolutamente esencial elegir de **forma equilibrada** los instrumentos que aportan una **información del proceso de enseñanza/aprendizaje** (ejem: el diario, el cuaderno del alumno, etc.) y los que aportan una **información de productos** (ejem: realización de una tarea concreta en el cuaderno del alumno, una prueba sobre un determinado contenido, etc.).

## 6. TRATAMIENTO DE LAS EQUIVOCACIONES

La mayor parte de la literatura relacionada con el tratamiento de las equivocaciones hace la distinción entre error y equivocación. *Error* sería lo que el alumno/a comete cuando no conoce algo, y *equivocación* es lo que el alumno/a comete cuando, a pesar de conocer algo, no lo hace adecuadamente.

Estas definiciones simples nos fuerzan a tomar una postura frente a cada uno de ellos. Corregir/tratar los errores es, la mayor parte de las veces, inútil. El momento preciso llegará, pero corregir por corregir conceptos que no se han adquirido puede ir en contra de la seguridad que todo alumno debe tener. Es más fácil o adecuado corregir lo que supuestamente ya saben o con lo que han tenido un cierto contacto.

Llegados a este punto, nos gustaría hacer las siguientes reflexiones para, así, ayudar a definir nuestro posicionamiento en relación con las equivocaciones o errores:

1. ¿Por qué no puede ser la equivocación una fuente de reflexión para saber lo que el alumno falla y así programar más énfasis en determinados conceptos?
2. Si equivocarse es una parte esencial del aprendizaje y corregir es una parte de la enseñanza, ¿por qué no podemos unir ambos conceptos?
3. ¿Por qué no tomamos las equivocaciones como signos de progreso? Cuando un niño/a dice “*rompido*”, sabe bastantes más conceptos de lo que demuestra.
4. ¿Quién puede corregir mejor al alumno/a? Respuesta: él/ella mismo/a.
5. ¿Por qué no señalamos dónde se encuentran las equivocaciones para que el alumno/a se dé cuenta y pueda, así, corregirse?
6. ¿Por qué no entrenar a los alumnos/as para que aprendan a corregir sus propias equivocaciones? ¿Qué ventajas tendría esta postura?
7. ¿Por qué insistir en corregir aquello que todavía no está maduro? ¿Por qué no damos el tiempo suficiente para que los conceptos se consoliden antes de corregirlos?
8. A veces, lo mejor es no corregir las equivocaciones.
9. ¿Por qué no elegimos las técnicas de corrección de las equivocaciones de acuerdo con el alumnado? Una técnica de corrección tiene que ser significativa para aquél/la que corrige, y si nuestra idea es que el alumno se corrija,...
10. Muchas de las equivocaciones de nuestros alumnos proceden de su interlengua, es decir, de la relación de la lengua extranjera con la lengua materna.
11. Hay que evitar que las equivocaciones se fosilicen ¿Por qué, pues, seguimos haciendo tareas/actividades en las que el alum-

no/a tiene que corregir las equivocaciones de un texto oral o escrito no cometidas por el alumno/a que hace la corrección? Estas actividades o tareas tienen sentido si se toman algunas precauciones previas: saber que el alumnado tiene idea de lo que se pide que corrija, que sean equivocaciones conocidas y no errores que no se saben, que sean equivocaciones cometidas por alumnos/as en un mismo nivel, que el alumno/a esté habituado a autocorregirse, etc.

12. Cada alumno/a va a corregir sus equivocaciones en “su” tiempo, no en el nuestro.
13. Lo importante no es la equivocación en sí misma, es la actitud que los profesores/as y alumnos/as tienen frente a la misma.
14. Tan importante como la detección de la equivocación es el uso de las técnicas adecuadas para la corrección. Las mejores técnicas son aquellas que son asumidas por ambas partes, profesorado y alumnado.
15. ¿Por qué nos martirizamos los profesores/as pensando que somos el origen de las equivocaciones de nuestros alumnos/as? ¿Por qué no pensamos que al menos somos co-responsables? Si supiésemos que gran parte de las equivocaciones proceden del aprendizaje individual y de los esquemas cognitivos previos de los alumnos/as, adoptaríamos, en conclusión, una postura mucho más constructiva ante las mismas.

Aplicando el concepto de autonomía del aprendizaje a la corrección de las equivocaciones, podemos plantearnos estas dos posiciones:

- a) El profesor/a corrige todo.
- b) El profesor/a potencia/desarrolla que el alumno/a participe en la corrección de “sus” equivocaciones aplicando las técnicas más adecuadas, previamente negociadas.

La postura (a) genera una dependencia constante, mientras que la postura (b) es la más difícil, pero tiene todas las ventajas de formar a los

alumnos/as para su vida de aprendizaje continuo, tanto en la clase en la que están ahora, como para la vida. Sin embargo, pasar de una postura a otra es complicado si no se hace gradualmente. Es vital que el profesor/a que se plantee cambiar su postura ante las equivocaciones lo haga **gradualmente**. En términos prácticos, se podría pensar en distintas fases durante un/os curso/s, yendo desde la fase más dependiente a la más autónoma:

- Fase 0 (la más dependiente, durante el primer mes)
- a la Fase III (la más autónoma, en el último trimestre).

Se podría, también, pensar en cursos:

- Fase 0 (Primer curso de la ESO) y
- Fase III (Cuarto curso de la ESO).

La postura (a) es la más apreciada por las familias, por los mismos alumnos/as y, lo que es mucho peor, por los profesores/as, que piensan que la postura (b) atenta contra su profesionalidad.

La postura (b) está peor vista por las familias, los profesores/as y alumnos/as, que piensan que el profesor/a tiene la obligación profesional de corregir. Este posicionamiento es mucho más arduo y laborioso, pero tiene todas las ventajas de la evaluación formativa, no sólo de cara al curso, sino para la vida.

## 7. AUTONOMÍA Y EVALUACIÓN

Todo este artículo está, o al menos así lo hemos pretendido, contaminado de los principios que sustentan la autonomía de aprendizaje. Reconocemos aquí que es muy difícil no ver las cosas a través de ese cristal cuando se cree en ese principio y se intenta llevarlo a la práctica, tanto vital como profesionalmente.

Hemos enfatizado desde el principio que la participación del alumnado en las tareas de enseñanza/aprendizaje es absolutamente indispensable si queremos hacer una labor educativa que beneficie tanto al profesorado como al alumnado.

No hacer a los alumnos/as co-responsables de nuestra planificación, desarrollo y evaluación genera desde el principio en nosotros, los profesores/as, la frustración de llevar **todo** el peso del proceso. Todo el diseño curricular (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) va a estar influido por la posición que tomemos.

Sin embargo, no queremos desaprovechar la ocasión para decir que todo proceso de desarrollo de la autonomía del alumno/a necesita ser **gradual**. No se puede cambiar todo desde el principio. Es mejor ir poco a poco, mes a mes, semana a semana, etc. introduciendo pequeños cambios que hagan del alumno/a un miembro más activo de la clase.

## 8. ¿POR QUÉ HACER EXÁMENES?

¿Por qué no utilizar otros instrumentos? El examen es un instrumento más, no el único ni el más aconsejable en todo momento. Cada instrumento tiene su tiempo y lugar. No queremos decir que los exámenes sean negativos, sino que tienen que tener “su momento” y “su espacio”. Bien interpretados y, sobre todo, bien administrados, pueden llegar a ser un instrumento positivo, aunque no es lo más normal. Otra de las vertientes más negativas de un examen es hacerlo coincidir con la “calificación” final (*evaluación sumativa*) y no como una información más de un proceso denominado *evaluación formativa-continua*.

## 9. EVALUANDO LA EVALUACIÓN

La evaluación debe ser y, de hecho, es un proceso abierto. La evaluación debe estar abierta a los cambios, a la reflexión. Si unos instrumentos no aportan la información adecuada o la que aportan es insuficiente, tiene que forzar a aquéllos que la han adoptado a pensar en cambios. La evaluación tiene que aportar información, ayudar a reflexionar, pero, también, a tomar decisiones a partir de ella. Esto lo deben hacer **todos los que participan de ella: profesores/as y alumnos/as** si quieren mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje en el que están inmersos. Lo contrario sería desaprovechar toda la energía positiva que nos ofrece la misma evaluación.



## SUGERENCIAS FINALES PARA LA APLICACIÓN DE UNA EVALUACIÓN REFLEXIVA Y CONSTRUCTIVA

¿Qué profesor/a quiero, puedo ser y debo ser? Lo importante es que cada uno/a de nosotros busque un equilibrio entre estas cuatro posturas. Dejarlo para mañana o pensar que no nos afecta es estar ciegos. Cada uno/a debe elegir lo que le aporte mayores ventajas, con la condición previa de no dejar de ser uno mismo/a. No podemos pensar exclusivamente en términos “profesionales”, olvidándonos de nuestros rasgos “personales” más profundos. Tenemos que armonizar/equilibrar los cuatro elementos mencionados previamente si queremos hacer de nuestra profesión algo más que una obligación. La sugerencia final es que cualquier proceso debe hacerse gradualmente, recordando a Lao Tse: “*un camino de mil millas comienza con un paso*” ¿Por qué nos empeñamos en grandes empresas? ¿Por qué no comenzamos por cambiar “algo pequeño”?

Por razones de índole exclusivamente editorial, el presente artículo no ha podido ir acompañado de las adecuadas citas a pie de página.

---



## BIBLIOGRAFÍA

Nos gustaría recomendar una **bibliografía significativa**, no la que por exigencias del guión sea la más exhaustiva.

He aquí los pocos títulos que queremos sugerir en relación con las líneas fundamentales de este artículo:

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. *Didáctica, currículo y evaluación: ensayos sobre cuestiones didácticas*. Alamex. Barcelona, 1987.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata, S.L. Madrid, 2001.

BLANCO PRIETO, F. *La evaluación en la educación secundaria*. Ediciones Amarú. Salamanca, 1994.

GINÉ FREIXES, N. y PARCERISA ARAN, A. *Evaluación en la educación secundaria*. Editorial Graó. Barcelona, 2000.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. y D. SALINAS FERNÁNDEZ. *Programación y evaluación de la enseñanza: problemas y sugerencias didácticas*. Mestral Libros. Valencia, 1988.

SANTOS GUERRA, M.A. *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Ediciones Aljibe. Málaga, 1993.



# CURRÍCULOS CULTURALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: ENTRE EL DESEO Y LA REALIDAD

José Luis Atienza Merino  
Titular de Escuela Universitaria  
Universidad de Oviedo

## 1. Aviso para navegantes

## 2. El deseo: de una teoría general de la construcción del sujeto humano a la necesidad de los currículos culturales para la enseñanza aprendizaje de lenguas.

### 2.1. Una teoría general de la construcción del sujeto humano.

### 2.2. Necesidad de currículos culturales para la apropiación de lenguas.

## 3. La realidad: los lugares de la cultura en la lengua.

Que el aprendizaje de las lenguas tiene una irrenunciable dimensión cultural es hoy un lugar común entre los profesores de esta disciplina. Esta conciencia generalizada, que se enraíza sin duda en la propia experiencia personal de los profesores como aprendices de lenguas, ha tomado carta de cientificidad desde que, desde mediados de los ochenta, algunos especialistas en didáctica de las lenguas comenzaron a hacer de ese ámbito un espacio privilegiado de sus investigaciones<sup>1</sup>.

La emergencia disciplinar de esta dimensión ha ido, de paso, dejando huellas cada vez más visibles en los sucesivos trabajos que el Consejo de Europa ha venido elaborando y difundiendo dentro de su Proyecto Lenguas

---

<sup>1</sup> Son de todos conocidos los trabajos de Michel Byram, en el ámbito del inglés, y de Geneviève Zarate, en el del francés. Otro síntoma de la evolución de la reflexión disciplinar en este campo es el subtítulo que desde hace años Robert Galisson ha dado a *Etudes de Linguistique Appliquée*, la prestigiosa revista de la que es redactor jefe: *Revue de Didactologie des Langues-Cultures*.

Vivas, desde 1971, hasta constituir uno de los parámetros fundamentales del *Marco Europeo Común de Referencia* (MECR) para el aprendizaje de las lenguas que, publicado el año 2001, Año Europeo de las Lenguas, supuso la culminación provisional de aquel Proyecto<sup>2</sup>.

## 1. AVISO PARA NAVEGANTES

Siendo yo mismo un radical defensor de la importancia del componente cultural en la enseñanza de lenguas<sup>3</sup> –la razón de este trabajo es, precisamente, abundar en ella– quiero, sin embargo, comenzar este texto haciendo un ejercicio de relativización de algunas de las exageradas esperanzas que se ponen en esta orientación.

Por un lado, se llega a considerar que el entendimiento entre los pueblos depende del conocimiento, por parte de los sujetos, de las lenguas y de las culturas de los otros. Este es el caso del Consejo de Europa que, ya desde 1982, como lo recoge el citado MECR, proclama que *“solamente mediante un mejor conocimiento de las lenguas vivas europeas se podrá llegar a facilitar la comunicación y los intercambios entre los Europeos de lengua materna diferente y, por tanto, a favorecer la movilidad, la comprensión recíproca y la cooperación en Europa y a eliminar los prejuicios y la discriminación”*<sup>4</sup>. Por otro, se espera que la introducción de la dimensión cultural en la enseñanza relance el deseo de aprender de los alumnos, es decir, saque a los profesores de la frustración en la que viven por los mediocres resultados obtenidos.

Pero las cosas son, como siempre, más complejas, porque otros parámetros entran en juego. En lo que se refiere al papel de las lenguas en el entendimiento entre los pueblos, la historia demuestra que, frecuentemente, el conocimiento de la lengua y de la cultura del otro ha sido empleado para con-

<sup>2</sup> CONSEIL DE L'EUROPE. *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Ed. Didier. Paris, 2001. La traducción al español, al catalán, al gallego y al vasco está en preparación en estos momentos. La dimensión cultural está presente a lo largo de todo el texto, pero de manera especial en el capítulo quinto, en particular en su apartado 1.

<sup>3</sup> Ver, por ejemplo, mi artículo *“Curriculos culturales para la enseñanza de idiomas. Una propuesta”*. En *LOGOI*. AAPLE (Asociación Asturiana de Profesores de Lenguas Extranjeras). Oviedo, 1996.

<sup>4</sup> Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa. Los “negrita” son míos.

trolarlo mejor. Las ambiguas relaciones de los franceses respecto al alemán desde mediados del siglo XIX hasta mediados del XX así lo demuestran<sup>5</sup>, y no fue otro, –como se sabe–, el objetivo–dominar al extranjero–, en los años cuarenta, del famoso *Método del Ejército Americano para la enseñanza de las lenguas*, que dará origen a la metodología audiolingual o audiooral. Por lo demás, estudios recientes demuestran que la estancia de los estudiantes en los países de las lenguas que aprenden no conduce, necesariamente, –como con demasiada facilidad oímos decir–, a reducir las representaciones negativas que, con frecuencia, los jóvenes tienen de las culturas de esos pueblos<sup>6</sup>.

En cuanto al suplemento de motivación que la introducción de contenidos culturales en las situaciones de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras podría proporcionar, hay que alejarse de cualquier planteamiento mecanicista al respecto, del tipo, por ejemplo, “*a mayor contenido cultural, mejores resultados en el aprendizaje*”. Ello supondría sostener que, ¡por fin!, habríamos dado con una de las claves de la motivación; que, finalmente, sabríamos algo sobre cómo hacer emerger el deseo de aprender, que habríamos encontrado la fórmula de la levadura que hace infaliblemente esponjar la masa del pan educativo. Sin embargo, hay que renunciar a cualquier ilusión al respecto: hay muchas clases de levadura educativa pero no podemos controlar sus efectos. Al contrario, hemos de aceptar que, como observa Ph. Meirieu<sup>7</sup>, “*educar es plantearse como objetivo la emergencia de alguien que se nos escapa y a cuyo con-*

<sup>5</sup> Los franceses se debaten entre el aprendizaje del alemán para usarlo como arma de combate (“*más que nunca será necesario saber alemán para ir al territorio de nuestros enemigos y saber lo que dicen, piensan, preparan*”, escribe Duchemin, citado por HAVETTE, H. En “*A propos de l’allemand et quelques autres langues étrangères*”, in *Revue de l’Enseignement des Langues Vivantes*, Julio de 1916) o su destierro de los programas de enseñanza (“*suprimir esta enseñanza es [...] el único medio practicable, en todo caso, el medio más práctico de alcanzar nuestro objetivo que es, en primer lugar, asegurar una larga paz reduciendo a Alemania a la impotencia*”, sentencia MIEILLE, P. En *L’allemand après la guerre. L’anglais et le français langues internationales*. Tarbes, Vve. Lescaniela, 1915. Aunque entre estos dos extremos es posible, para algunos, un compromiso (“*hay lugar afortunadamente para una solución razonable que consiste simplemente en conocerlos y en juzgarlos tan exactamente como sea posible, a fin de poder seguirlos útilmente en todas las manifestaciones de su poderosa actividad*”, escribe PINLOCHE, A. En “*Faut-il supprimer l’allemand ou quelle place lui donner?*”, in *Revue de l’enseignement des Langues Vivantes*, Agosto-Septiembre, 1916, lo que no supone renunciar a la conciencia de la superioridad de los propios valores (“*[es necesario] fortificar entre nosotros el estudio de su lengua, instrumento que nada podría reemplazar si queremos realmente conocer bien el elemento germánico, penetrarlo e incluso -¿por qué no tener esa ambición?- ejercer sobre él la influencia a la que tenemos derecho en función de nuestra superioridad de civilización*”, alerta el propio Pinloche).

<sup>6</sup> Véase a este respecto, por ejemplo, el trabajo de COLEMAN, J.A. “*Cómo desarrollar percepciones interculturales entre estudiantes*”. En *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Byram Michael y Fleming Michael (ed.), Cambridge University Press. Madrid, 2001.

<sup>7</sup> En «*Praxis pédagogique et pensée de la pratique*». *Revue Française de Pédagogie*, nº 120. 1997.

trol renunciamos, es liberarse del deseo de dominio que nos tienta irremediablemente [...] Esta es la razón por la que el educador debe, a la vez, querer ser lo más eficaz posible en el ámbito de las condiciones que favorecen el desarrollo y los aprendizajes, y saberse totalmente impotente cuando se trata de tomar decisiones que sólo el otro puede tomar: aprender, crecer, atreverse a hacer algo que todavía no se sabe hacer". Introducir la dimensión cultural en el aprendizaje de las lenguas extranjeras forma parte de esa voluntad irrenunciable de búsqueda de la máxima eficacia para favorecer los aprendizajes, pues nace de la toma de conciencia de la complejidad de los instrumentos que son necesarios para que los sujetos negocien solidariamente los significados en los procesos comunicacionales. Pero sería ignorar la complejidad de estos procesos educacionales suponer que esa voluntad de eficacia es eficaz "per se", o creer que la obtención de buenos resultados generalizados por parte del grupo-clase en el campo estrictamente disciplinar es, por sí misma, garantía de éxito educativo. Freud ya advirtió que la educación es un oficio imposible.

Una vez enunciadas todas estas prevenciones y salvaguardas, puedo, ya, desarrollar lo que el título de este artículo anuncia, dedicándome, en primer lugar, a defender la exigencia ideal de desarrollar currículos culturales para la enseñanza de las lenguas extranjeras (respondiendo al deseo) y, en segundo término, a hacer propuestas concretas de cara al aula que estarán lejos de acercarse a ese ideal (al tener en cuenta la realidad).

## **2. EL DESEO: DE UNA TEORÍA GENERAL DE LA CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO HUMANO A LA NECESIDAD DE LOS CURRÍCULOS CULTURALES PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LENGUAS**

Comencemos diciendo que la expresión *currículos culturales* es tautológica: todo currículo es cultural, siendo éste, antes que nada, el conjunto de contenidos culturales que una sociedad determinada considera necesario transmitir de generación en generación para perpetuarse como tal sociedad y que se concreta en "*la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de la cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar*"<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> GIMENO, L. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid, 1988.



En este sentido, hablar de currículos culturales para la enseñanza de idiomas es hablar de una confrontación cultural, siendo la disciplina de lengua extranjera una suerte de quinta columna pues, con su sola presencia dentro de los currículos educativos, pone en cuestión el proyecto de reproducción cultural al que éstos aspiran, al designar necesariamente, –como veremos–, que existen otros modos de representación de la realidad, otros sistemas de valores, otras maneras de construir la conciencia, otros tipos de procesos de hominización distintos a aquéllos que han sido encaminados a través de la lengua y cultura maternas y que los currículos escolares tienen por misión confirmar. Las lenguas extranjeras en los currículos, (cultura dentro de una cultura), tienen, así, una sorprendente función contracultural.

### 2.1. Una teoría general de la construcción del sujeto humano

Las afirmaciones que preceden necesitan, para que su significado pueda ser compartido -lo que no significará necesariamente que las propias afirmaciones también lo sean, ni que deban serlo-, algunas delicadas informaciones y propuestas conceptuales que me propongo proporcionar a partir de ahora. Para ello, ruego al lector que eche primero un vistazo al *cuadro de la página 143*, sin asustarse demasiado por su apariencia críptica, y vuelva luego a retomar, aquí mismo, el hilo de mi discurso.

En este cuadro, pretendo resumir esquemáticamente una teoría global del sujeto humano –a modo de hipótesis– que permita entender –entre otras cosas– la función del lenguaje en la construcción de los sujetos y, por ello, la dimensión reconstructora de los propios sujetos que las lenguas extranjeras poseerían, según hemos afirmado anteriormente.

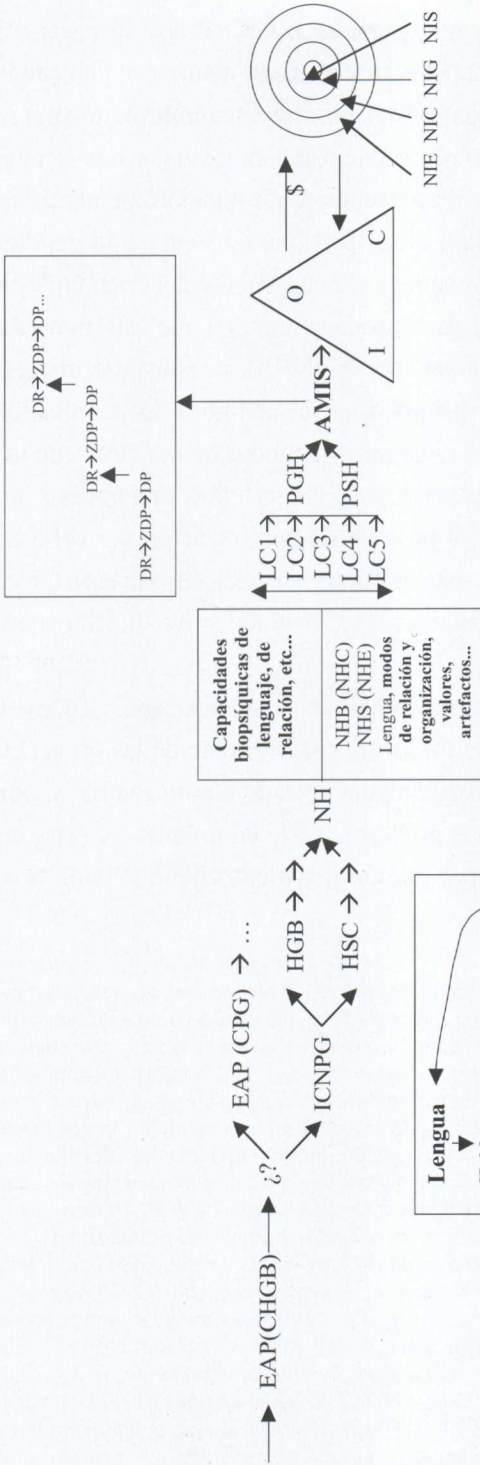
He aquí, pues, cómo ha de leerse el cuadro en cuestión:

- la aparición de la especie humana habría estado precedida por la existencia de especies animales prehomínidas (EAP) cuyos individuos, hasta ese momento, habrían heredado esencialmente genéticamente, biológicamente, su comportamiento vital (CHGB);
- en un momento dado (pero seguramente como resultado de un proceso a lo largo de un amplio período indeterminable de tiempo), y

por razones desconocidas-pero, por ejemplo, como resultado de una mutación genética adaptativa forzada por cambios ambientales (¿?), uno o varios miembros de al menos uno de esos grupos de pre-hominidos habrían realizado comportamientos no programados genéticamente (ICNPG) que les permitieron sobrevivir en un medio adverso, pudiendo los otros grupos, no sometidos a la misma presión, seguir subsistiendo a partir de comportamientos programado genéticamente (CPG);

- a partir de ese momento, los nuevos comportamientos se constituyen en instrumentos de cambios evolutivos de una potencia desconocida, pero, al no estar programados genéticamente, ellos y los cambios que a su vez permiten sólo pueden ser almacenados y transmitidos a las generaciones sucesivas socialmente, lo que supone una auténtica escisión de la naturaleza de la nueva especie cuyo patrimonio se almacena y transmite, por un lado, mediante la herencia genética biológica (HGB) y, por otro, vía herencia socio-cultural (HSC), siendo ambos componentes indisociables de la naturaleza humana (NH) –puesto que de la especie humana estaríamos hablando– que se condicionarán y determinarán en adelante mutuamente;

Esquema del modelo global de construcción del sujeto humano



EAP = especie animal prehomínida  
 ¿? = En un tiempo y por unas razones desconocidas  
 CPG = Comportamientos programados genéticamente  
 HSC = Herencia socio-cultural  
 NHC = Naturaleza humana centrada  
 NHE = Naturaleza humana excentrada  
 PGH = Patrimonio genéticamente heredado  
 AMIS = Acciones mediadas por instrumentos semióticos  
 O = Otro; I = Inconsciente; C = Consciente  
 NIE, NIC, NIG, NIS = núcleo identitario... de la especie, de la cultura, del grupo, del sujeto

CHGB = Comportamiento heredado genético biológico  
 ICNPGS = Uno o varios individuos realizan comportamientos no programados genéticamente  
 HGB = Herencia genético biológica  
 NHB = Naturaleza humana biológica  
 NHS = Naturaleza humana social  
 LC1, LC2, ... = Lengua cultura 1, lengua cultura 2, ...  
 PSH = Patrimonio socialmente heredado  
 DR = Desarrollo real; ZDP = zona de desarrollo próximo; DP = Desarrollo potencial  
 \$ = Sujeto dividido (o sujeto "barrado")

- en adelante, también, cada miembro de la especie, para constituirse como sujeto de la misma, habrá de reunir en sí los dos componentes de su naturaleza que en la especie están escindidos: al nacer, cada cría humana es portadora del componente de naturaleza humana biológica (NHB), que podríamos definir como naturaleza humana centrada (NHC), compuesto por capacidades biopsíquicas de lenguaje, de marcha, de prensión, de percepción, de relación, de análisis, de síntesis, de generalización, etc..., pero para acceder a la condición humana, necesita injertar sobre ese componente genético biológicamente heredado la parte de naturaleza humana que está fuera de él (NHE), la naturaleza humana social (NHS), pues ésta se encuentra distribuida, a nivel intersíquico, en el conjunto de las relaciones sociales (concretadas en la lengua<sup>9</sup>, los modos de relación y de organización, los valores, los artefactos, los sistemas racionales o míticos, etc.), de modo que el proceso de hominización a nivel individual, la ontogénesis, consiste en suturar en cada caso la escisión causante del proceso de hominización a nivel colectivo, la filogénesis;
- ahora bien, en cada comunidad humana, caracterizada cada una por una lengua y una cultura más o menos diferente de las otras (LC1, LC2, LC3...), los procesos ontogenéticos de hominización, y, por lo tanto, el resultado de esos procesos, varía en un grado u otro, en la medida en la que, si el patrimonio genéticamente heredado (PGH)

---

<sup>9</sup> En el esquema del modelo de construcción global del sujeto humano se hace una referencia a una de las consecuencias más significativas que, para la lengua de una comunidad, se desprenden de las características del propio modelo: la puesta en cuestión del bipartidismo “*lengua*”/“*habla*”, de Saussure, o “*competencia*”/“*actualización*”, de Chomsky. En ambos casos se pasa por alto que un idioma es socialmente producido y que, por lo tanto, lleva necesariamente las marcas del modo de producción que le genera. Esa es la razón por la que F. Rossi-Landi, cuyo planteamiento resumimos en el rectángulo inferior izquierda del esquema, propone una estructura tripartita del lenguaje humano, añadiendo a los dos componentes de Saussure un tercer elemento, el **trabajo lingüístico**, que dialectiza la relación entre los otros dos: “*El trabajo lingüístico se opone tanto al habla, por ser colectivo más que individual, como a la lengua, por ser trabajo más que producto. Haciendo del lenguaje la simple unidad de la lengua y del habla, se impide el estudio de las técnicas colectivas y comunitarias del lenguaje. La bipartición entre lengua y habla debe ser modificada por una tripartición: el trabajo lingüístico (colectivo) produce la lengua (colectiva) sobre la cual y con la cual se realiza el habla de los individuos cuyos productos revierten en la misma cisterna colectiva de donde los materiales y los instrumentos son extraídos*” (ROSSI-LANDI, F. *El lenguaje como trabajo y como mercado*. Monte Ávila Editores. Caracas, 1970. Pág., 13). Es este enfoque el que permite comprender y dar cuenta de la relación entre lengua y sociedad, entre lenguaje y pensamiento, en definitiva, de la indisociabilidad entre lengua y cultura. La expresión vigotskiana “*la palabra es un microcosmos de conciencia humana*” cobra, en esta tripartición, todo su sentido.

es substancialmente idéntico, no ocurre lo mismo con el patrimonio socialmente heredado (PSH), que varía o puede variar notablemente de una comunidad a otra, hasta el punto de que se puede afirmar que la naturaleza humana es plural, más aún, que una de las características de la naturaleza humana es, precisamente, su diversidad<sup>10</sup>;

- el espacio en que se realiza el encuentro de la naturaleza humana socialmente heredada con la naturaleza humana genéticamente heredada, el lugar de injerto sobre esta última de la primera, es cada una de las interacciones a las que, desde su nacimiento, estamos sometidos los individuos; dicho de otra manera, cada una de las acciones mediadas por instrumentos semióticos (AMIS) en las que la cría humana participa desde el momento de nacer, tengan éstas lugar en la familia, en la escuela o en cualquier otra circunstancia de la vida social, acciones que son o pueden ser distintas en cada cultura y cuyo instrumento semiótico más importante es la lengua que, directa o indirectamente, media en todas ellas, de manera singular en cada caso, según la lengua-cultura de que se trate, o más precisamente, según el código o códigos de esa lengua que efectivamente median en esos procesos<sup>11</sup>;

<sup>10</sup> Dos largas citas de Cornelius Castoriadis servirán para profundizar esta idea: “*Tal objeto físico, o incluso biológico, no es más que un ejemplo, una instanciación particular de las determinaciones universales de la clase a la cual pertenece; sus singularidades son a la vez accidentales y estadísticas. En el ámbito humano, al contrario, hay ciertamente accidental y estadístico sin límites, pero la singularidad aquí no es extraña a la esencia, ni sobreañadida a ella. Aquí la singularidad es esencial, es en cada caso otra cara del ser hombre la que emerge, se crea, a través de tal individuo o de tal sociedad particulares*” (CASTORIADIS, C. *La montée de l’insignifiance*. Seuil. Paris, 1996. Pág., 106). “*Se ha repetido abundantemente, desde hace cuarenta años, que no hay naturaleza humana o esencia del hombre. Esta constatación negativa es del todo insuficiente. La naturaleza, o la esencia del hombre, es precisamente esta ‘capacidad’, esta ‘imposibilidad’ en el sentido activo, positivo, no predeterminado, de hacer existir otras formas de existencia social e individual, como se ve abundantemente al observar la alteridad de las instituciones de la sociedad, de las lenguas o de las obras. Eso indica que hay claramente una naturaleza o esencia del hombre, definida por esa especificidad central, la creación –a la manera y modo según los que el hombre crea y se autocrea. Y esta creación –constatación en apariencia banal pero decisiva y cuyas consecuencias no acaban nunca de desprenderse– no está terminada, en ningún sentido del término*” (op.cit.. Pág., 109).

<sup>11</sup> En efecto, no sólo la lengua es el instrumento mediador por antonomasia en el desarrollo del sujeto, como tan brillantemente lo expresan Luria y Yudovitch cuando nos recuerdan que “*la forma de base del desarrollo mental es la adquisición de las experiencias de los otros por medio de la interacción mutua y del lenguaje*” (LURIA, A.R. y YUDOVICH, F.I.A. *Lenguaje y desarrollo mental en el niño*. Pablo del Río. Madrid, 1978. Pág., 12), sino que, de un lado, ese proceso de mediación es diferente en cada lengua, como se encargó Whorf de recordárnoslo al sugerir que “*cada lengua es un vasto sistema de modelos, los unos diferentes de los otros, donde se encuentran culturalmente ordenadas las formas y categorías por medio de las*

- cada una de esas AMIS pueden ser consideradas como otras tantas zonas de desarrollo próximo (ZDP) en las que, según Vygotski, tienen lugar los procesos de evolución de los sujetos, su maduración psicocognitiva, la construcción progresiva de sus procesos psicológicos superiores, el paso de la realidad humana de su existencia intersíquica a su existencia intrapsíquica, es decir zonas en las que se produce el paso del desarrollo real (DR) de los sujetos, desarrollo definido como aquello que cada sujeto puede hacer por sí mismo en un momento dado, a su desarrollo potencial (DP), definido éste como lo que cada uno de esos mismos sujetos puede hacer cuando alguien le enseña cómo hacerlo y que, una vez logrado, se constituye en un nuevo peldaño de desarrollo real, desde el que el proceso de maduración psicocognitiva –léase proceso de hominización– avanza de nuevo gracias a las nuevas ZDP o AMIS en las que los individuos interactúan<sup>12</sup>;
- ahora bien, esas AMIS o ZDP no son espacios abstractos, neutralizados, en los que las relaciones en juego sean unidireccionales y transparentes, sino que, al contrario, son espacios doblemente marcados, condicionados, pluridelimitados: por una parte por la estructura triangular del psiquismo que Freud descubriera; por otro, por los distintos núcleos identitarios en los que el sujeto está impelido a actuar, lo que determina una construcción distinta en cada caso de la estructura psíquica y de la identidad cultural, llena de opacidades, vericuetos, transversalidades, laberintos, divisiones;
- en efecto, por un lado, el psiquismo del sujeto humano es una estructura compleja, en la que la relación con el Otro (O) es siempre una relación triangular y no bidireccional, determinada por el

---

cuales no sólo se comunica la personalidad, sino también se analiza la naturaleza, se precognizan o se rechazan tipos de relaciones y de fenómenos, se orienta el razonamiento y se construye la casa de la conciencia” (WHORF, B.L. *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barral. Barcelona, 1971. Pág., 238), y, de otro, también ese proceso es diferente dentro de cada lengua según sean el o los códigos usados por cada hablante, como supo verlo, antes que nadie, Bernstein, cuando escribió que “la forma de relación social, o más generalmente la estructura social, engendra formas lingüísticas o códigos distintos y esos códigos tienen por función esencial transmitir la cultura y mediante ello **condicionar el comportamiento de los sujetos**” (BERNSTEIN, B. *Clases, códigos y control*. Akal. Madrid, 1989. Pág., 125).

<sup>12</sup> Estos aspectos son los que quedan resumidos en el esquema, en el rectángulo señalado por la flecha que sale de la sigla AMIS.

hecho de que el sujeto es siempre un sujeto dividido (\$), un sujeto con un componente consciente (C) y con un componente inconsciente (I), ambos operando continuamente en las interacciones, el segundo dominando al primero, en la medida en la que aquél, el inconsciente, estando constituido por los blancos, las lagunas, los agujeros, los fracasos de algunas de las operaciones de simbolización habidas en las interacciones que los adultos tienen con el niño desde su llegada al mundo, o, dicho de otra manera, constituido por los fallos de traducción por el niño de los mensajes del medio que le recibe al nacer, emerge siempre –pero, precisamente, inconscientemente- en las interacciones entre los sujetos, reclamando una nueva oportunidad de resimbolización, de remediación de los fracasos, de relleno de los agujeros, de eliminación de los blancos o lagunas, una nueva ocasión para traducir correctamente los mensajes que en su momento se le escaparon, y esta presión constante del inconsciente condiciona las actividades conscientes hasta desvirtuarlas, secundarizarlas;

- y por otro, las operaciones de división del sujeto (resultado de las operaciones de simbolización exitosas –que dan lugar al consciente- o fracasadas –que están en el origen del inconsciente), tienen lugar en AMIS o ZDP diversas no sólo para los sujetos de lenguas-culturas diferentes, sino también para los sujetos de una misma lengua cultura, pues, en realidad, al llegar al mundo, cada cría humana entra en contacto con lo que podríamos llamar distintos núcleos culturales –cuatro al menos- en los que se va a ir construyendo su identidad de sujeto dividido: por un lado el núcleo identitario de la especie (NIE) (pues por el hecho de pertenecer a la especie humana el recién nacido tiene unas características, unas capacidades y unas carencias que son compartidas por todos los demás miembros de la especie: por ejemplo, su inmaduración que le hace radicalmente dependiente del adulto); por otro, el núcleo identitario cultural (NIC) (es decir, el núcleo identitario definido por el modo como cada cultura –étnica y o nacional- interpreta el modo de ser hombre, a partir de las características comunes antedichas, y lo transmite, mediante las AMIS mediadas por la lengua propia de esa cultura), en tercer lugar, el núcleo identitario grupal (NIG) (esto es, el modo como cada familia, cada clase social, cada grupo profesional, etc.,

adapta a su situación concreta las normas culturales nacionales o étnicas, organizándolas y transmitiéndolas en AMIS mediadas por códigos lingüísticos singulares) y, en último lugar, el núcleo identitario del sujeto (NIS) (que designa aquellas experiencias culturales que son únicas de cada sujeto, independientemente de la etnia, nación, grupo, clase o familia a la que pertenezca, y que constituyen otras tantas respuestas singulares e intransferibles a su estar en el mundo, es decir a los condicionantes provenientes del NIE).

- En resumen, cada sujeto humano se construye como tal en la diversidad de AMIS propias de cada uno de los núcleos de construcción identitaria cultural que acabamos de indicar en los que la naturaleza humana se encuentra distribuida, y por ello, la naturaleza humana es distinta en cada sujeto, pero, además, el resultado de esa construcción no es una singular unidad de conciencia, una singular casa de la conciencia, como nos recuerdan, cada uno a su manera, Whorf y Bernstein (ver nota 11), sino una particular división del sujeto en un psiquismo escindido entre consciente e inconsciente –el primero condicionando irremediablemente al segundo–, cuya estructura es deudora de los procesos puestos en juego en esos distintos núcleos identitarios y, por lo tanto, distinta en cada sujeto pero ello –insistamos– según las particularidades de dichos núcleos. El sujeto dividido, lo es de modo culturalmente diferenciado, de ahí, en el esquema, esa doble flecha que relaciona el triángulo psíquico con los círculos concéntricos que simbolizan los núcleos identitarios.

Llegados a este punto, podemos volvernos a contemplar el panorama dibujado para sacar las consecuencias que para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas se desprenden de todo ello.

## **2.2. Necesidad de currículos culturales para la apropiación de lenguas**

Dos grandes conclusiones –que enunciaré de modo extremadamente sintético– se derivan de todo lo dicho:

- a) el estudio de una lengua distinta de la materna, o, si se quiere, para expresarlo de modo más correcto, el estudio de los diferentes códi-



gos de una lengua distinta de la materna, supone la toma de contacto con nuevas formas de comportamiento, con nuevos modos de construcción de la conciencia, con nuevos modelos de hominización, con nuevos núcleos identitarios, en suma, que, forzosamente, relativizarán, cuestionándolos, la manera como el sujeto ha sido construido culturalmente y los tipos de comportamientos que de ellos se derivan;

- b) el estudio de una lengua extranjera puede dar lugar a una reorganización de la estructura psíquica escindida del sujeto aprendiz, en la medida en la que aquello que no había podido ser simbolizado como resultado de las interacciones habidas en las AMIS mediadas por la lengua materna, aquellos mensajes que entonces no habían podido ser traducidos, aquellos blancos, agujeros, lagunas de significación resultantes de los procesos en juego en esas AMIS, pueden encontrar en las AMIS mediadas por la lengua extranjera una segunda oportunidad, o, en todo caso, la buscarán a través de esa lengua extranjera que se configura, así, como un lugar privilegiado de emergencia del inconsciente<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> De modo que la mayor o menor facilidad que unos u otros sujetos tienen para el aprendizaje de lenguas podría tener que ver con las compensaciones o descensaciones psíquicas que el contacto con esa lengua provoque en ellos. Sé que lo que aquí digo ha de resultar bastante críptico para quien no esté acostumbrado al discurso psicoanalítico, pero no tengo espacio para ser más explícito, a la vez que no sé renunciar a callarme. Un desarrollo de estas ideas podrá leerse en dos de mis trabajos: "Las lenguas en los currículos de enseñanza obligatoria como instrumentos de aprendizaje de la alteridad". En Perera Joan (coord.). *Las lenguas en la educación secundaria. XXI Seminario sobre "lenguas y Educación"*. ICE Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona, 2000. Pág., 15-33; "Siento, luego aprendo. Variaciones en torno a la importancia de las emociones en el aprendizaje de lenguas segundas". En *Hizpide* (Revista de Didáctica de HABE, Consejería de Cultura del País Vasco), nº 48. 2001. Pero a aquéllos que, quizás con buen criterio, renuncien a este viaje por la teoría podrá, quizás, bastarles con esta pequeña excursión testimonial: "Descubrí a Aragón de una manera que me alejó de él durante muchos años. Tengo 23 años y estoy haciendo oposiciones a cátedra de inglés. Prueba de traducción: un pasaje extraído de *Les beaux quartiers* [obra cumbre del poeta y novelista Aragón]. Se habla en él de un apartamento burgués de París. El apartamento está lleno de muebles, de cortinas, de recuerdos. Objetos, sólo objetos... Esto's objetos tienen naturalmente un sentido, traducen relaciones sociales y familiares, y su descripción minuciosa se inscribe en una visión política. Pero yo no veo nada. Repentinamente me ahogo en este apartamento de ficción. Una turbación afectiva me impide pensar claramente, tengo ganas de levantarme del pupitre, de abandonar el examen, de abandonar todo.

¿Qué está ocurriendo? Ocurre que si he hecho estudios de lengua extranjera, es justamente con la esperanza de salir del asfixiante apartamento (lengua, país, familia, obligaciones, etc.). Ahora bien, este texto me devuelve a él con una fuerza casi simbólica, tanto más violenta cuanto que no estoy en esa época en disposición de comprenderla. Me quedo, sin embargo. Me quedo y trabajo en una insana confusión, con los ojos al borde de las lágrimas" (FLEUTIAUX, Pierrette. Novelista. *Le Monde*, suplemento titulado "Aragón, cent ans" 24-09-1997).

Ahora bien, aunque estos efectos del encuentro con una segunda lengua son inevitables cualesquiera que sean los contenidos y la metodología de enseñanza<sup>14</sup>, me parece que sólo podrán llegar a su máxima eficacia si, de un lado, los contenidos de los programas de enseñanza de las lenguas se organizan en torno a las AMIS mediadas por la lengua extranjera en las que lo que es diferenciador de su cultura se construye, y, de otro, la metodología empleada permite a los sujetos aprendices interaccionar socialmente de modo semejante a como lo hacen los locutores autóctonos en las AMIS en las que su proceso de construcción singular de sujetos divididos tiene lugar. A programas así organizados es a lo que llamo currículos culturales para la enseñanza de lenguas. Parto, como se ve, de la idea de que en cada lengua-cultura –especialmente en los núcleos identitarios cultural y grupal- existirían situaciones de comunicación, contextos interactivos, AMIS... privilegiados en los que se construiría de manera más específica aquello que es más propio de esa cultura y que más la diferencia de la cultura de otra comunidad lingüística. Pero ¿cómo identificar esos nichos constructores de lo que podríamos denominar la identidad idiosincrásica de los “indígenas” de la cultura de una lengua meta? Ese es el problema, y no se trata de una dificultad menor, por lo que aquí sólo puedo anunciar, más que enunciar, su solución, por lo demás provisional y relativa<sup>15</sup>.

Mi propuesta consiste en interrogar a actores sociales de las dos lenguas –la materna de los aprendices y la, para ellos, extranjera, cuyo currículo cultural queremos elaborar-, que tengan experiencia de interactuar en ambas, entendiendo que los resultados de esa interrogación debería posibilitar:

- i. un análisis previo de los sistemas y subsistemas de actividad, propios de la cultura de la LM de los aprendices, en los que tiene lugar la construcción de su identidad, es decir, de su modo singular de conciencia humana;

---

<sup>14</sup> Porque, por una parte, la dimensión cultural está tan íntimamente ligada a la dimensión estrictamente lingüística que, aunque no sea abordada explícitamente, algo de aquélla pasa necesariamente a través de ésta, por ejemplo en los aspectos fónicos y en los morfosintácticos, y, porque, por otra, estos mismos aspectos son ámbitos preferenciales de emergencia del inconsciente que, como señaló Lacan, es significante petrificado que se moviliza en contacto con otros significantes.

<sup>15</sup> De una manera resumida, lo he tratado en el texto referido en la nota 3 y, de modo mucho más amplio, en los dos tomos de *La construction de programmes culturels en didactique des langues étrangères: quelles théories pour quelles pratiques?*. Presses Universitaires du Septentrion. Villeneuve d'Ascq, 1999.

- ii. igualmente, un análisis previo de los sistemas y subsistemas de actividad en los que tiene lugar la construcción de la identidad de los locutores de la lengua meta;
- iii. una comparación entre los dos sistemas de actividad a fin de aislar las situaciones interactivas o AMIS propias de la comunidad de la lengua extranjera que sean consideradas especialmente poderosas y significativas para la construcción de la conciencia o el desarrollo de los procesos de hominización singulares de los locutores nativos y que no existan en la lengua-cultura maternas;
- iv. establecimiento de una secuencia progresiva y articulada de interacciones propias de la lengua-cultura extranjera que serán desplegadas, posteriormente, en unidades didácticas;
- v. una organización de la práctica didáctica en actividades de comunicación que proyectando, primero, y reproduciendo, después, en la clase, en la medida de lo posible, las condiciones de autenticidad de las AMIS, ofrezcan a los aprendices la posibilidad de interactuar en contextos lo más próximos posible a aquéllos en los que los locutores nativos de la lengua-cultura meta interactúan.

Es éste un programa de largo alcance que está por desarrollar<sup>16</sup> y cuyos resultados serán siempre provisionales, pues nuevas encuestas realizadas a nuevos actores sociales bilingües podrán obligar en todo momento a reelaborar el currículo previamente acordado. Esto último no ha de considerarse una debilidad de la propuesta, pues es consecuente con la idea de naturaleza humana diferente en cada caso. Lo importante es que el modelo así definido, de un lado, no determina los componentes del currículo desde el exterior, como realidades decididas por un grupo de expertos supuestamente generalizables a todos los sujetos de la lengua meta, sino a partir de la experiencia singular de diferentes actores culturales, y, de otro, no espera como resultado del aprendizaje el mismo perfil en todos los aprendices sino el que resulte en cada caso de su particular interacción con las AMIS que constituyan el citado currí-

---

<sup>16</sup> Un primer esbozo del mismo está ya en marcha, pero los resultados más concretos se harán aún esperar. Ánimo, pues, a quien se sienta concernido por esta propuesta a desarrollarla por su parte.

culo. En cualquier caso, no estoy en condiciones de ofrecer más precisiones por el momento. El deseo habrá de esperar una realización posterior.

### 3. LA REALIDAD: LOS LUGARES DE LA CULTURA EN LA LENGUA

No quisiera, sin embargo, dejar a mis lectores con el escozor de esta frustración. Sobre todo después del esfuerzo que han hecho para seguirme hasta aquí. Si la tozuda realidad nos obliga a renunciar al ideal al que el deseo aspira, una parte de éste es realizable en lo que aquélla de momento permite. Ya dijimos arriba que la relación entre lengua y cultura es tan íntima que no es posible aprender una lengua sin ser interrogado profundamente por la cultura que conduce de modo tácito. De modo que a lo que quiero invitar aquí es a desarrollar al máximo, de modo explícito, ese currículo cultural que podríamos denominar implícito.

¿Cuáles son, pues, los lugares de la cultura en la lengua?

- i. En primer lugar, la materialidad misma de la lengua, su dimensión fónica, que, exigiendo del aprendiz de un idioma una entonación, un ritmo, una respiración, un dominio de los órganos audiofonatorios, en resumen, un comportamiento corporal diferente a aquél al que está habituado en su lengua materna, lo constituye ya humanamente, a este nivel somático, de modo distinto, y le hace tomar conciencia del carácter cultural que acompaña a esos comportamientos aparentemente provenientes de la herencia biológica. Cuando abordamos la realidad fónica de una lengua o somos abordados por ella, nuestro cuerpo es forzado a operar diferentemente, lo que nos enseña cosas a propósito de él, nos proporciona una conciencia de su existencia diferente, nos hace descubrir en él potencialidades que desconocíamos. Y, a través de él, nuestro psiquismo cambia. Una palabra, incluso un fonema de una nueva lengua, al penetrar a través de nuestro aparato auditivo, afecta al conjunto del sistema neurovegetativo, cargando esa palabra o ese fonema de valores semánticos y emotivos que constituyen un sentido oculto que reconstruye la imagen que tenemos de nuestro cuerpo. Este encuentro, profundamente emotivo, con la materia de la otra lengua tendrá consecuencias diferentes según los

locutores: abrirá las puertas de una tierra prometida a unos, las del exilio a otros; una parte de los sujetos aprendices encontrará en la exigencia de esta distinta ingeniería corporal la inesperada posibilidad de disfrazarse, de desdoblarse, de decirse más allá de lo que la lengua materna le permite, mientras que otra parte se verá, quizás, confrontada a la insoportable exigencia de separarse de sí mismos, de olvidarse, de renunciar a una dimensión demasiado íntima de sí<sup>17</sup>.

- ii. En segundo término, los aspectos no verbales de la comunicación: las dimensiones mímica, gestual y prosémica. Las resistencias y seducciones que el encuentro con esta dimensión corporal y territorial implica son, seguramente, incluso más importantes que las generadas por la dimensión fónica a la que acabo de hacer referencia, pues el cuerpo es aquí interpelado a un nivel mucho más profundo y en relación con comportamientos de los que es aún más difícil tomar conciencia al ser vividos como mucho más “naturales”. Pero son culturales y, por ello, habrán de ser trabajados explícitamente en el aula, no sólo porque serán, en algunos casos, indispensables para armar a los aprendices con los instrumentos necesario para poder negociar sentido con los locutores autóctonos, sino, también, porque esta dimensión –como la anterior– constituye para el proceso de aprendizaje, según sea el psiquismo del aprendiz, un suplemento de motivación, que convendrá aprovechar, o una dificultad más, que será importante intentar reducir.
- iii. Una tercera dimensión se refiere a aquello que más se suele tratar cuando se habla del aprendizaje de las lenguas: del distinto significado de las palabras, pero que, en la medida en que nos hemos referido aquí a lo verbal y a lo no verbal, habrá de predicarse de ambos, pues los significados de una lengua son aquello que sub-

<sup>17</sup> Un testimonio ilustrará eficazmente la importancia de este componente material de la lengua: “Quizás una de las particularidades de la lengua francesa –escribe Goldschmidt en su autobiografía– es su capacidad para situarse inmediatamente en la intimidad corporal del que la habla. Sin embargo, mi lengua materna, el alemán, [...], nunca me ha dado esta impresión de fusión, como si el alemán dejase menos libertad a cada uno, pero forzase de todas las maneras a una participación sonora que compromete más al cuerpo: hay que respirar a fondo para hablar alemán, ensanchar más la caja torácica [...] El francés da una impresión de indiferencia, de distancia, como si la lengua le dejase a uno libre...” (GOLSCHMIDT, Georges-Arthur. *La traversée des fleuves*. Seuil. Paris, 1999. Pág., 140).

yace a lo verbal y a lo no verbal. Las palabras y los gestos que intervienen en una situación comunicativa son, con frecuencia, en cada lengua, portadores de una distinta mirada sobre el mundo, de un diferente modo de ordenarlo. La realidad construida mediante las interacciones en lengua materna puede, durante un tiempo, constituir una barrera ocultadora de esa diferencia, pero cuando el velo es rasgado es toda una iluminación<sup>18</sup>.

- iv. En fin, por último, el acceso a una segunda lengua enfrenta al aprendiz al reto no sólo de aprehender el mundo de otra manera, sino también de pensarlo de otro modo, con categorías que están inscritas en la propia estructura lingüística.<sup>19</sup>

Incidir en el aula en todos estos aspectos, trabajarlos explícitamente en cada ocasión en que sea posible hacerlo, constituirá un currículo cultural de facto, en la medida en la que ayudará al aprendiz a tomar conciencia de que lo que es o cree ser —y por lo tanto de lo que el otro es o creemos que es— resulta de procesos interactivos complejos de construcción histórica mediados por la lengua. Esa toma de conciencia podrá posibilitar la evolución de la propia conciencia del sujeto desde el etnocentrismo a la interculturalidad, desde la empobrecedora manía de concebir al otro a imagen de sí a la estimulante riqueza de comenzar a pensarse a sí mismo como resultado del tratamiento de las alteridades. Ése, y no otro, es el objetivo de los currículos culturales objeto de nuestro deseo. Que la realidad que limita este deseo nos proporcione, sin embargo, atajos para acercarnos a aquel objetivo debe consolarlos del duelo de tener que renunciar a él.

---

<sup>18</sup> Es lo que les ocurre, a menudo, a los protagonistas rusos de la novela de MAKINE, Andrei. *Le testament français*. Mercure de France. Paris, 1995., cuando su abuela les habla de la realidad de Francia en la lengua de ese país: “ese continente emergido se llenaba de cosas y de seres. La emperatriz se arrodillaba en un enigmático ‘reclinatorio’ que no evocaba en nosotros ninguna realidad conocida. ‘Es una especie de silla a la que le hubiese serrado las patas’, explicaba Charlotte, y la imagen del mueble mutilado nos dejaba boquiabiertos” (Pág., 45).

<sup>19</sup> Véase la cita de Whorf en la nota 11 y recuérdense, además, lo que él concluía, tras comparar la lengua amerindia hopi, con las lenguas indoeuropeas: si éstas organizan el pensamiento en torno a las nociones de tiempo y espacio, de antes y después, aquélla lo hace en relación con las de objetivo (todo lo que es accesible a los sentidos o lo ha sido, sin distinción de pasado o presente, pero excluyendo el futuro) y de subjetivo (que comprende el futuro, pero también lo mental, lo afectivo, lo anticipativo, el deseo...). Existen, pues, modos culturales de pensamiento y el aprendizaje de una segunda lengua nos confronta irremediabilmente con ese hecho.

Por razones de índole exclusivamente editorial la bibliografía se encuentra en las propias notas a pie de página.

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Subdirección General  
de Información y Publicaciones  
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**





## EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones  
del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

---

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color «bermellón Salamanca»

- |                       |                |
|-----------------------|----------------|
| • Serie “Ciencias”    | Color verde    |
| • Serie “Humanidades” | Color azul     |
| • Serie “Técnicas”    | Color naranja  |
| • Serie “Principios”  | Color amarillo |

La segunda colección se denomina Conocimiento Educativo. Con ella pretendemos tanto difundir tanto investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN\_CLAVE DE CALID@D; la tercera serie, “Aula Permanente”, da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color “amarillo oficial”

- |                     |            |
|---------------------|------------|
| • Serie “Didáctica” | Color azul |
|---------------------|------------|

Dentro de esta serie se publican los cinco Anuarios Europeos “Eulde”, revistas de alta investigación en Didáctica de las Matemáticas, de las Lenguas, de las Ciencias Experimentales, de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales y de las Expresiones (Plástica, Musical y Corporal). Se publican simultáneamente en castellano, francés, italiano, portugués e inglés.

- |                           |               |
|---------------------------|---------------|
| • Serie “Situación”       | Color verde   |
| • Serie “Aula Permanente” | Color rojo    |
| • Serie “Patrimonio”      | Color violeta |

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, que prestará un servicio a la intercomunicación,

---

---

como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

#### **Índices de calidad de las publicaciones:**

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.



**NORMAS DE EDICIÓN  
DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:**

- Los artículos han de ser inéditos.
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete (en un procesador de textos tipo Word).
- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos,... que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán, también, las citas a pie de página.

**CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO  
SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

• **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**

Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.

• **Suscripciones y distribución:**

Instituto de Técnicas Educativas. C/Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.  
Teléfono: 91.889.18.50.

• **Puntos de venta:**

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/Alcalá, 36. Madrid.
- Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. C/Juan del Rosal s/n. Madrid.



## TÍTULOS EDITADOS

	<u>COLECCIÓN</u>	<u>SERIE</u>
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad .....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos.....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones.....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades

<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología.....</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALID@D:</i>		
<i>la Dirección Escolar.....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Felipe V y el Palacio Real de La Granja.....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Patrimonio
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria.....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en Edades tempranas.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Lenguas para abrir camino.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La dimensión artística y social de la ciudad.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural Multidisciplinar.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevomarco de referencia en su aprendizaje.....</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Globalización, crisis ambiental y Educación.....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física.....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica



<i>Los lenguajes de la expresión.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La comunicación literaria en las primeras edades.....</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención.....</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La estadística y la probabilidad en el Bachillerato.....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria.....</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad.....</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas



Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN  
PARA EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA:

“Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia  
en su aprendizaje”, que se celebró en  
la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander,  
en el verano de 2.001.











La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidad de Verano de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color "bermellón Salamanca"

- |                       |                |
|-----------------------|----------------|
| • Serie "Ciencias"    | Color verde    |
| • Serie "Humanidades" | Color azul     |
| • Serie "Técnicas"    | Color naranja  |
| • Serie "Principios"  | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color "amarillo oficial"

- |                           |               |
|---------------------------|---------------|
| • Serie "Didáctica"       | Color azul    |
| • Serie "Situación"       | Color verde   |
| • Serie "Aula Permanente" | Color rojo    |
| • Serie "Patrimonio"      | Color violeta |

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

