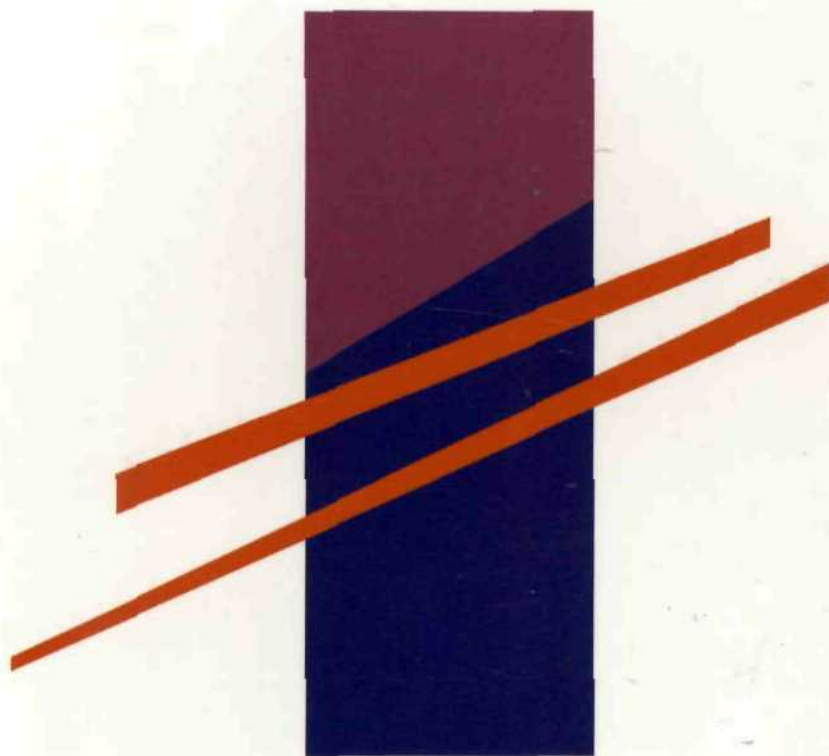


Materiales Didácticos

Lengua Extranjera I:
Inglés

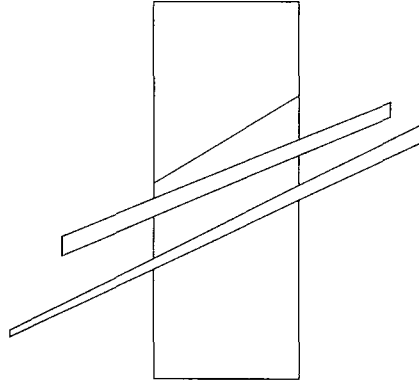


BACHILLERATO



Ministerio de Educación y Ciencia

Materiales Didácticos



Materias Comunes

Lengua Extranjera I: Inglés

Isabel Serrano San Pedro



Ministerio de Educación y Ciencia

Coordinación de la edición:
CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR
DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
N. I. P. O.: 176-95-130-4
I. S. B. N.: 84-369-2664-1
Depósito legal: M. 24.387-1995
Imprime: Imprenta Fareso, S. A.
Paseo de la Dirección, 5 - 28039 Madrid

Prólogo

La finalidad de estos materiales didácticos para el Bachillerato es orientar a los profesores que, a partir de octubre de 1992, impartirán las nuevas enseñanzas del Bachillerato en los centros que se anticipan a implantarlas. Son materiales para facilitarles el desarrollo curricular de las correspondientes materias, principalmente en las de primer curso, aunque algunas de ellas tienen su continuidad también en el segundo curso. Con estos materiales el Ministerio de Educación y Ciencia quiere facilitar a los profesores la aplicación y desarrollo del nuevo currículo en su práctica docente, proporcionándoles sugerencias de programación y unidades didácticas que les ayuden en su trabajo; unas sugerencias, desde luego, no prescriptivas, ni tampoco cerradas, sino abiertas y con posibilidades varias de ser aprovechadas y desarrolladas. El desafío que para los centros educativos y los profesores supone anticipar en el curso 1992/93 la implantación de las nuevas enseñanzas, constituyéndose con ello en pioneros de lo que será más adelante la implantación generalizada, merece no sólo un cumplido reconocimiento, sino también un apoyo por parte del Ministerio, que a través de estos materiales didácticos pretende ayudar a los profesores a afrontar ese desafío.

Se trata, por otro lado, de materiales elaborados por los correspondientes autores, cuyo esfuerzo es preciso valorar de modo muy positivo. Responden, todos ellos, a un mismo esquema general propuesto por el Ministerio en el encargo a los autores, y han sido elaborados en estrecha conexión con el Servicio de Innovación, de la Subdirección General de Programas Experimentales. Por consiguiente, aunque la autoría pertenece de pleno derecho a las personas que los han preparado, el Ministerio considera que son útiles ejemplos de programación y de unidades didácticas para la correspondiente asignatura, y que su utilización por profesores, en la medida en que se ajusten al marco de los proyectos curriculares que los centros establezcan y se adecuen a las características de sus alumnos, servirá para perfeccionarlos y para elaborar en un futuro próximo otros materiales semejantes.

La presentación misma, en forma de documentos de trabajo y no de libro propiamente dicho, pone de manifiesto que se trata de materiales con cierto carácter experimental: destinados a ser contrastados en la práctica, depurados y completados. Es intención del Ministerio realizar ese trabajo de contrastación y depuración a lo largo del próximo curso, y hacerlo precisamente a partir de las sugerencias y contrapropuestas que vengan de los centros que se anticipan a la reforma. Es propósito suyo también, desde luego, preparar los correspondientes materiales para la implantación, en octubre de 1993, del segundo curso de Bachillerato.

Estos materiales se publican en un momento en el que el Decreto de Enseñanzas Mínimas del Bachillerato y la correspondiente Orden Ministerial que regulará el currículo para el ámbito territorial de competencia del Ministerio de Educación y Ciencia se encuentran en su trámite final de aprobación, pero todavía no aprobados. Esto quiere decir que los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las asignaturas son conocidos solamente en su borrador final, pero no aún en su texto definitivo y oficial. Es previsible, por tanto, que no haya cambios importantes sobre el actual texto de los borradores, pero sí podrían darse modificaciones menores sobre ellos. Esta situación ha hecho particularmente difícil el trabajo de los autores, quienes en un plazo de tiempo extremadamente breve, y ajustando sus propuestas de desarrollo curricular a los sucesivos borradores del referido Decreto y Orden, han trabajado contra el reloj. Igualmente, la imprenta ha debido trabajar con plazos muy cortos. Por esta razón, los materiales correspondientes a algunas asignaturas llegan a los centros antes de las vacaciones estivales, mientras otros llegarán inmediatamente después, en septiembre, pero, en todo caso, antes de comenzar el curso.

Aún operando sobre borradores finales, pero no sobre redacción definitiva de normas legales a punto de aprobación, ha parecido oportuno destacar en la presente publicación los textos previstos del Real Decreto de Enseñanzas Mínimas de Bachillerato o de la correspondiente Orden de currículo para el ámbito del Ministerio. Los textos entresacados de los borradores de estas normas oficiales están resaltados en el texto con letra distinta. A semejanza del planteamiento curricular de etapas anteriores, también en el Bachillerato el currículo del Ministerio mantendrá los mismos objetivos y criterios de evaluación que el Decreto de Enseñanzas Mínimas, mientras, en cambio, ampliará en algo el apartado de los contenidos. Por consiguiente, en los apartados de objetivos y criterios de evaluación, los párrafos resaltados en tipografía diferente están entresacados de un borrador de texto oficial que previsiblemente será tanto el del Real Decreto, cuanto el de la Orden de currículo. En el apartado de contenidos, los textos resaltados a veces recogen el borrador de Real Decreto y otras veces el de la Orden ministerial. Los elementos así resaltados, en todo caso, han de ser atendidos por el profesorado con la prudencia oportuna, a la espera de la redacción definitiva de esas normas legales de muy próxima aparición.

Índice

	<u>Páginas</u>
I. INTRODUCCIÓN.....	7
II. OBJETIVOS GENERALES.....	9
III. CONTENIDOS.....	11
IV. CRITERIOS DE EVALUACIÓN.....	15
V. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN.....	19
Factores a tener en cuenta.....	20
Un posible marco: papel del profesor y del alumno.....	22
Aspectos interdisciplinares.....	24
Evaluación.....	24
• Evaluación del proceso.....	24
• Evaluación del alumno.....	25
• Participación del alumno.....	27
VI. PROGRAMACIÓN DE LA ASIGNATURA: CRITERIOS. SUGERENCIAS DE ORGANIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN.....	29
Consideraciones generales sobre la propuesta.....	31
Criterios para la secuenciación.....	33
Banco de contenidos.....	34
• Intencionalidad comunicativa.....	35
• Contenidos morfosintácticos.....	37

• Aspectos estratégicos.....	38
• Aspectos sociolingüísticos.....	40
• Aspectos discursivos.....	41
• Aspectos procedimentales.....	41
• Tipos de actividades y textos.....	43
• Aspectos socioculturales.....	45
• Aspectos temáticos.....	46
VII. EJEMPLIFICACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA.....	49
Opciones.....	53
Actividades de comunicación.....	55
• Debates/discusiones.....	55
• Intercambio de información.....	57
• Exposiciones orales.....	66
• Comentario a un texto.....	66
• Crítica.....	70
• Vídeo.....	70
• Narraciones.....	70
• Proyectos, investigaciones, resolución de problemas....	71
Planificación de la actividad en el aula.....	72
• Planes.....	72
• Procedimientos de trabajo en grupo.....	73
Actividades relacionadas con la evaluación.....	73
• Evaluación del proceso.....	73
• Diseño de pruebas.....	74
• Autocorrección.....	74
• Autoevaluación.....	75
• Evaluación de producciones orales.....	75
• Elaboración de criterios para la evaluación.....	76
Actividades de reflexión sobre la lengua.....	76
Actividades sobre cómo aprender.....	78
• Comprensión auditiva.....	79
• Comprensión lectora.....	80
VIII. BIBLIOGRAFÍA Y RECURSOS.....	83

Introducción

El dominio de lenguas distintas a la propia se ha convertido en la sociedad actual en una necesidad y en una aspiración de un sector importante de la población.

El alumno que accede al Bachillerato lleva ya ocho años estudiando una lengua extranjera y debe haber adquirido soltura para desenvolverse en situaciones de la vida corriente. En esta nueva etapa se trata de desarrollar al máximo la autonomía del alumno con respecto a su propio progreso, de forma que pueda controlar las producciones con mayor rigor, afinar la lengua convirtiéndola en un instrumento y medio personalizado de comunicación, en su doble vertiente de producción y comprensión, y ser autónomo en lo que se refiere a su capacidad lectora. Por tanto, el aprendizaje ahora ha de consistir en una prolongación, consolidación y especialización en las capacidades adquiridas a lo largo de la Educación Obligatoria. En este sentido, los contenidos del estudio de la lengua extranjera son básicamente los mismos que en la etapa anterior —aunque en otro nivel de conocimiento— de capacidad comunicativa y de análisis y reflexión.

Por lo demás, en el Bachillerato, el aprendizaje de una lengua extranjera mantiene las dos finalidades básicas que tenía en la Educación Obligatoria: la finalidad instrumental, como medio de expresión y comunicación, y la de formación intelectual general, de estructuración mental y de representación del mundo.

Con respecto a la primera de estas finalidades, la instrumental, hay que considerar que el mayor grado de madurez del alumnado y su mayor competencia comunicativa va a permitir el uso de la lengua en situaciones diversificadas, es decir, va a posibilitar su uso como instrumento de acción más cercano a la realidad, ya no tan circunscrito al entorno familiar y de la vida cotidiana como en la etapa anterior. Cobra, pues, sentido en esta etapa la utilización de la lengua extranjera para adquirir información sobre otros ámbitos de conocimiento.

Por otro lado, se diversifican también los posibles interlocutores, registros de lengua, propósito de comunicación, etc., ya que se enriquece la gama de variantes discursivas que exigen tratamiento específico y que se abordarán al trabajar de modo más sistemático textos procedentes de los medios de comunicación

(prensa, televisión). Los alumnos habrán logrado desarrollar cierta competencia que les permita hacer uso de estrategias comunicativas de manera habitual para compensar posibles problemas de comunicación surgidos en la interacción cotidiana en el aula y fuera de ella. A su vez, se consolidará la competencia lingüística en sus tres niveles (fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico), considerándose no como un fin en sí misma, sino como un medio para adquirir la competencia comunicativa tal como ha sido descrita.

Dentro de las capacidades específicas que el Bachillerato plantea como objetivos, el aprendizaje de la lengua extranjera participará en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística general a través de la transferencia de estrategias de aprendizaje individuales utilizadas en las actividades de recepción y producción en lengua materna y lengua extranjera, contribuyendo a un aprendizaje reflexivo de la lengua castellana y, en su caso, la lengua propia de la comunidad autónoma.

Además, el descubrimiento de algunas obras literarias y de ciertas manifestaciones artísticas del contexto extranjero conformará la sensibilidad creativa del alumno y enriquecerá su cultura, apreciando por contraste las distintas formas literarias y artísticas a las que haya tenido acceso. Asimismo, el alumno podrá aprender a seleccionar fuentes de documentación que propicien el plantear y resolver problemas relativos a los campos científico y humanístico.

Junto con la finalidad instrumental ya aludida, esta disciplina contribuye a la formación intelectual al promover actividades en las que se refuerza el despliegue de las capacidades cognitivas tales como la reflexión, formulación de hipótesis, generalización, etc., y las metacognitivas de planificación y evaluación del propio aprendizaje. Asimismo, se potencia la utilización sistemática de procedimientos como la inferencia, discriminación, clasificación, susceptibles de ser transferidos a otros ámbitos. Por último, se facilita que el alumno construya nuevas representaciones, ampliando su visión del mundo a partir de su estructura cognitiva previa.

Por fin, la lengua extranjera, como sistema formal que articula una manera distinta de vertebrar la realidad, debe contribuir a ampliar el horizonte del alumno, proporcionándole nuevos datos y argumentos para analizar y valorar de forma crítica las distintas manifestaciones que se produzcan en el mundo actual. El conocimiento, a través de los documentos auténticos en lengua extranjera, de otras formas de organizar la sociedad y de enfrentarse con los problemas característicos de la misma contribuirá al fortalecimiento de la seguridad personal, al desarrollo de la autonomía y la toma de iniciativas y a la consolidación social y moral del alumno.

Objetivos generales

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que las alumnas y los alumnos adquieran las siguientes capacidades:

- 1. Utilizar la lengua extranjera de forma oral y escrita, con fluidez y corrección crecientes, para comunicarse en situaciones reales diversas de manera clara, personal y creativa.*
- 2. Comprender e interpretar críticamente los textos orales, escritos y visuales de los medios de comunicación.*
- 3. Leer de manera autónoma textos en la lengua extranjera que presenten distintas estructuras organizativas con fines diversos: información, adquisición de conocimientos en determinadas áreas de interés, esparcimiento y ocio.*
- 4. Reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua extranjera en la comunicación, con el fin de mejorar las producciones propias y comprender las ajenas, en situaciones cada vez más variadas e imprevistas.*
- 5. Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia.*
- 6. Ampliar los conocimientos acerca de la lengua extranjera y utilizarlos para aprendizajes y profundizaciones posteriores tanto en la lengua estudiada como en otras e incluso otros campos del saber y la cultura.*
- 7. Valorar críticamente otros modos de organizar la experiencia y estructurar las relaciones personales comprendiendo el valor relativo de las convenciones y normas culturales.*

Contenidos

Uso de la lengua oral y escrita

- *Participación en conversaciones relativas a situaciones de la vida cotidiana y a situaciones derivadas de las diferentes actividades de aprendizaje.*
 - *Factores no explícitos de los mensajes (contexto de la situación, relación y actitud entre los interlocutores...).*
 - *Aspectos funcionales (intención comunicativa): describir, narrar, explicar, hacer hipótesis, expresar probabilidad, duda o sospecha, argumentar, resumir...*
 - *Tipos de discurso: narraciones (historias personales breves, cuentos, informes...), descripciones (recuerdos, experiencias...), procedimientos/prescripciones (instrucciones, consejos...), argumentaciones (diálogos, debates...).*
- *Utilización de las estrategias de comunicación que facilitan la interacción.*
- *Uso de la lengua escrita. Situaciones que respondan a una intención comunicativa concreta y a un receptor determinado, aplicando las normas que rigen los diferentes esquemas textuales.*
- *Valoración de la lengua extranjera como vehículo de relación y entendimiento entre las personas y las culturas.*

Comprensión de textos orales y escritos: medios de comunicación, autonomía lectora

- *Comprensión global y específica de:*
 - *Textos orales y escritos de la comunicación interpersonal o de uso en la vida cotidiana (consignas del profesor, conversaciones, exposiciones, debates, intercambios con hablantes de la lengua extranjera, cartas, folletos, instrucciones de funcionamiento, apuntes...).*

- *Textos escritos de divulgación, relacionados con las distintas modalidades de Bachillerato y la cultura en general, con ayuda del diccionario.*
- *Comprensión de la información global y de informaciones específicas previamente requeridas de:*
- *Textos orales, escritos y visuales de los medios de comunicación (canciones, informativos, programas sencillos de opinión, cortometrajes divulgativos, series de televisión, cartas al director, artículos de prensa...).*
- *Posición crítica ante el contenido ideológico de las informaciones transmitidas por los textos.*

Reflexión sobre la lengua y autocorrección

- *Los componentes de la competencia comunicativa: análisis y reflexión sobre su funcionamiento a través de textos orales y escritos:*
- *Aspectos nocionales-funcionales (pedir ayuda y cooperación, expresar acuerdo y desacuerdo, contrastar y comparar, animar y estimular, criticar, hacer suposiciones y expresar condiciones, expresar duda y sospecha...).*
 - *Elementos morfosintácticos (estructura de la oración, tiempos verbales, subordinación, estilo indirecto, oraciones impersonales, voz pasiva, marcadores del discurso...).*
 - *Elementos léxicos (formación de palabras, sufijos, prefijos...) y elementos fonológicos (perfeccionamiento fonético, significados implícitos que puede sugerir la entonación...).*
 - *Aspectos discursivos: organización adecuada de las ideas en el párrafo y en el texto, utilización de los elementos de cohesión del discurso, etc.*
 - *Elementos estratégicos: identificación de las estrategias para participar y mantener la conversación y para negociar el sentido.*
- *Rigor en la aplicación de instrumentos de control y autocorrección.*

Aspectos socioculturales

- *Interpretación y valoración de los elementos culturales más relevantes presentes en los textos seleccionados.*
- *Identificación e interpretación de las connotaciones de tipo sociocultural, valores, normas y estereotipos más significativos para la comprensión de la cultura extranjera que se manifiestan a través de los textos seleccionados.*
- *Acercamiento a la literatura en la lengua extranjera estudiada: lectura de alguna obra significativa.*
- *Valoración de la lengua extranjera en las relaciones internacionales.*

Regulación del propio proceso de aprendizaje

- *Estrategias de aprendizaje relacionadas con los procesos mentales en tareas de aprendizaje (inducción, deducción, control....) y relacionadas con la planificación general de la actividad en el aula.*
- *Utilización autónoma de recursos para el aprendizaje (diccionario, libros de consulta, medios audiovisuales e informáticos...).*
- *Interés por ampliar conocimientos sobre la lengua y la cultura extranjeras.*

Criterios de evaluación

1. *Extraer la información global y específica de textos orales, emitidos en situación de comunicación cara a cara, sobre temas relacionados con la realidad cotidiana de los alumnos, aspectos culturales y sociales de los países en que se habla la lengua extranjera y temas generales relacionados con sus estudios e intereses.*

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumno para comprender e interpretar la información que recibe de sus interlocutores, teniendo en cuenta aspectos tales como el registro utilizado, el propósito del hablante, su actitud, etc., sobre temas propios de su experiencia y sus necesidades de comunicación. Los temas relacionados con los aspectos culturales y sociales serán conocidos por los alumnos a través de su propia experiencia o por haber sido trabajados previamente.

2. *Extraer informaciones globales, y las específicas previamente requeridas, de textos orales con apoyo visual emitidos por los medios de comunicación sobre cuestiones generales de actualidad y aspectos de las culturas asociadas con la lengua extranjera.*

Se pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas de comprender e interpretar correctamente de una manera global los mensajes emitidos en los programas más usuales de los medios audiovisuales de comunicación, tales como noticias, programas de divulgación y opinión, debates, y producciones con tramas argumentales emitidas por esos medios, con consultas ocasionales a sus compañeros o al profesor. Además, se trata de comprobar la comprensión específica de aquellos aspectos que se hayan señalado previamente.

3. *Participar con fluidez en conversaciones improvisadas y en narraciones, exposiciones, argumentaciones y debates preparados previamente sobre temas de interés para el alumno, relacionados con otras áreas del currículo o con aspectos sociales y culturales de los países en que se habla la lengua extranjera, utilizando las*

estrategias de comunicación y el tipo de discurso adecuado a la situación.

Se trata de evaluar, por un lado, la capacidad del alumno para organizar y expresar sus ideas con claridad y, por otro, su capacidad para reaccionar adecuadamente en la interacción y colaborar en la prosecución del discurso (iniciando intercambios, argumentando, haciendo preguntas, negociando el significado...), produciendo un discurso comprensible y apropiado a la situación y el propósito de comunicación.

- 4. Extraer de manera autónoma, con la ayuda del diccionario, la información contenida en textos escritos (procedentes de periódicos, revistas, relatos y libros de divulgación) referidos a la actualidad, la cultura en general y aquellos temas relacionados con otras materias del currículo y sus estudios futuros.*

Se pretende evaluar la capacidad del alumno de comprender textos auténticos de interés general y de divulgación con suficiente precisión y detalle como para poder analizar críticamente dicha información, reelaborarla y utilizarla en producciones propias, tanto orales como escritas.

- 5. Leer, con la ayuda del diccionario y otros libros de consulta, textos literarios variados (novelas, poesía, teatro...) relacionados con los intereses de los alumnos y demostrar la comprensión con una tarea específica.*

Mediante este criterio se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para interpretar, en textos sencillos, el mensaje del autor, las características generales de su estilo y el contexto sociocultural que lo encuadra.

- 6. Redactar, con ayuda del material de consulta pertinente, textos escritos que exijan una planificación y una elaboración reflexiva de contenidos, cuidando la corrección idiomática, la coherencia y la propiedad expresiva.*

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de planificar y plasmar ideas en escritos con corrección textual y en función de un objetivo preciso; resumir, desarrollar, comentar críticamente y valorar informaciones y argumentos extraídos de la comprensión de textos orales, escritos y visuales con el apoyo bibliográfico necesario (diccionario, enciclopedias, prensa especializada...).

- 7. Utilizar reflexivamente los conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos adquiridos, aplicando con rigor los mecanismos de autocorrección que refuerzan la autonomía en el aprendizaje.*

Por medio de este criterio se puede evaluar si el alumno progresa en el manejo de estructuras gramaticales que expresan mayor grado de madurez sintáctica, tales como paso de coordinación a subordinación, empleo de nominalización, ampliación de léxico especializado, perfeccionamiento de rasgos fonológicos, ortografía, así como en la utilización de todos los aspectos de la competencia comunicativa que facilitan la comunicación.

Se valorará, también, la capacidad del alumno de corregir o rectificar sus propias producciones y las de sus compañeros, tanto orales como escritas.

- 8. Utilizar, de manera espontánea, las estrategias de aprendizaje adquiridas, tales como consulta de diccionarios de varios tipos, gramáticas, grabaciones y otras fuentes, para la resolución de nuevos problemas planteados por la comunicación o la profundización en el aprendizaje del sistema lingüístico y del medio socio-cultural.*

Mediante este criterio se trata de evaluar la capacidad del alumno para transferir las estrategias y destrezas utilizadas en aprendizajes previos a nuevas situaciones de aprendizaje y para valorar el papel que desempeña personalmente en la construcción de su proceso de aprendizaje: toma de decisiones, observación, formulación y reajuste de hipótesis y evaluación de sus progresos con el máximo de autonomía.

- 9. Analizar, a través de documentos auténticos, algunas manifestaciones culturales en el ámbito de uso de la lengua extranjera desde la óptica enriquecida por las diferentes lenguas y culturas que conoce el alumno.*

Este criterio evalúa la capacidad para interpretar, en canciones, películas, medios de comunicación, obras literarias..., algunos rasgos específicos característicos del medio sociocultural extranjero y vinculados con la experiencia e intereses de los alumnos, de forma que puedan relacionarlos con las distintas culturas cuya lengua ya conocen.

Orientaciones didácticas y para la evaluación

La propuesta de programación que aquí se hace no lleva aparejado un "método", es decir una serie de prescripciones sobre los pasos a dar en cada momento respecto a la actividad en el aula, pero sí presupone, sin embargo, una serie de principios metodológicos a tener en cuenta que vienen determinados fundamentalmente por el concepto de materia y de aprendizaje en el que se basa:

- Un concepto de lengua en la que el alumno además, de conocer el código debe saber cómo usar esos conocimientos para comunicar sus ideas e intenciones correcta y apropiadamente e interpretar las de los demás.
- Un concepto de aprendizaje, no como algo que se "hace" al alumno, sino como algo que el alumno construye en interacción con el medio. Es el alumno quien en último término modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento.

Desde esta perspectiva, el profesor actúa como facilitador de esa actividad del alumno, proporcionándole oportunidades de aprendizaje, apoyándole con la información necesaria en cada momento, y ayudándole a reflexionar sobre su propio proceso.

En el caso de la lengua extranjera, se habrá de dar a los alumnos la oportunidad de que adquieran habilidades y conocimientos relacionados con sus necesidades e intereses de comunicación a corto y medio plazo, así como aquellos que les permitan atender a las posibles necesidades que vayan surgiendo a más largo plazo, es decir, los relacionados con el cómo aprender.

La actividad en el aula habrá de permitir que el alumno vaya desarrollando una representación global del sistema (interlengua), es decir de sus elementos y de sus interrelaciones. Representación que se irá modificando en etapas sucesivas a partir de la nueva información recibida en la interacción con todos los elementos que entran en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Factores a tener en cuenta

Resulta imposible separar los principios metodológicos de los criterios a seguir para llevar a cabo una programación. El qué y el cómo están íntimamente relacionados y son parte de un mismo proceso.

Al planificar la actividad en el aula el profesor habrá de tener en cuenta una serie de factores, entre ellos:

- Uno de los objetivos principales es que el alumno pueda desarrollar su competencia comunicativa. Para ello es necesario que se atienda no sólo al dominio de los elementos formales de la nueva lengua (competencia morfosintáctica), sino también a aspectos sociolingüísticos (saber en qué situación social se debe usar qué forma), estratégicos (la habilidad de hacer llegar el mensaje), discursivos, etc.
- El desarrollo del alumno como aprendiz es otro de los objetivos de la asignatura. La programación habrá de proporcionarle oportunidad para la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje y los factores que lo determinan, así como para la obtención de la información que en cada momento precise.
- La complejidad y diversidad del proceso de adquisición de una lengua: la adquisición de una segunda lengua no es un proceso uniforme y predecible (Ellis, 1986, por ejemplo), sino el producto de la interacción de muchos factores internos del alumno, y los pertenecientes a la situación de aprendizaje.
- Para que el alumno pueda hacer suya cualquier nueva información (aprendizaje) necesita interpretarla y relacionarla con los conocimientos que ya posee.

Esto lo hace a través de estrategias que varían de alumno a alumno en número y efectividad.

- Los conceptos variados (y variables) que los alumnos tienen de lo que significa saber una lengua y aprender una lengua.
- Las formas múltiples y variadas en que una tarea o un problema pueden ser interpretados y abordados por distintos alumnos, como resultado de factores tales como su actitud y motivación, expectativas, intereses, conocimiento previo de la lengua, estilo de aprendizaje, formas preferidas de trabajo, conocimiento del contexto, etc.
- En consecuencia, distintos alumnos incorporan diferentes conocimientos, habilidades, etc., y producen distintos resultados.
- Los alumnos son perfectamente capaces de marcar sus propios objetivos, elegir contenidos, materiales y procedimientos de trabajo, así como de evaluar esas decisiones, siempre que vean la necesidad de ello (les parezca útil) y dispongan del apoyo suficiente (en términos de información, fuentes, alternativas, etc.).
- La participación del alumno en la planificación de la actividad en el aula, su realización y evaluación aporta un marco para la resolución de problemas reales, que sustituye con ventaja a las simulaciones, en cuanto que crea las condiciones para que el intercambio de información, ideas y opiniones surja como algo natural y necesario.

- El aprendizaje a través de la acción, de buscar y de compartir información puede aumentar la motivación y la implicación de los alumnos, favoreciendo el desarrollo de habilidades y estrategias no sólo relacionadas con el aprendizaje de las lenguas, sino con el aprendizaje en general. Proporciona asimismo la oportunidad de transferir conocimientos, habilidades y procedimientos desarrollados en otras materias o áreas de conocimiento.
- En el proceso de llevar a cabo tareas que no están centradas en aspectos formales de la lengua los alumnos pueden adquirir esos aspectos formales y, además, desarrollar su competencia comunicativa.
- La posibilidad de trabajar a su propio ritmo, y hacia objetivos marcados según sus preferencias y necesidades, puede contribuir a crear un ambiente más relajado, y propicio al aprendizaje.
- Conviene crear situaciones que puedan favorecer los intercambios en los que los interlocutores utilicen estrategias que aseguren la comprensión y la precisión del mensaje, y aumentar las oportunidades de comprobar hipótesis sobre el funcionamiento del sistema mediante la obtención de información sobre la corrección y adecuación de las mismas.
- Tomar gradualmente la responsabilidad de su propio aprendizaje hace a los alumnos más conscientes de sí mismos y de sus habilidades, de maneras distintas en que éstas pueden ser mejoradas, y de los factores implícitos en el proceso de aprendizaje. Todo ello puede suponer, entre otras cosas, un descenso del nivel de ansiedad producido por lo desconocido (ejemplo, ser evaluado en relación a lo que parecen criterios arbitrarios) y la dependencia de las decisiones de otras personas (el profesor).
- Trabajar sobre temas en los que los alumnos están realmente interesados, y poder aplicar sus conocimientos y habilidades para indagar sobre los mismos, puede producir una sensación de logro intelectual que ayuda en muchos casos a contrarrestar el sentimiento de frustración que se deriva de la falta de correspondencia entre su capacidad intelectual y su dominio del nuevo código, necesariamente limitado.
- La primera lengua (lengua materna), así como su experiencia en el aprendizaje de otras lenguas, constituye un recurso importante para el aprendizaje.

Al tener en cuenta todos estos factores, derivados de la investigación dentro y fuera del aula, surge la necesidad de una programación que permita cubrir las necesidades de cada tipo de alumno. Atender a esa diversidad (individualización) puede parecer una tarea imposible para el profesor. Sin embargo, por otro lado, algunos de esos factores parecen también sugerir que puede no serlo, si se consigue involucrar al alumno en el análisis y toma de decisiones sobre el propio aprendizaje.

Este proceso podría iniciarse mediante una organización de la actividad en el aula que:

1. Atienda a la variedad existente entre los alumnos mediante:
 - Actividades que les den la oportunidad de reflexionar sobre la lengua, su aprendizaje, el propio proceso, etc.

- Información sobre posibles alternativas temáticas, metodológicas, etc.;
 - La oportunidad de elegir y llevar a la práctica lo elegido.
 - Una flexibilidad que permita diferentes rutas, modos de trabajo y realizaciones (productos).
2. Facilite que el alumno se haga cada vez más crítico, activo y seguro de sí mismo en relación a su proceso de aprendizaje, mediante la oportunidad de ejercitar su capacidad de tomar decisiones y de evaluar esas decisiones y sus resultados.
 3. Estimule a los alumnos a utilizar al máximo los conocimientos y habilidades que ya poseen, desarrollarlos y transferirlos a través de distintas áreas de conocimiento, y a actividades fuera del aula.
 4. Facilite el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, ayudándoles a darse cuenta de su potencial como comunicadores (incluida la lengua propia), y favoreciendo su participación en situaciones que requieran interpretación y expresión de significado en un proceso negociador.

Un posible marco: papel del profesor y del alumno

Todo lo dicho anteriormente parece sugerir la conveniencia del desarrollo de una programación negociada (*process syllabus*) que convierta la realidad del aula, y las decisiones relacionadas con la actividad que en ella se desarrolla, en el principal objetivo de comunicación. La creación de un marco en el que la auténtica necesidad de compartir significados y de negociar sobre cosas que realmente importan y que requieren acción por parte del alumno lleve a una comunicación auténtica y al desarrollo de su competencia comunicativa (véase Breen, 1987a).

Esto supone la implicación del alumno en el proceso de decisiones con otros alumnos y con el profesor sobre el qué, el porqué y el cómo (incluyendo cuándo, con quién, con qué materiales, etc.) de la actividad en el aula.

La implicación supondría un proceso gradual que eventualmente llevaría a los alumnos al diseño de sus propias actividades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades y propósitos, ya que, en último caso, ellos son quienes poseen información más directa sobre su propio proceso de aprendizaje y los que, con mayor o menor ayuda del profesor, pueden identificar mejor sus necesidades e intereses.

Así pues, el alumno pasaría de ser receptor y reproductor de conocimientos a jugar un papel sumamente activo en la planificación, realización, y evaluación de su aprendizaje, sin que esto suponga una abdicación, por parte del profesor, de su responsabilidad en la organización general del proceso de enseñanza y aprendizaje (Allwright, 1978). No significaría la ausencia de planificación por parte del profesor, sino un tipo diferente de planificación: aquella que ayude al alumno a programar sus actividades de aprendizaje.

Esto daría lugar a programaciones diferentes, no sólo entre distintas clases, sino también entre diferentes grupos dentro de una misma clase, sin que ello

suponga necesariamente una mayor diversidad de lo adquirido (*intake*) de la que se obtiene a partir de una enseñanza uniformada.

Igualmente, existe una gran variedad de formas de afrontar la tarea, al menos tantas como profesores. Dam y Gabrielsen (1988) proponen un marco para la toma de decisiones conjunta que constituye un ejemplo de lo que podría ser un esquema básico para la organización de la actividad en el aula:

1. El profesor y los alumnos discuten y deciden el objetivo a alcanzar en el próximo período de clases (una semana, un mes, etc.) y la mejor forma de trabajar para alcanzar sus objetivos.
2. Los alumnos eligen los materiales y deciden sobre el método y la organización del trabajo, así como de la distribución temporal (quién va a hacer qué, con quién, dónde, cuándo, etc.).
3. El profesor toma parte en el desarrollo del programa, analizándolo y apoyando al alumno.
4. El profesor transforma sus observaciones en sugerencias para la organización del período siguiente.
5. El profesor y los alumnos evalúan el trabajo realizado (el proceso y el producto en relación a los objetivos fijados, los resultados inesperados, etc.).
6. Cada alumno identifica su próximo objetivo.
7. Alumnos y profesor planifican el siguiente período.

Llegar a la situación en que esto tiene lugar de una manera automática es un proceso lento, complejo y extremadamente interactivo. El alumno va aprendiendo poco a poco a tomar esas decisiones, lo que hace que aumente su disposición a hacerlo, mientras el profesor aprende al mismo tiempo a apoyarle en ellas y a dejar en sus manos algunas de las responsabilidades que tradicionalmente le han pertenecido.

El profesor se convierte en asesor, orientador, facilitador, etc., dejando que el alumno tome paulatinamente una mayor variedad y número de decisiones informadas, relativas a su proceso de aprendizaje. Es responsabilidad del profesor, entre otras, asegurarse de que el alumno tiene suficiente información sobre los factores que limitan su capacidad de decisión, en especial aquellos de origen institucional, por ejemplo, los derivados del currículo, incluido el sistema de calificación.

La ausencia de un plan prescriptivo no supone necesariamente una merma en el sentido de dirección y progreso del alumno. El profesor ha de procurar en todo momento que el alumno sea consciente de lo que hace, por qué lo hace y de si los resultados corresponden al plan inicial.

Un apoyo fundamental en este sentido es la participación de los alumnos en la evaluación del proceso y de sus producciones, así como el uso de diarios de trabajo, donde recogen los planes de clase, su desarrollo, anotaciones de vocabulario, estructuras, etc., evaluaciones de actividades y procesos, así como el trabajo para casa, determinado por los propios alumnos, con o sin apoyo del profesor.

Aspectos interdisciplinarios

En la asignatura de Lengua Extranjera incluso los contenidos conceptuales tienen principalmente un valor instrumental. Aparte de sus otras funciones, la lengua sirve como medio de comunicación, lo que deja abiertas muchas posibilidades respecto al objeto de esa comunicación. Teniendo como medio la lengua extranjera teóricamente se puede abordar cualquier tema, incluidos aspectos relacionados con otras asignaturas del currículo.

Aparte de utilizarla como medio para impartir otra asignatura, actividad no muy frecuente fuera de las instituciones bilingües, las posibilidades de relacionar la lengua extranjera con otras asignaturas del currículo son múltiples. Por ejemplo:

- Utilizar un tema familiar al alumno, por haberlo tratado en otra materia, como medio de disminuir la dificultad conceptual de una actividad y poder aumentar la dificultad lingüística/comunicativa;
- Usar materiales propios de otras asignaturas con el fin de que el alumno se familiarice con los aspectos específicos de los registros que se utilizan en relación a ellas;
- Involucrar al alumno en el uso de operaciones cognitivas semejantes a las que se le exigen en otras materias.
- Utilizar actividades, procedimientos y técnicas semejantes a los usados en otras asignaturas (por ejemplo presentaciones, proyectos, trabajo en grupo, técnicas de estudio, planificación de la actividad, etc.).
- Usar la lengua extranjera en la consulta de fuentes para realizar trabajos propuestos en otras materias.
- Hacer uso de los conocimientos adquiridos en otras materias para realizar un trabajo propuesto en la clase de lengua extranjera, etc.

Evaluación

Un aspecto fundamental del proceso de planificación de la actividad en el aula descrito anteriormente es la evaluación, no sólo de los resultados obtenidos, sino también de todas las decisiones tomadas dentro de ese proceso.

Los procedimientos empleados para la evaluación deberían constituir en sí mismos actividades de aprendizaje, tanto en lo que se refiere a la lengua (ya que pueden ser en sí mismas actividades de comunicación con un propósito y una audiencia reales) como al proceso de aprender a aprender, por la información que aportan sobre el mismo (véase ejemplos en págs. 73-76).

Evaluación del proceso

La evaluación del proceso consiste en analizar:

- Si los objetivos, actividades materiales, procedimientos, distribución temporal, estrategias personales, etc., elegidos han sido los más adecuados o no a las necesidades del momento;
- Las dificultades encontradas, sus posibles causas y las estrategias empleadas para superarlas.

- Si las realizaciones de los alumnos corresponden en cantidad y calidad a lo planeado.
- El papel jugado por cada uno de los participantes.
- La incidencia de factores ajenos a ellos; etc.

El proceso puede ser evaluado mediante:

- La observación directa.
- Cuestionarios (elaborados por profesor/alumnos/otros).
- Evaluación oral por parte de toda la clase/grupo.
- Entrevistas individuales/grupales.
- Introspección y retrospección.
- Análisis de grabaciones (profesor/alumnos/otros).
- Observación directa por terceras personas.
- Diarios de aprendizaje/cuadernos de trabajo, etc.

Las conclusiones derivadas de la evaluación informarán la planificación posterior.

La división entre evaluación del proceso y del producto puede resultar artificial, puesto que, como todo lo que tiene que ver con el aprendizaje, se trata de un proceso extremadamente interactivo.

Cuantos más aspectos sean evaluados desde el mayor número posible de puntos de vista, más completa será la visión de lo ocurrido. En la evaluación deben estar implicados todos los participantes en el proceso, además de los observadores externos que se considere necesario y/o posible.

La evaluación del **alumno**, tanto de su participación como de sus logros, puede ser llevada a cabo por él mismo, otros alumnos, el profesor alguien ajeno al proceso del aula.

La de un **grupo** de alumnos, por sus miembros, otros grupos, el profesor, otros.

La del **profesor**, por él mismo, los alumnos, otros.

Evaluación del alumno

Profesor y alumnos deberán ponerse de acuerdo de antemano sobre cuáles son los aspectos fundamentales que habría que evaluar y los criterios a aplicar, teniendo en cuenta los condicionamientos impuestos por el currículo y otros elementos del contexto.

En principio podrían considerarse tres aspectos:

1. El progreso del alumno respecto a su nivel inicial (conocimientos y habilidades).
2. El nivel alcanzado por el alumno, absoluto o respecto a los mínimos exigidos para la etapa/curso.
3. El trabajo/participación del alumno (cantidad y calidad).

La evaluación del progreso del alumno requiere una evaluación inicial, que puede hacerse a través de la interacción con los alumnos y la observación a lo largo de un determinado período de tiempo, o a través de tests.

En cuanto al nivel alcanzado por el alumno en un determinado momento, puede ser objeto de autoevaluación, así como de evaluación por parte del profesor y de los otros alumnos.

Además de servir para la calificación, debe proporcionar información relativa a aspectos sobre los que se necesita trabajar, o habilidades que se podría intentar desarrollar en próximos planes.

Puede obtenerse información sobre ambos, nivel y progreso, a través de:

- La interacción durante la actividad en el aula.
- Grabaciones de la interacción oral en los grupos.
- Exposiciones orales de los alumnos.
- Preparación de esas exposiciones con el profesor.
- Trabajos escritos individuales.
- Tests de todo tipo, etc.

Puede extraerse información sobre el trabajo y la participación de cada alumno a través de:

- La observación en el aula.
- El diario de trabajo (planes, su realización, notas de gramática, vocabulario, etc.; trabajo para casa, informes sobre actividades, etc.).
- Comentarios sobre lecturas.
- Trabajos individuales.
- Su actitud, manifestada, entre otras cosas, en:
 - El uso de la lengua extranjera para responder o preguntar al profesor o a otros alumnos.
 - Toma de iniciativas en cuanto a qué trabajos realizar.
 - Cuestionarse aspectos de la lengua o su aprendizaje.
 - La realización sistemática de autoevaluaciones y de evaluación de las actividades, etc.

La evaluación se concibe aquí como:

- La descripción de aquello que el alumno puede hacer o no hacer y en qué grado.
- El análisis de los posibles factores que han podido contribuir a acelerar o frenar su progreso.
- La identificación de posibles rutas a seguir en dirección al propósito general de esa situación de aprendizaje.

Como tal, constituye un elemento de ayuda, y no de censura, una contribución fundamental al proceso de aprendizaje, y al desarrollo de la autonomía del alumno.

Participación del alumno

La participación del alumno en la evaluación es un aspecto importante de su desarrollo como individuo y como aprendiz. A través de ella puede aumentar su conciencia tanto de los factores implicados en el aprendizaje como de su proceso de aprendizaje particular, de su progreso y de posibles formas de incrementarlo.

La autoevaluación, junto con la evaluación por parte del profesor y de otros alumnos, puede contribuir eficazmente a hacer consciente al alumno de los conocimientos y habilidades que ya posee, y puede ser la base de la identificación de posibles necesidades de aprendizaje.

Su participación en la planificación de la evaluación, incluyendo la elaboración de criterios y baremos, selección de técnicas, diseño de instrumentos (véase ejemplo en pág. 74), aplicación de criterios, tanto a las producciones propias (autoevaluación) como a las de otros, etc. (véanse págs. 75, 76), puede constituir un importante instrumento de aprendizaje.

Programación de la asignatura: criterios. Sugerencias de organización y secuenciación

Los programas para la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera intentan responder a la pregunta de qué conocimientos y destrezas necesita poseer el aprendiz de esa lengua en un contexto determinado.

La selección, subdivisión y secuenciación de esos conocimientos y capacidades se efectúan en función de distintas concepciones de:

- a) lo que es la lengua (la materia a enseñar),
- b) cómo se aprende o adquiere una lengua, y en consecuencia, de
- c) cómo debe enseñarse.

Tradicionalmente los programas de lengua extranjera se han articulado en torno a un concepto de lengua, de la materia a enseñar, muy diferente del actual.

Los enfoques formales al diseño curricular, basados en las descripciones de lingüistas académicos, daban prioridad, sobre otros, a los aspectos formales, teniendo como objetivo que el alumno conociera el código, es decir, los subsistemas: fonología, gramática, morfología, etc., poniendo el énfasis en el conocimiento "textual" de la lengua del que habla Halliday.

A mediados de los años setenta los enfoques funcionales surgen como una alternativa, basados en el trabajo de lingüistas interesados en el análisis de la lengua en su dimensión social (sociolingüística), según los cuales el conocimiento de la lengua abarca no solamente el conocimiento del código formal, sino también el de cómo usarlo de una manera apropiada en distintas situaciones de la vida real, y con diferentes interlocutores, para conseguir distintos propósitos, lo que correspondería al conocimiento interpersonal, y parte del ideacional, en términos de Halliday.

Se trata del concepto de competencia comunicativa defendido por Hymes (1971, 1972), que amplía el concepto chomskiano de que el hablante tiene un conocimiento subyacente del sistema lingüístico, atribuyéndole el conocimiento de las reglas de la lengua como código, así como el conocimiento de las convenciones que gobiernan su uso dentro de grupos sociales y culturales.

Las realizaciones pedagógicas de este enfoque, sin embargo, se han limitado, en general, a representar este aspecto comunicativo mediante listados de exponentes lingüísticos de aquellas funciones que el autor consideraba de mayor relevancia a los objetivos y al contexto en el que se iba a realizar el aprendizaje.

Posteriormente, nuevas aportaciones al concepto de competencia comunicativa (que según Hymes abarca la competencia lingüística y la competencia de su uso social) han señalado algunos otros de los aspectos que la integran, tales como la capacidad de participar en el discurso (Widdowson, 1978) y el conocimiento de las convenciones pragmáticas que gobiernan esa participación (véase, por ejemplo, Levinson, 1983).

La competencia comunicativa se describe como un complejo de competencias que interactúan en la comunicación (Canale y Swain, 1980) y que le permiten al hablante ser creativo con esas reglas y convenciones.

Según esta descripción, las tradicionales "cuatro destrezas" no serían más que la manifestación de esa competencia, por lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, no debería tener como objetivo meramente la adquisición del código, el conocimiento de los aspectos funcionales que el mismo puede desarrollar, o las cuatro destrezas, sino que debería atender al desarrollo de la competencia comunicativa subyacente, es decir, a los procesos psicológicos y habilidades no aparentes, que permiten al hablante expresar correcta y apropiadamente los mensajes propios e interpretar adecuadamente los de sus interlocutores.

Las implicaciones didácticas de esta nueva concepción de la materia parecen obvias. Si se considera la competencia comunicativa como un complejo de conocimientos y habilidades que interactúan constantemente en la comunicación, la división de la materia en sus elementos morfosintácticos y funcionales para su posterior presentación, práctica y transferencia, no parece ser el método más adecuado, o al menos actividad suficiente para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Esta concepción de la lengua parece indicar la necesidad de aprenderla principalmente en la comunicación, como medio de interiorizar el sistema en toda su complejidad de interrelaciones. Esto supone, naturalmente, un gran cambio en la forma de aproximarse al proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyendo un nuevo concepto de los papeles del profesor y de los alumnos en ese proceso.

Paralelamente al interés de los lingüistas sobre el proceso de adquisición de la lengua surge el interés de los educadores por el proceso de aprendizaje, reconociendo la importancia de las características personales del alumno y sus distintas formas de aproximarse a él, así como la necesidad de atender a esa diversidad.

Todo esto se traduce en currículos formulados más en términos de los procedimientos a seguir que en los contenidos morfosintácticos o funcionales a adquirir por el alumno.

Dos representaciones de este tipo de enfoque al diseño curricular de las lenguas extranjeras son el procedimental, ejemplificado por el proyecto de Bangalore (Prabhu, 1987), y el procesual, propuesto por Candlin y Breen (véase Breen, 1987a, Candlin, 1984). Ambos se articulan en torno a una serie de tareas, en lugar de a listados de contenidos formales o funcionales.

Una diferencia fundamental entre ellos es que en el caso del enfoque procesual, las tareas no son seleccionadas y secuenciadas previamente por el profesor, sino que esa labor es parte del proceso de toma de decisiones de cada clase. Otra característica fundamental del mismo es su énfasis en la evaluación de las decisiones tomadas sobre objetivos, contenidos, actividades, procedimientos, materiales, etc., así como en el proceso de aprendizaje.

La propuesta de programación que aquí se recoge se inscribe en la línea del enfoque procesual, incorporando al proceso de toma de decisiones los condicionamientos impuestos por el marco social e institucional en el que ha de desarrollarse.

Su elección ha sido debida a la creencia de que desde un enfoque de estas características es más factible dar respuesta a las demandas del currículo oficial, por la coincidencia de sus objetivos: el desarrollo al máximo del potencial del alumno en su triple faceta de individuo social, comunicador, y aprendiz, concibiendo la programación como un esfuerzo cooperativo entre profesor y alumnos.

Se trata de evitar un programa que prescriba lo que hay que hacer, en qué orden y por cuánto tiempo, basándose en el convencimiento de que posiblemente la mejor manera de que esas decisiones sean efectivas es que sean tomadas conjuntamente por cada profesor y grupo de alumnos en razón de las necesidades e intereses de éstos, de las demandas del contexto y de los recursos disponibles. Es necesario un programa lo suficientemente abierto para que se pueda adaptar a diferentes contextos y distintos tipos de alumno y profesor.

Los listados de contenidos que se recogen en el apartado "Banco de contenidos" intentan responder a los aspectos conceptuales y procedimentales que se deducen de los objetivos marcados en el documento de propuesta para el Bachillerato.

Puede ocurrir que los alumnos ya posean (por haberlos trabajado anteriormente, por transferencia de la lengua materna, por su conocimiento de la realidad...) parte de esos conocimientos y habilidades, en cuyo caso no tiene objeto insistir en ellos. Por otro lado, ciertos grupos de alumnos pueden necesitar dedicar más tiempo a adquirir determinados conocimientos y habilidades que otros. Unos tratarán esos contenidos a un nivel más elemental, utilizando un número limitado de procedimientos, mientras que otros perfeccionarán los que ya poseen e irán más allá de lo marcado.

Esos listados, constituyen pues únicamente una enumeración de algunos de los conocimientos, habilidades y procedimientos que parecen estar involucrados en el proceso de alcanzar los objetivos marcados.

Se trata de listados extensos, pero no exhaustivos. No se pretende que los alumnos hayan adquirido o desarrollado todos o sólo esos contenidos al final del Bachillerato. Constituyen meramente un mapa del posible campo a cubrir que permita a cada grupo de alumnos, o grupo dentro de una misma clase, marcar su propia ruta con ayuda del profesor, haciéndola más detallada, evitando determinados puntos en el recorrido, o incluyendo nuevos objetivos si es necesario.

Consideraciones generales sobre la propuesta

Un factor determinante de esa ruta serán las actividades y materiales elegidos, así como los conocimientos previos del alumno.

Dichas listas pueden cumplir al menos un doble papel:

- Proporcionar un marco de referencia que sirva de apoyo a las decisiones a tomar por profesores y alumnos a la hora de planificar la actividad en el aula (información sobre alternativas, ver qué aspectos se han cubierto y cuáles no, etc.).
- Dar respuesta a la necesidad del alumno de una sensación de dirección y progreso.

Se pretende que el alumno desarrolle al máximo su competencia comunicativa en la lengua extranjera y, paralelamente, una conciencia del aprendizaje, en general, y de su propio proceso de aprendizaje, en particular.

Se trata de darle la oportunidad de que vaya explorando, con ayuda del profesor y de sus compañeros, lo que supone aprender a comunicarse en una lengua que no es la suya, sus propias necesidades al respecto, distintas formas de intentar satisfacerlas, etc., y de que tome las decisiones adecuadas.

Se espera que el alumno desarrolle su capacidad de comunicación a través de:

- Los intercambios espontáneos en clase en torno a la planificación, realización y evaluación de las actividades.
- Actividades de comunicación.
- Actividades metacomunicativas, es decir, que faciliten al alumno la comunicación.

Y su capacidad como aprendiz a través de:

- Las actividades anteriores.
- Principalmente en las primeras etapas, actividades específicamente dirigidas a estimular la reflexión del alumno sobre la lengua, su aprendizaje, sus características personales como aprendiz y su propio proceso.
- La evaluación de las decisiones adoptadas.

Los contenidos citados corresponderían a los dos cursos de Bachillerato. No se han dividido entre ellos ni se han secuenciado porque se entiende que no se trata de elementos aislados, sino, por el contrario, muy interrelacionados que se dan simultáneamente en la comunicación. Si ésta es verdaderamente "natural" y espontánea será difícil predecir cuándo van a aparecer o cuándo va a necesitarlos el alumno.

La actividad en el aula girará en torno al desarrollo de la capacidad de los alumnos de interpretar y expresar significados en la comunicación. Por tanto, se organizará en torno a actividades de comunicación lo más cercanas posible a las que realiza en su propia lengua, tanto dentro como fuera del aula. En el desarrollo de esas tareas irán identificando dificultades y necesidades lingüísticas, procedimentales o de otro tipo, a las que se irá atendiendo mediante la selección por parte del alumno, con el apoyo de otros compañeros y/o del profesor, de tareas que le capaciten para la realización de la tarea principal.

La planificación y evaluación de las tareas, materiales empleados, procedimientos, resultados, etc., son en sí mismas, como ya se ha dicho, tareas comunicativas de gran importancia, no sólo por su papel en lo que se refiere a la organización del aprendizaje, sino también por su carga comunicativa. Gracias a ello, gran parte de los contenidos que se incluyen en el listado se estarán manejando de una manera natural y con un propósito real en el aula.

Criterios para la secuenciación

Los criterios de secuenciación sugeridos a continuación se refieren, pues, a la secuenciación de tareas y no de contenidos. De la misma manera, no van dirigidos exclusivamente al profesor, sino que pueden constituir una clave más para la reflexión del alumno sobre la lengua y su aprendizaje. El alumno es quien mejor puede valorar la dificultad que entraña para él una tarea, quien mejor puede identificar, con ayuda del profesor si es necesario, cuáles son sus necesidades reales inmediatas.

Criterios de secuenciación de tareas ajenos a la aparente dificultad lingüística o a la tarea en sí podrían ser:

- Los intereses de los alumnos.
- Sus necesidades inmediatas o a medio plazo.
- Acontecimientos de actualidad.
- Acontecimientos sociales anuales (celebraciones, festivales, conmemoraciones, etc).

Pero también puede ser de utilidad a profesores y alumnos disponer de otros criterios, como los que se citan a continuación a título orientativo, propuestos por diversos autores:

Candlin, 1987, enumera:

- La dificultad cognitiva (complejidad de las operaciones mentales que requiere la tarea).
- El estrés comunicativo.

(Candlin cita la descripción de Brown y Yule, 1983, según la cual la situación más compleja para un hablante no nativo sería aquella en la que:

- el tema es más conocido para su interlocutor;
- hay más de un interlocutor;
- éstos son más competentes comunicativamente;
- la tarea comunicativa no tiene una clara organización estructural.)
- La particularidad y la generalidad (de experiencias rutinarias a cosas abstractas o hipotéticas).
- La complejidad del lenguaje combinado con la dificultad de la tarea
- La continuidad del contenido.
- La continuidad del proceso (qué requiere la tarea, qué se tiene ya, qué se necesita: formas lingüísticas, funciones, estrategias discursivas, formas de pensar y organizar las ideas, conocimiento del contenido...).

Prabhu, 1987, señala como factores determinantes de la dificultad de la tarea:

- La cantidad y tipo de información que hay que manipular.
- El número de operaciones cognitivas a realizar.
- El grado de precisión que se requiere.
- La familiaridad con las demandas y propósito de la tarea.
- El grado de abstracción que requiere.

Finalmente, el grado de dificultad de la tarea puede depender tanto de aspectos derivados de la actividad como de factores internos del alumno:

A) Actividad:

- Relevancia.
- Complejidad (número de pasos, instrucciones, demandas cognitivas, cantidad de información a procesar).
- Conocimiento previo del contexto de la tarea (del mundo, de la situación, aspectos culturales, actividad preliminar).
- Dificultad lingüística.
- Ayuda disponible.
- Grado de corrección gramatical, adecuación al contexto exigido.
- Tiempo disponible.

B) Alumno:

- Confianza.
- Motivación.
- Experiencia de aprendizaje anterior (familiaridad con la actividad).
- Ritmo de aprendizaje del alumno.
- Habilidad en las destrezas comunicativas.
- Conocimientos previos:
 - culturales
 - lingüísticos

[Adaptado de Brindley, 1987.]

Banco de contenidos

Los contenidos incluidos a continuación constituyen listados más detallados de los que se mencionan en los cinco apartados de la propuesta de Bachillerato, los cuales están formulados principalmente como actividades, destrezas, capacidades y procedimientos que pueden llevar al alumno a una mayor comprensión y dominio de la lengua extranjera y conocimiento de la cultura que la sustenta, así como a su desarrollo como aprendiz.

Dichos contenidos deberían suponer la consolidación y expansión de los trabajos en ciclos anteriores. Se pretende la extensión de la actividad lingüística del alumno más allá de su realidad puramente personal y familiar: al campo de la actualidad, de la vida académica y de su futura orientación profesional.

La división de los contenidos en cinco núcleos responde a un deseo de resaltar las distintas perspectivas desde las que sería conveniente abordar la lengua extranjera y su aprendizaje, ya que los contenidos que podrían agruparse en ellos coinciden en muchos casos o están íntimamente relacionados.

Para evitar repeticiones innecesarias, los contenidos seleccionados se han agrupado según categorías tales como funciones, procedimientos, estrategias, etc., con el fin de que esos listados puedan ser utilizados como bancos de contenidos sobre los que se trabajará desde cada uno de los núcleos.

Entre otras cosas, se pretende que el alumno sea capaz de desenvolverse en situaciones comunicativas personales variadas, así como en actividades más relacionadas con la vida académica o profesional: debates, exposiciones orales, apuntes, informes, trabajos, consulta de fuentes, entrevistas, etc.

Los contenidos aquí citados constituyen solamente un punto de referencia, sin que sean en absoluto todos o los únicos posibles. Su función es meramente apoyar las decisiones que profesores y alumnos tomen conjuntamente a la hora de planificar la actividad en el aula. También pueden ser utilizados, como ya se ha dicho, como un listado de referencia a la hora de establecer el progreso del alumno (lo que se ha alcanzado) e identificar posibles áreas de trabajo para futuros planes.

Se pretende que esos conocimientos, habilidades, estrategias, etc., se vayan desarrollando espontánea y paulatinamente, en respuesta a las necesidades (de comunicación o de otro tipo) que surjan en torno a la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad del aula.

Intencionalidad comunicativa

En este apartado se recogen contenidos que tienen que ver con aspectos no explícitos del mensaje, pero que resultan claves para su correcta interpretación.

Factores contextuales

El alumno ha de ser capaz de interpretar las palabras emitidas en relación al contexto situacional en que se producen:

- Los participantes: número, sexo, edad, *status*, relación social, actitud, estado de ánimo...
- El tema.
- La situación comunicativa.
- El lugar donde se desarrolla (interior: sala pequeña, grande, privada, pública...; exterior: campo ciudad, calle...).
- El propósito de la comunicación.

Inversamente, ha de ser capaz de identificar algunos de esos elementos del contexto a través de:

- Las palabras (registro) elegidas por el hablante.
- El tono de voz.
- Los gestos.
- Lo que no se dice.
- Etc.

Aspectos funcionales

La relación de aspectos funcionales que se recoge a continuación no constituye una lista exhaustiva ni una selección prescriptiva. Se ha tratado de predecir qué aspectos funcionales podrían surgir espontáneamente de la necesidad de comunicarse en torno a la planificación, puesta en práctica y evaluación de la actividad en el aula, en la realización de las propias actividades y en las necesidades de aprendizaje.

Dichos aspectos funcionales deberán ser tratados desde el punto de vista de reconocimiento, reflexión, interpretación y producción, así como de sus implicaciones socioculturales.

No se citan exponentes de estas funciones excepto en los casos en que se ha creído necesario efectuar alguna precisión. La selección de los exponentes se deja a profesores y alumnos en razón de los conocimientos que ya poseen, los materiales sobre los que se haya elegido trabajar y las necesidades, principalmente de comunicación, que vayan surgiendo.

- Narrar.
- Describir:
 - situaciones
 - procesos
 - dificultades
 - planes de trabajo
 - reacciones de personas
 - etc.
- Preguntar e informar de lo que uno mismo u otros han dicho (propuestas, opiniones, órdenes, instrucciones, consejos, negativas, preguntas, etc.).
- Explicar.
- Argumentar.
- Hablar sobre gustos y preferencias.
- Opiniones.
- Sugerencias.
- Expresar acuerdo y desacuerdo.
- Pedir ayuda y cooperación.
- Discutir planes de trabajo.
- Alcanzar acuerdos.
- Sacar conclusiones.
- Contrastar y comparar.
- Hacer propuestas, aceptar y rechazar.
- Pedir y dar consejo.
- Permiso.
- Hablar sobre suposiciones.
- Hipótesis.

- Grados de probabilidad.
- Obligaciones, deberes y responsabilidades.
- Expresar duda o sospecha.
- Dar y pedir instrucciones.
- Criticar.
- Contradecir.
- Persuadir.
- Ceder (ejemplo: I still don't see why... but I'll...).
- Expresar y reaccionar a quejas.
- Pedir y reaccionar a disculpas.
- Pedir a otros que hagan algo.
- Recordar uno mismo y recordar a otros algo.
- Ofrecer, aceptar y rehusar.
- Asegurar y tranquilizar (ejemplo: I shouldn't worry about that).
- Reconocer y expresar sorpresa, asombro, gratitud, ira, decepción, preocupación, seguridad, desgana, ansia, impaciencia, vacilación...
- Calmar a alguien.
- Animar, estimular.
- Culpar y defenderse.
- Etc.

Contenidos morfosintácticos

Sería imposible predecir (y contrario a los supuestos en que se basa esta propuesta prescribir) los contenidos morfosintácticos que pueden ser necesarios o apropiados a cada situación. Esto no supone, sin embargo, que se minimice su importancia, sino meramente un punto de partida diferente, pasar de la necesidad de comunicación a buscar los medios de expresión; y no de los medios de expresión a buscar una situación de comunicación en que poder emplearlos.

Los contenidos morfosintácticos vendrán, pues, determinados, como ya se ha señalado, por las necesidades inmediatas de comunicación en el aula y fuera de ella, así como por el tipo de actividad o el contenido de los materiales seleccionados.

Para su tratamiento analítico se recurrirá a una variedad de fuentes de información: gramáticas, diccionarios, libros de texto, otros alumnos, el profesor, etc.

Se pretende que el alumno interiorice el sistema en su esfuerzo por interpretar correctamente los mensajes de otros y por expresar con la mayor precisión posible sus propias ideas, sentimientos, opiniones, etc., utilizando, entre otras, como apoyo, su capacidad de inferencia.

Junto a la actividad habitual de buscar la mejor forma de expresar algo recurriendo a las fuentes adecuadas, puede ser necesario seleccionar actividades

enfocadas específicamente a esos aspectos. En las págs. 76-78 se recogen ejemplos del tratamiento de la gramática.

Aspectos estratégicos

Estrategias de participación en la conversación

- Atraer la atención.
- Empezar/terminar una conversación.
- Incorporarse a una conversación.
- Colaborar al mantenimiento de la interacción utilizando nexos conversacionales.

(Ejemplo: Talking about that makes me think of... But... going back to your point... But on the other hand... Take for example, etc.).

- Mantener el turno de palabra (por distintos medios: usar fórmulas para ganar tiempo, elevar el tono de voz...).
- Quitar el turno de palabra (por distintos medios: interrumpir, empezar a hablar a la vez...).
- Dar la palabra a otro interlocutor (nominación, alusión a algo que ha dicho, silencio...).
- Retomar un tema.
- Cambiar de tema.
- Resumir lo que se ha dicho.
- Utilizar indicadores del discurso.
(Ejemplo: Yes. NO. OK. Right. Good. All right. Now, etc.).
- Saber cuándo dejar una frase sin terminar.
- Hacer pausas en los momentos adecuados sin perder turno, etc.

Estrategias para mantener la comunicación

- Usar claves del contexto lingüístico para deducir lo que no se entiende.
- Usar otro tipo de claves.
- Mostrar comprensión.
- Animar a que otros hablen, insistir para obtener más información.
(Ejemplo: Tell us what happened, will you? So... what did you do about it? The book you mean. What about you, what did you do? Really!, etc.).
- Pedir mayor precisión.
- Pedir aclaraciones.
- Pedir a alguien que repita (Ejemplo: Sorry? What did you say it was? Perhaps you could tell me again.... I'd like to ask you just once more.. Do I ever use WHAT?).

- Comprobar que se ha interpretado adecuadamente un mensaje.
(Ejemplo: So... you're not coming tomorrow?).
- Comprobar que lo que se ha dicho ha sido correctamente interpretado.
(Ejemplo: I'm not sure what I said was totally clear...).
- Dar una aproximación al mensaje del interlocutor.
(Ejemplo: If she comes, you are not here and you're very sorry you had to leave in a hurry...).
- Evitar ser mal interpretado.
(Ejemplo: No... I mean... I don't mean... Now I didn't say that. Don't get me wrong, etc.).
- Contestar con evasivas.
- Corregir a otros y autocorregirse.
- Repetir algo.
- Decir algo de manera diferente.
- Inventar una palabra.
- Usar una palabra extranjera.
- Decir algo aproximado.
- Dar ejemplos.
- Pedir ayuda al interlocutor.
- Dar una definición.
- Escribir la palabra.
- Deletrearla.
- Señalar.
- Expresarlo con gestos.
- Retomar algo que alguien ha dicho/un tema.
- Incorporar/imitar algo que ha dicho el interlocutor.
- Usar fórmulas.
- Cambiar de tema.
- Evitar palabras, frases, temas.
- Reconocer y utilizar recursos para ganar tiempo.
(Ejemplo: repetir una pregunta, usar palabras de relleno, sonidos...).
- Resumir lo que se ha dicho, etc.

Estrategias para la obtención de información sobre la lengua

- Preguntar la pronunciación de algo.
- Preguntar cómo se escribe algo.
- Preguntar sobre la corrección de algo.

- Preguntar el significado de algo.
- Preguntar si es apropiado decir algo en una situación determinada.
- Utilizar el diccionario, gramática y otros libros de consulta utilizando índices, apéndices, información morfosintáctica, etc.

Otras estrategias de comunicación/aprendizaje

Existen numerosas clasificaciones y descripciones de estrategias a las que el profesor puede recurrir a la hora de apoyar a sus alumnos (véase los trabajos de O'Malley, Chamot *et al.*, Wenden, Haastруп, Willing, Ellis y Sinclair, Oxford, entre otros) en su proceso de aprendizaje.

El alumno podrá utilizar esa información sobre posibles estrategias como un recurso, experimentando y seleccionando aquellas que considere personalmente más eficaces. Servirán también de base a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de la lengua.

A continuación se citan algunos ejemplos:

- Establecer nexos mentales: agrupar, asociar, contextualizar, etc.
- Relacionar elementos morfosintácticos con una imagen o a un sonido, hacer mapas semánticos, relacionar el elemento nuevo con una palabra en la propia lengua, etc.
- Relacionar una nueva expresión con una sensación física, una acción, etc.
- Revisar, practicar: repetir mentalmente, reconocer y usar fórmulas, utilizar elementos conocidos en nuevas combinaciones, etc.
- Deducir, analizar, comparar elementos de la nueva lengua con la propia, traducir, transferir conocimientos de una lengua a otra, etc.
- Tomar notas, resumir, resaltar, etc.

Aspectos sociolingüísticos

Parte de la competencia comunicativa consiste en el uso del registro apropiado a la situación de comunicación. El alumno de Bachillerato se verá envuelto en la interacción personal con sus compañeros, el profesor y, posiblemente extraños. Al mismo tiempo sería conveniente que desarrollara la capacidad de desenvolverse en el ámbito académico y profesional.

El alumno debería adquirir las claves necesarias para reconocer y aplicar el grado de formalidad o informalidad apropiado a cada situación de comunicación, escrita o hablada. Ser consciente de los factores que determinan la selección de registro puede ayudarles a alcanzar ese objetivo.

Algunos de los factores básicos que determinan la selección de una forma lingüística u otra son los siguientes:

SITUACIÓN	(actividad de comunicación, lugar, tiempo, contexto físico de la situación, etc.).
TEMA	(incluyendo el propósito de la comunicación).

PARTICIPANTES (edad, sexo, *status*, rol, relación entre ellos...).

ACTITUD PSICOLÓGICA (relajación, seriedad, simpatía, animosidad,...).

Distintas combinaciones de estos elementos darán lugar a conductas lingüísticas diversas.

Aspectos discursivos

- Responder espontánea y adecuadamente, realizando las adaptaciones necesarias, a la conducta comunicativa del interlocutor.
- Reconocer y utilizar los elementos de cohesión del discurso tales como la referencia (personal, local, temporal...) o la concordancia.
- Seguir un orden lógico y comprensible en la secuenciación de hechos.
- Proporcionar y extraer los datos relevantes al propósito del discurso.
- Evitar la ambigüedad, tratar de ser claro y preciso.
- Ser consciente y utilizar adecuadamente los recursos de coherencia del discurso incluso cuando no existe cohesión, por ejemplo, en intercambios en los que la coherencia descansa en los conocimientos compartidos de los interlocutores o en el contexto situacional.
- Organizar las ideas adecuadamente dentro del párrafo y del texto, etc.

Aspectos procedimentales

Este apartado consta de dos secciones:

- Un listado de las operaciones cognitivas más comunes, aplicables a cualquier aprendizaje.
- Ejemplos de aplicación de esos procesos mentales a los procedimientos requeridos por tareas comunes de aprendizaje.

Procesos mentales

Generalización.	Ejemplificación.
Análisis.	Síntesis.
Evaluación.	Contraste.
Analogía.	Comparación.
Priorización.	Secuenciación.
Causa.	Razón.
Propósito.	Resultado.
Inferencia.	Implicación.
Interpretación.	Resumen.
Ampliación.	Alternativa.
Etc.	

Estas operaciones estarán presentes tanto en procedimientos relacionados con la actividad comunicativa como en el estudio de los aspectos morfosintácticos de la lengua.

Ejemplos de aplicación de esos procesos a tareas de aprendizaje

- Formular hipótesis relacionadas con el contenido de una actividad o sobre aspectos estructurales de la lengua.
- Contrastar hipótesis y predicciones con la evidencia.
- Seguir instrucciones.
- Realizar observaciones, medidas, determinar propiedades, etc.
- Efectuar comprobaciones.
- Seleccionar o diseñar un nuevo procedimiento o técnica más eficaz.
- Explicar un fenómeno o averiguar algo aplicando conocimientos y procedimientos conocidos.
- Decidir racionalmente entre diversas opciones.
- Seleccionar información relevante.
- Identificar y solicitar o buscar la información necesaria.
- Hacer conjeturas y ensayarlas.
- Resolver partes del problema.
- Extraer información de varias fuentes y construir una argumentación.
- Comprender y clasificar información (cuadros, tablas, gráficos, diagramas...).
- Comprender y resumir.
- Comprender y dar opinión sobre el contenido.
- Comprender y dar opinión sobre la forma (organización, aspectos estilísticos...).
- Comprender y ampliar.
- Deducir el significado y el uso de elementos léxicos desconocidos.
- Comprender información explícita.
- Comprender información implícita.
- Comprender el valor comunicativo de las proposiciones.
- Comprender las relaciones internas dentro de la oración.
- Comprender las relaciones entre las partes del texto a través de mecanismos de cohesión gramatical.
- Interpretar un texto oral o escrito teniendo en cuenta aspectos externos a él.
- Reconocer los indicadores del discurso.
- Identificar la idea principal o la información fundamental de un fragmento de discurso.
- Distinguir la idea principal de los detalles que la apoyan.

- Extraer los elementos principales para resumir el texto, una idea, etc.
- Extraer selectivamente los puntos relevantes de un texto.
- Hacer referencias.
- Leer un texto por encima para extraer la idea global.
- Localizar en un texto información específica.
- Trasladar la información de un texto a una representación esquemática u otro tipo de texto.
- Inferir el significado por el contexto: uso de claves morfológicas, sintácticas, lógicas y culturales para descubrir el significado de elementos desconocidos.
- Anticipar: usar elementos ajenos al texto, como el índice, apéndices, introducciones, encabezamientos, resúmenes, ilustraciones, palabras clave para obtener información sobre lo que se va a ver u oír.

Tipos de actividades y textos

Las actividades propuestas en el aula no son meros vehículos de aprendizaje, sino que pueden ser consideradas en sí mismas como contenidos, puesto que se construyen por medio de procedimientos, estrategias y habilidades que se agrupan en estructuras distintas y peculiares de cada actividad.

Los contenidos vienen evidentemente determinados también por la estructura interna y demás características propias del tipo de texto que se escoja.

En lugar de detallar esos contenidos exhaustivamente, a continuación se citan ejemplos de algunos tipos de actividades y textos que los alumnos podrían utilizar.

Actividades

- Conversaciones.
- Debates.
- Exposiciones orales.
- Tomar apuntes.
- Representaciones dramáticas.
- Visionado de películas y programas de televisión para:
 - informarse.
 - entretenerse.
- Lectura y comentario, o uso como fuente, de artículos de divulgación, noticias, etc.
- Redactar cartas formales/informales.
- Ensayos argumentativos.
- Diseñar y llevar a cabo trabajos monográficos breves/proyectos sobre temas de interés personal o académico.
- Informes.

- Narrar historias y experiencias.
- Otros trabajos de creación.
- Hacer críticas de trabajos de creación.
- Diseñar y realizar:
 - Campañas (simuladas o reales, para la clase, otras clases, el centro, etcétera).
 - De divulgación
 - Sociales,
 - Publicitarias, etc.
 - Revistas/periódicos (clase, centro, intercentros)
 - Programas de radio (grabación), etc.
- Resolución de problemas:
 - Personales.
 - De la clase.
 - De aprendizaje.
 - De control de la actividad, etc.
 - El centro educativo.
 - El entorno social próximo y lejano, etc.
- Simulaciones, etc.

Tipos de texto oral y escrito

La utilización desde el punto de vista receptivo o productivo de los textos que se citan a continuación vendrá determinada por las propias características del texto, así como por las necesidades y propósitos para los que haya sido seleccionado.

Diálogos.

Descripciones.

Informes.

Mensajes.

Avisos.

Cartas formales e informales, postales.

Artículos de periódicos, revistas y otras publicaciones.

Críticas.

Ensayos.

Historias cortas, poemas, extractos de obras de teatro.

Diccionarios.

Gramáticas.

Libros de texto ingleses de nivel equivalente.

Apuntes.

Guiones para exposiciones orales.

Guías turísticas.
Catálogos.
Reglas de juegos.
Instrucciones de funcionamiento.
Reglas de conducta.
Resúmenes.
Panfletos.
Impresos.
Menús.
Mapas y planos.
Gráficos y esquemas.
Horarios.
Guías de teléfono.
Anuncios.
Informaciones meteorológicas.
Diarios.
Biografías.
Documentales.
Noticias.
Chistes.
Tebeos.
Planificaciones.
Folletos.
Pósters.
Recetas.
Horóscopos.
Programas de actividades, cursos...
Currículum vitae.
Debates.
Enunciados de problemas etc.

Aspectos socioculturales

En los ciclos anteriores el alumno ha tenido la oportunidad de entrar en contacto con los aspectos más relevantes de la cultura de los países de habla inglesa.

En los dos cursos de Bachillerato se pretende que profundice en el conocimiento de la actualidad, vida social, artística y de la cultura en general de esos países, y que esa profundización contribuya a su desarrollo intelectual, abriéndole nuevas perspectivas y vías de conocimiento.

No se trata sólo de que el alumno tenga acceso a los aspectos socioculturales explícitos en los materiales que maneja, sino, sobre todo, de que desarrolle la

capacidad de extraer de los textos orales o escritos los datos que le permitan familiarizarse con una forma distinta de pensar y ordenar la realidad.

Aspectos temáticos

La selección de las áreas temáticas vendrán determinadas por:

- Las necesidades de comunicación en el aula.
- Las necesidades de comunicación de cada alumno.
- Sus intereses.
- La actualidad.
- Su relación con el futuro profesional del alumno.
- Su relación con otras materias del currículo.

El documento de propuesta para el Bachillerato especifica que desde el punto de vista temático se tratarán, además de los aspectos de interés inmediato para los alumnos, los relacionados con las demás asignaturas del currículo y con su orientación profesional.

Dentro de este apartado se citan algunos temas generales extraídos de las materias comunes del Bachillerato, a título de ejemplo:

Condición física.

Salud.

Higiene.

Deportes.

Juegos.

Danza.

Mimo.

Folklore.

Ideologías.

Valores éticos.

Valores estéticos, el arte.

Aspectos relacionados con la lógica, la verdad, las distintas percepciones de la realidad, el conocimiento...

Aspectos biológicos y socioculturales del ser humano

Naturaleza.

Cultura.

Trabajo.

Relación ciencia-técnica.

Relaciones sociales.

Orden e integración.

Conflicto y cambio.

El poder y su legitimidad.

Democracia.

Derecho y justicia.
La comunicación.
Los medios.
Publicidad.
Propaganda.
Manipulación del lenguaje.
Uso de los distintos discursos.
Técnicas de comprensión.
Técnicas de expresión.
Tratamiento de la información.
Variedades geográficas, socioculturales, estilísticas.
La realidad sociopolítica española.
El desarrollo económico.
Terrorismo.
Consumo.
La CEE.
Movimientos culturales y sociales.
Avances científico-técnicos.
Evolución de los valores: secularización, tolerancia...
La educación.
Papel de la mujer y el hombre en la sociedad.
Drogadicciones.
Pacifismo.
Medio ambiente.
Mitos sociales.

Ejemplificación de una unidad didáctica

Como ya se ha señalado, para que el alumno sea capaz de tomar ciertas responsabilidades sobre su propio aprendizaje son necesarias al menos dos cosas:

- Que tenga oportunidad de tomar decisiones.,
- Que disponga del apoyo y los medios necesarios para que pueda tomarlas (alternativas posibles); pero existe una tercera condición sin cuya existencia las otras dos resultan inútiles:
- Que el alumno esté dispuesto a asumir esas responsabilidades.

Igualmente se ha dicho que la creación de estas condiciones es un proceso lento e interactivo (la oportunidad real de decidir, unida a la capacidad de elegir las opciones adecuadas, puede aumentar su disposición a seguir tomando decisiones, por ejemplo), en el que el profesor tiene que ir cediendo responsabilidades al alumno conforme vea que éste está preparado para asumirlas.

El profesor tiene que asegurarse de que los objetivos y las opciones están claras y de que el alumno ha reflexionado sobre ellos, antes de que pueda decidir. La evaluación posterior dirá si esas decisiones fueron las correctas y, consecuentemente, ayudará a determinar cuál podría ser el siguiente paso.

Por todas las razones expuestas a lo largo de este documento, resulta imposible determinar qué tipo de unidad didáctica debería ser la primera o cómo podría desarrollarse. Dependería de muchos factores, por ejemplo, de si el profesor y los alumnos ya han tenido contacto el año anterior; si han trabajado previamente siguiendo este enfoque; el tipo de actividades y organización con la que están familiarizados; la competencia comunicativa que poseen los alumnos, etc.

Por ello, de entre las muchas opciones que se presentan, se ha optado por describir una posible actividad inicial, y más tarde una serie de actividades de entre las que podría seleccionar, en un principio el profesor, y progresivamente profesor y alumnos, aquellas que resulten más adecuadas. Se ha asumido que el profesor no ha tenido contacto previo con los alumnos y que éstos no están familiarizados con la forma de trabajo propuesta.

En esa primera etapa existiría una mayor dirección por parte del profesor, mientras el alumno se va familiarizando con distintos tipos de tareas y procedimientos, y va incrementando poco a poco su participación en la organización de la actividad.

A partir de ahí, una posible forma de acometer la selección de tareas concretas es haciéndolo en función de las necesidades que el alumno, con la ayuda del profesor, perciba como inmediatas, y teniendo como objetivo la interpretación de todo tipo de textos orales y escritos en la lengua, y la expresión de ideas y opiniones (véase Dam y Gabrielsen, 1988).

Una forma de hacerlo sería confeccionar una tabla de posibles actividades que recojan las contribuciones de los alumnos, y a partir de ella, teniendo en cuenta sus objetivos individuales o grupales, realizar distintas combinaciones de actividades que requieran la interpretación y la expresión. Un ejemplo de tabla realizada con las aportaciones de los alumnos podría ser la siguiente:

INTERPRET	EXPRESS
<p>Read...</p> <ul style="list-style-type: none"> an article a report an essay a summary a review a commentary a letter a survey a questionnaire a programme a plan a leaflet a story a novel a play a poem a comic an audio/video script. 	<p>Write...</p> <ul style="list-style-type: none"> an article a report an essay a summary a review a commentary a letter a survey a questionnaire a programme a plan a leaflet a story a novel a play a poem a comic an audio/video script questions answers to questionnaire lyrics of a song
Translations	
<p>Listen to/watch...</p> <ul style="list-style-type: none"> a film a news programme a short play a soap opera a talk-show commercial a documentary a story a talk a presentation an interview a conversation a debate a report a commentary a song <p>[Sources: classmates the teacher a native speaker a tape/a video tape radio/TV/cinema.]</p>	<p>Design...</p> <ul style="list-style-type: none"> a test a self-evaluation test an activity for others <p>Participate in...</p> <ul style="list-style-type: none"> a conversation a debate a presentation an interview a report talks <p>Tell a story Create a radio programme Perform a play Play a game Create a game</p>

Un ejemplo del tipo de planes a los que pudiera dar lugar es el siguiente: un grupo de alumnos que quiere desarrollar su capacidad de comprensión y expresión puede decidir leer una historia y convertirla en una representación, un cómic, un guión para un vídeo, etc.; continuar esa historia o imaginar lo que ha sucedido antes (por escrito o mediante improvisación oral), escribir un comentario, una crítica, etc.

Otro grupo puede decidir escuchar la grabación de una charla y hacer un resumen de ella, o hacer unas preguntas de comprensión, o escribir un comentario, o utilizarla como fuente de información para un trabajo escrito, exposición oral, etc.

Todas esas producciones pueden servir a su vez como *input*, o punto de partida para el trabajo de otros alumnos.

Al final de la actividad ésta será evaluada por todos los participantes, tal y como se ha indicado antes, atendiendo a:

- Lo adecuado de su elección en relación a los objetivos y características de lo alumnos.
- Los procedimientos empleados.
- Los materiales.
- La participación de individuos, grupo, profesor...
- El producto.

El propósito de esta unidad (o mejor, serie de actividades) inicial es, por un lado, conocer mejor a los alumnos y detectar sus posibles necesidades y puntos fuertes, y por otro, acostumbrarles gradualmente al sistema de trabajo propuesto, a la vez que se les va introduciendo en tipos de actividades que podrían ayudarles a aprender, y se les anima a que las evalúen en función de su utilidad y adecuación a sus necesidades e intereses.

La reflexión sobre el código y el sistema en general se hará de acuerdo con las necesidades que vayan surgiendo de expresión e interpretación. Puede ser previa cuando el alumno detecta una necesidad lingüística (léxica, gramatical, fonológica...) a la hora de expresar sus ideas; o a posteriori, cuando el profesor detecta errores o faltas y las señala al alumno para que éste se autocorrija, o cuando eso no es posible le remite a las fuentes, facilita la reflexión o le da las explicaciones necesarias.

Al dejar que los alumnos seleccionen sus propios textos hay más probabilidades de que el texto sea adecuado a sus intereses y a su competencia. Ambas cosas pueden actuar, además, como factor motivador.

Antes de pasar a la descripción de las actividades hay que advertir que los procedimientos que aquí se citan lo son meramente a título de sugerencia y ejemplificación, sin que deba suponerse que por incluirse aquí se trata de los únicos posibles. Es al profesor y al grupo de alumnos a quien corresponde valorar la utilidad y adecuación de estas sugerencias a su propia situación.

La primera actividad iría encaminada a obtener alguna clave sobre los posibles objetivos de los alumnos para el aprendizaje de la lengua extranjera, sobre sus formas preferidas de aprendizaje, las dificultades que encuentran y su capa-

cidad de comunicación oral y escrita. Existen muchos cuestionarios publicados de este tipo (véase bibliografía), aunque cada profesor podría diseñar el suyo propio, o incluso involucrar a sus alumnos en el diseño del mismo.

Procedimiento 1

El profesor pide a los alumnos que respondan individualmente a un cuestionario, seleccionado o diseñado por él, semejante al siguiente:

Why are you learning English?

What use may English have for you now, in the short term and in the long run?

What aspects of English and learning English do you find more difficult? Why?

What do you find easiest? Why?

How do you prefer to learn English? Why?

What activities do you think help you learn best?

Procedimiento 2

El profesor pregunta a los alumnos qué cosas necesitaría saber sobre ellos como aprendices para poder ayudarles a aprender de la manera más efectiva y agradable posible, y de acuerdo con lo que necesita cada uno.

Se van recogiendo en la pizarra las sugerencias de los alumnos, y el profesor hace las aportaciones que crea necesarias. Caso de que los alumnos permanezcan en silencio, el profesor puede dar algunos ejemplos del tipo:

What you want English for.

How you learn best, etc.

La clase y el profesor discuten cuál de esas sugerencias son las fundamentales y llegan a un acuerdo. El profesor pide a los alumnos que se dividan en grupos pequeños y traten de formular las preguntas que habrían de responder para extraer esa información.

Un alumno o el profesor recoge las sugerencias de cada grupo en la pizarra y se acuerdan las preguntas que van a responder.

Procedimientos 1 y 2 (continuación)

Los alumnos responden individualmente al cuestionario. Comparten las respuestas con el resto del grupo y cada grupo prepara un pequeño informe oral sobre los resultados del grupo ("Two of us think that...". "All of us prefer...").

Cada grupo, a través de su portavoz, va comunicando sus datos, que son recogidos por los alumnos en tantos pósters de papel como preguntas se hayan hecho.

Se comentan los resultados. El profesor procura que los alumnos inicien una reflexión sobre la adecuación objetivos-medios o cualquier otro aspecto que surja espontáneamente relacionado con el proceso de aprendizaje de la lengua.

Las conclusiones estarán presentes cada vez que se hagan planes.

El profesor recoge los cuestionarios individuales que, además de proveer información de ese alumno como aprendiz, puede contribuir a la evaluación inicial de su capacidad de expresión escrita.

El siguiente paso consistiría en involucrar al alumno en una serie de actividades propuestas por el profesor, pero dándole opción a que decida sobre determinados aspectos de ellas; por ejemplo, el tema, los materiales sobre los que va a trabajar, el modo de trabajo, el producto, etc., o al menos a que escoja entre diversas opciones (véase apartado Opciones).

Previamente se trataría de identificar con el alumno los objetivos de la actividad, y más tarde se evaluaría la adecuación de la actividad, de los materiales, de los procedimientos empleados, etc., a esos objetivos, así como el interés de la misma.

Como ya se ha dicho, el objetivo es familiarizar al alumno con una serie de actividades acordes con las metas que se pretende alcance, con el fin de que sea consciente de:

- Las posibles opciones, para que así pueda planificar más tarde su propio aprendizaje.
- La existencia de distintas formas de aprendizaje.
- La necesidad de adecuación de los medios a los fines.

Por otro lado, se trata de que tenga la oportunidad de desarrollar poco a poco la capacidad de tomar decisiones informadas sobre su proceso de aprendizaje.

A continuación se detallan ejemplos de procedimientos para introducir varios tipos de actividades que corresponden a las propuestas por el currículo, y que son, en lo posible, similares a las que el alumno habrá de realizar en la vida cotidiana, académica y profesional.

Las actividades que se incluyen no constituyen más que una muestra de lo que podría ser el banco de actividades al que profesor y alumno podrían referirse a la hora de planificar la actividad en el aula, y están recogidas en un orden arbitrario. Su selección y secuenciación dependerá, como ya se ha dicho, del contexto en que tenga lugar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La elección por parte del alumno de una opción u otra habrá de ser justificada en razón del tipo de destrezas que desee desarrollar.

Opciones

Los ejemplos citados en este apartado son explotaciones alternativas a las propuestas en relación a textos publicados en manuales y materiales complementarios para la enseñanza del inglés. No se incluyen los originales, puesto que son temas frecuentes en dichas publicaciones, y la adaptación de estas actividades a textos concretos no debe presentar en principio ninguna dificultad.

Aventura

A partir de un texto sobre la aventura de unos jóvenes viajando en bicicleta hasta la cumbre del Kilimanjaro:

— Los alumnos leen el texto y eligen entre una de las siguientes opciones:

- Write your reaction to the story.

OR

- Write a similar report about an excursion you have done.

OR

- Write the story of an adventure you would have liked to live.

OR

- Find out about Kilimanjaro/Kenya and write an article/make a poster/etc.

OR

- Prepare a speech about the adventure described in the text. Use maps, photographs, etc.

OR

- Design your own activity.

Cómo recordar

A partir de un texto sobre técnicas para recordar:

— Los alumnos leen el texto y eligen entre una de las siguientes opciones:

- Think of other techniques you use to remember things.

Ask other people about what techniques they use.

Look in books for other ideas.

Then, either...

— prepare a short speech for your classmates, or

— write a report for them to read.

OR

- Carry out a survey around the class and show the results in a poster.

OR

- Write about your experiences/other people's experiences with MEMORY.

OR

- Design your own activity.

Terror

A partir de un texto sobre el origen de las historias de vampiros:

— Los alumnos leen el texto y eligen entre una de las siguientes opciones:

- Write a vampire story.

OR

- Write your version of the origin of vampire stories.

OR

- Write a similar article on some other famous horror character.
OR
- Write a report on horror films, books, etc.
OR
- Carry out a survey among your classmates on their knowledge of/attitude to horror.
OR
- Design your own activity.

Debates/discusiones

Posibles objetivos de una discusión:

- Solucionar un problema.
- Explorar las implicaciones de una idea.
- Elaborar un plan, una propuesta, etc.
- Aprender del contenido (nueva información, consideración de nuevos puntos de vista, etc.).

La participación efectiva en el debate requiere, entre otras muchas cosas:

- Aportar argumentos convincentes.
- Aportar evidencia inédita.
- Sugerir ejemplos originales.
- Generalizar a partir de ejemplos.
- Establecer analogías.
- Identificar prioridades.
- Inferir causas etc.

Todos o algunos de estos aspectos pueden ser objeto de actividades puntuales dentro de la preparación del debate. La decisión de concentrarse en ellos puede ser el resultado de necesidades detectadas en la evaluación de una actividad anterior semejante.

Ejemplos de procedimientos

A partir de una idea

- Se discute cómo se va a organizar el debate: quién va a hacer qué, si va a haber un moderador, qué procedimiento de participación se va a seguir, etcétera.
- El profesor pide a los alumnos que piensen en cosas en las que creen. Por ejemplo:
"Fathers shouldn't change babies' napkins."
"Power corrupts."

Actividades de comunicación

“Life is too short to bother about politics.”

“Bullfighting should be abolished.”.

- Se recogen todas las aportaciones en la pizarra, poster, etc., y se elige una (para toda la clase o para cada grupo, según se plantee la actividad).
- Cada grupo/individuo prepara sus argumentos. El profesor va por los grupos proporcionando el apoyo lingüístico y organizativo necesario.
- Se lleva a cabo el debate.
- Se elaboran y recogen las conclusiones.
- Evaluación (retrospección o análisis de grabación).

Debate a partir de un tema

[Ver “Growing up Pains”, ejemplo extraído de un libro de texto para alumnos de Secundaria ingleses]

- Los alumnos leen la información y las preguntas contenidas en el texto.
- El profesor anima a los grupos a que lo modifiquen, formulando sus propias preguntas sobre aquellos aspectos que son más importantes para ellos.
- Puesta en común. Acuerdo sobre las preguntas a responder.
- Debate en el grupo.
- Informe de las conclusiones al resto de la clase.

Debate a partir de texto

- Reunir una serie de artículos sobre un tema. Cada alumno/grupo de alumnos elige uno o más.
- Lectura de los textos, extrayendo las ideas principales y secundarias, argumentos que los apoyan, etc.
- Cada grupo/individuo acuerda/elige las cuestiones a tratar, formula las preguntas que van a estructurar el debate y determina cómo se va a organizar.
- Se introducen las preguntas y se establece un tiempo para que cada individuo/grupo considere su posición respecto a las cuestiones planteadas.
- Se abre el debate.
- Se extraen las conclusiones y se recogen en la manera acordada previamente (informe escrito, póster, notas individuales, etc.).

Ejemplo: un problema social.

- Definición del problema.
- Identificación de las posibles causas.
- Análisis de las posibles soluciones.
- Intercambio de opiniones.
- Conclusiones.

Intercambio de información

El objetivo es cubrir de la manera más completa posible un tema, compartiendo la información e ideas procedentes del trabajo de otros grupos.

Ejemplo de procedimiento

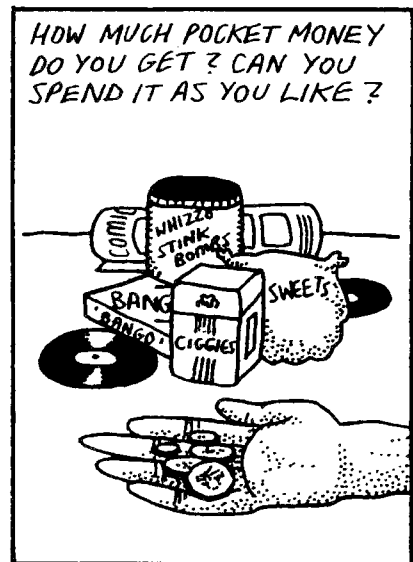
- El profesor da a los alumnos una serie de textos sobre diferentes aspectos de un tema.
- Cada alumno/grupo de alumnos selecciona uno.
- La clase se pone de acuerdo sobre el procedimiento a seguir para transmitir la información que obtengan a sus compañeros y sobre lo que les van a pedir que hagan con ella.
- Cada alumno/grupo extrae la información contenida en el texto.
- Siguen el procedimiento fijado: exposición seguida de preguntas, pósters, informe escrito, etc.

[Véase texto "Sizing Up the Sexes". Ha sido dividido en siete fragmentos. A ellos puede añadirse "Is Sex Necessary?" y "Making Sense of the Difference". En su lugar podrían utilizarse los cuadros resumen ("Differences that are in the Head", "Emotions", "Perception", "Language", "Test yourself", "How other Species do it") como base para el debate.]

GROWING-UP PAINS

Becoming a teenager begins a new phase in your life. It's the time when you stop being quite so dependent on your parents and start taking on adult responsibilities. Thankfully, you don't have to grow up overnight and you're allowed a good few years to

get used to the idea of being independent. But it can be a troublesome time. Parents and teachers keep telling you to 'act your age' and 'behave like an adult' – though in many ways they still treat you like a child.



How much freedom do you have to decide things for yourself? Do you think you have enough freedom? Give some examples from your own experience of ways in which you think your parents and teachers still treat you 'like a child'.

Thompson, J. L. (1978), *It's a Matter of People*, Hutchinson, London.

COVER STORY

Sizing Up The Sexes

Scientists are discovering that gender differences have as much to do with the biology of the brain as with the way we are raised

By **CHRISTINE GORMAN**

*What are little boys made of?
What are little boys made of?
Frogs and snails
And puppy dogs' tails,
That's what little boys are made of.*

*What are little girls made of?
What are little girls made of?
Sugar and spice
And all that's nice,
That's what little girls are made of.*
—Anonymous

Many scientists rely on elaborately complex and costly equipment to probe the mysteries confronting humankind. Not Melissa Hines, a behavioral scientist who is hoping to solve one of life's oldest riddles with a toybox full of police cars, jigsaw puzzles and Barbie dolls. For the past two years, Hines and her colleagues have tried to determine the origins of gender differences by capturing on videotape the squeals of delight, furrows of concentration and myriad decisions that children from 2½ to 8 make while playing. Although both sexes play with all the toys available in Hines' laboratory at the University of California, Los Angeles, her work confirms what most parents (and more than a few aunts, uncles and nursery-school teachers) already know. As a group, the boys favor sports cars and fire trucks, while the girls are drawn more often to dolls and kitchen toys.

But one batch of girls defies expectations and consistently prefers the boy toys. These youngsters have a rare genetic abnormality that caused them to produce elevated levels of testosterone, among other hormones, during their embryonic development. On average, they play with the same toys as the boys in the same ways and just as often. Could it be that the high levels of testosterone present in their bodies before birth have left a permanent imprint on their brains, affecting their later behavior? Or did their parents, knowing of their disorder, somehow subtly influence their choices? If the first explanation is true and biology determines the choice, Hines wonders, "Why would you evolve to want to play with a truck?"

Not so long ago, any career-minded researcher would have hesitated to ask such questions. During the feminist revolution of the 1970s, talk of inborn differences in the behavior of men and women was distinctly unfashionable, even taboo. Men dominated fields like architecture and engineering, it was argued, because of social, not hormonal, pressures. Women did the vast majority of society's child rearing because few other options were available to them. Once sexism was abolished, so the argument ran, the world would become a perfectly equitable, androgynous place, aside from a few anatomical details.

But biology has a funny way of confounding expectations. Rather than disappear, the evidence for innate sexual differences only began to mount. In medicine, researchers documented that heart disease strikes men at a younger age than it does women and that women have a more moderate physiological response to stress. Researchers found subtle neurological differences between the sexes both in the brain's structure and in its functioning. In addition, another generation of parents discovered that, despite their best efforts to give baseballs to their daughters and sewing kits to their sons, girls still flocked to dollhouses while boys clambered into tree forts. Perhaps nature is more important than nurture after all.

Even professional skeptics have been converted. "When I was younger, I believed that 100% of sex differences were due to the envi-

DIFFERENCES THAT ARE ALL IN THE HEAD

Frontal lobe

More women focus their attention skills in the frontal lobe, while more men focus language skills in the parietal lobe.

Parietal lobe

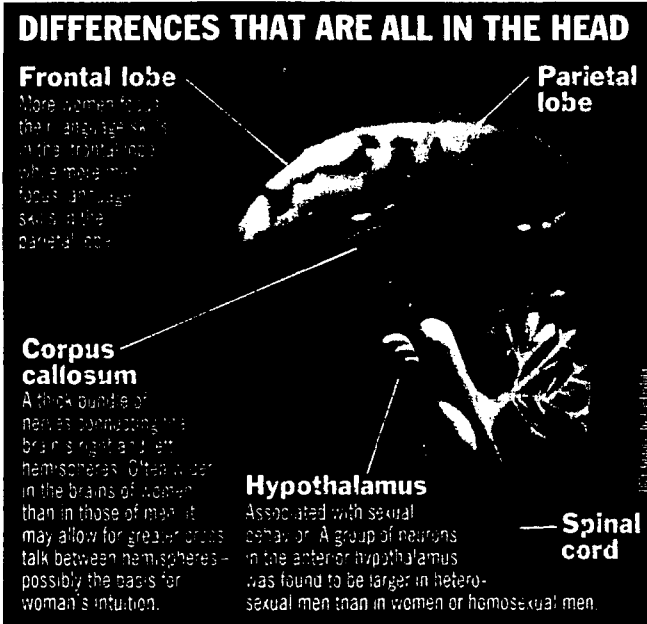
Corpus callosum

A thick bundle of nerves connecting the brain's right and left hemispheres. Often larger in the brains of women, it may allow for greater cross-talk between hemispheres—possibly the basis for woman's intuition.

Hypothalamus

Associated with sexual behavior. A group of neurons in the anterior hypothalamus was found to be larger in heterosexual men than in women or homosexual men.

Spinal cord



ronment," says Jerre Levy, professor of psychology at the University of Chicago. Her own toddler toppled that utopian notion. "My daughter was 15 months old, and I had just dressed her in her teeny little nightie. Some guests arrived, and she came into the room, knowing full well that she looked adorable. She came in with this saucy little walk, cocking her head, blinking her eyes, especially at the men. You never saw such flirtation in your life." After 20 years spent studying the brain, Levy is convinced: "I'm sure there are biologically based differences in our behavior."

Now that it is O.K. to admit the possibility, the search for sexual differences has expanded into nearly every branch of the life sciences. Anthropologists have debunked Margaret Mead's work on the extreme variability of gender roles in New Guinea. Psychologists are untangling the complex interplay between hormones and aggression. But the most provocative, if as yet inconclusive, discoveries of all stem from the pioneering exploration of a tiny 1.4-kg universe: the human brain. In fact, some researchers predict that the confirmation of innate differences in behavior

could lead to an unprecedented understanding of the mind.

Some of the findings seem merely curious. For example, more men than women are lefthanded, reflecting the dominance of the brain's right hemisphere. By contrast, more women listen equally with both ears while men favor the right one.

Other revelations are bound to provoke more controversy. Psychology tests, for instance, consistently support the notion that men and women perceive the world in subtly different ways. Males excel at rotating three-dimensional objects in their head. Females prove better at reading emotions of people in photographs. A growing number of scientists believe the discrepancies reflect functional differences in the brains of men and women. If true, then some misunderstandings between the sexes may have more to do with crossed wiring than cross-purposes.

③ Most of the gender differences that have been uncovered so far are, statistically speaking, quite small. "Even the largest differences in cognitive function are not as large as the difference in male and female height," Hines notes. "You

still see a lot of overlap." Otherwise, women could never read maps and men would always be lefthanded. That kind of flexibility within the sexes reveals just how complex a puzzle gender actually is, requiring pieces from biology, sociology and culture.

Ironically, researchers are not entirely sure how or even why humans produce two sexes in the first place. (Why not just one—or even three—as in some species?) What is clear is that the two sexes originate with two distinct chromosomes. Women bear a double dose of the large X chromosome, while men usually possess a single X and a short, stumpy Y chromosome. In 1990 British scientists reported they had identified a single gene on the Y chromosome that determines maleness. This master gene turns on a host of other genes to the complex task of turning a fetus into a boy. Without such a signal, all human embryos would develop into girls. "I have all the genes for being male except this one, and my husband has all the genes for being female," marvels evolutionary psychologist Leda Cosmides, of the University of California at Santa Barbara. "The only difference is which genes got turned on."

Yet even this snippet of

DNA is not enough to ensure a masculine result. An elevated level of the hormone testosterone is also required during the pregnancy. Where does it come from? The fetus' own undescended testes. In those rare cases in which the tiny body does not respond to the hormone, a genetically male fetus develops sex organs that look like a clitoris and vagina rather than a penis. Such people look and act female. The majority marry and adopt children.

The influence of the sex hormones extends into the nervous system. Both males and females produce androgens, such as testosterone, and estrogens—although in different amounts. (Men and women who make no testosterone generally lack a libido.) Researchers suspect that an excess of testosterone before birth enables the right hemisphere to dominate the brain, resulting in lefthandedness. Since testosterone levels are higher in boys than in girls, that would explain why more boys are left-handed.

Subtle sex-linked prefer-



EMOTIONS

FEMALE INTUITION: THERE MAY BE SOMETHING TO IT

Do women really possess an ability to read other people's hidden motives and meanings? To some degree, they do. When shown pictures of actors portraying various feelings, women outscore men in identifying the correct emotion. They also surpass men in determining the emotional content of taped conversation in which the words have been garbled. This ability may result from society's emphasis on raising girls to be sensitive. But some researchers speculate that it has arisen to give women greater skill in interpreting the cues of toddlers before they are able to speak.

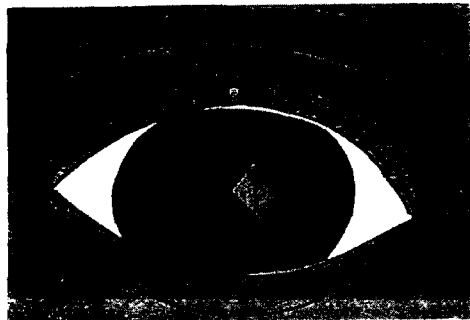
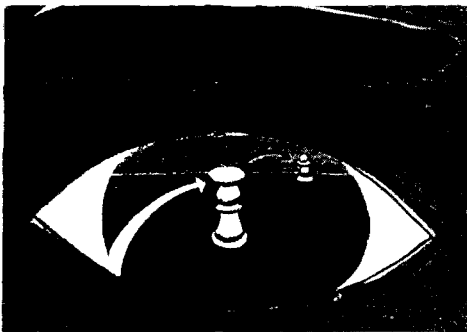
MALE INSENSITIVITY: IT'S A CULTURAL RELIC

If men seem less adept at deciphering emotions, it is a "trained incompetence," says Harvard psychologist Ronald Levant. Young boys are told to ignore pain and not to cry. Some anthropologists argue that this psychic wound is inflicted to separate boys from their mothers and prepare them for warfare. Many men, says Levant, can recognize their emotions only as a physical buzz or tightness in the throat—a situation that can be reversed, he insists, with training.

PERCEPTION

HE CAN READ A MAP BLINDFOLDED, BUT CAN HE FIND HIS SOCKS?

It's a classic scene of marital discord on the road. Husband: "Do I turn right?" Wife, madly rotating the map: "I'm not sure where we are." Whether men read maps better is unclear, but they do excel at thinking in three dimensions. This may be due to ancient evolutionary pressures related to hunting, which requires orienting oneself while pursuing prey.



IF LOST IN A FOREST, WOMEN WILL NOTICE THE TREES

Such prehistoric pursuits may have conferred a comparable advantage on women. In experiments in mock offices, women proved 70% better than men at remembering the location of items found on a desktop—perhaps reflecting evolutionary pressure on generations of women who foraged for their food. Foragers must recall complex patterns formed of apparently unconnected items.

ences have been detected as early as 52 hours after birth. In studies of 72 newborns, University of Chicago psychologist Martha McClintock and her students found that a toe-fanning reflex was stronger in the left foot for 60% of the males, while all the females favored their right. However, apart from such reflexes in the hands, legs and feet, the team could find no other differences in the babies' responses.

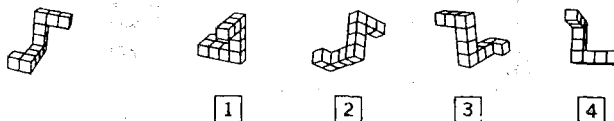
One obvious place to look for gender differences is in the hypothalamus, a lusty little organ perched over the brain stem

that, when sufficiently provoked, consumes a person with rage, thirst, hunger or desire. In animals, a region at the front of the organ controls sexual function and is somewhat larger in males than in females. But its size need not remain constant. Studies of tropical fish by Stanford University neurobiologist Russell Fernald reveal that certain cells in this tiny region of the brain swell markedly in an individual male whenever he comes to dominate a school. Unfortunately for the piscine pasha, the cells will also shrink if he loses control of his harem to another male.

Many researchers suspect that, in humans too, sexual preferences are controlled by the hypothalamus. Based on a study of 41 autopsied brains, Simon LeVay of the Salk Institute for Biological Studies in San Diego announced last summer that he had found a region in the hypothalamus that was on average twice as large in heterosexual men as in either women or homosexual men. LeVay's findings support the idea that varying hormone levels before birth may immutably stamp the developing brain in one erotic direction or another. These prenatal fluctuations may also steer boys toward more rambunctious behavior than girls. June Reinisch, director of the Kinsey Institute for Research in Sex, Gender and Reproduction at Indiana University, in a pioneering study of eight pairs of brothers and 17 pairs of sisters ages 6 to 18 uncovered a complex interplay between hormones and aggression. As a group, the young males gave more belligerent answers than did the females on a multiple-choice test in which they had to imagine their response to stressful situations. But siblings who had been exposed in utero to synthetic antimisconception hormones that mimic testosterone were the most combative of all. The affected boys proved significantly more aggressive than their unaffected brothers, and the drug-exposed girls were much more contentious than their unex-

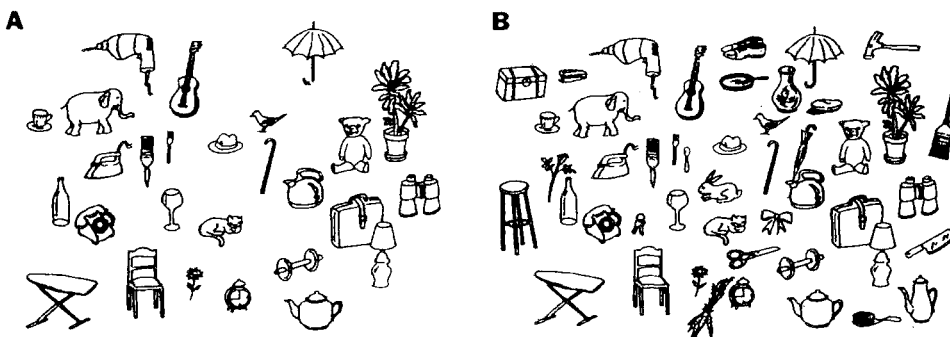
TEST YOURSELF: A SAMPLER OF GENDER-SENSITIVE QUESTIONS

1 Which two figures on the right are identical to the figure in the square?



Percent scoring both answers correctly:
Females: **41%** Males: **64%**

2 Study the objects in group A for one minute and cover it up. Then look at group B and put an X through the figures not in the original array. Score one point for each item correctly crossed out and subtract one point for each item incorrectly crossed out.



Female average: **15**
Male average: **12**

3 Name as many synonyms for the following words as you can in three minutes:

clear dark strong wild

Female average: **4.1** synonyms per word
Male average: **2.2** synonyms per word

Answers: question 1: 1 and 3; question 2: perfect score, 20

posed sisters. Reinisch could not determine, however, whether this childhood aggression would translate into greater ambition or competitiveness in the adult world.

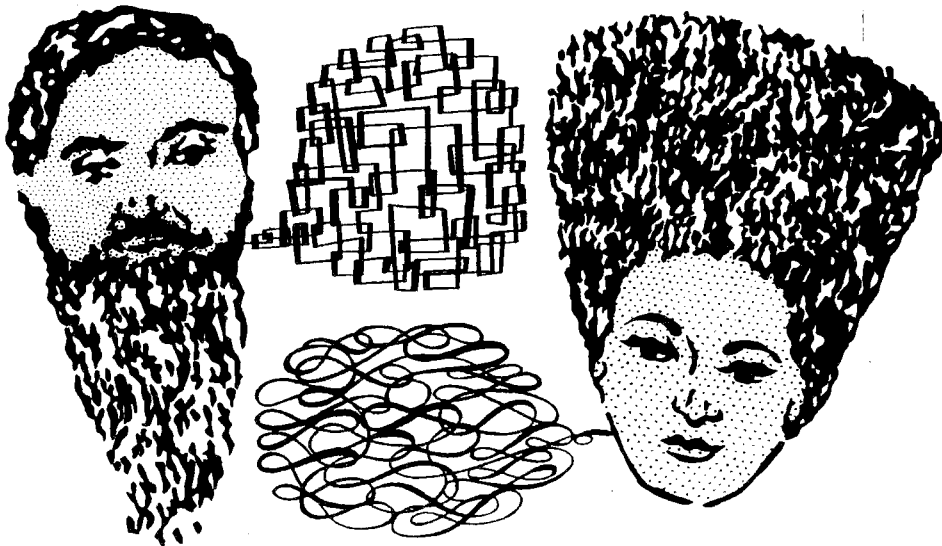
While most of the gender differences uncovered so far seem to fall under the purview of the hypothalamus, researchers have begun noting discrepancies in other parts of the brain as well. For the past nine years, neuroscientists have debated

the structure's girth varies dramatically with both age and health. Studies of autopsied material are of little use because brain tissue undergoes such dramatic changes in the hours after death. Neuroanatomist Laura Allen and neuroendocrinologist Roger Gorski of UCLA decided to try to circumvent some of these problems by obtaining brain scans from live, apparently healthy people. In their investigation of 146 subjects, published in April, they con-

parts of their brain when asked to spell words. By monitoring increases in blood flow, the neuropsychologist found that women use both sides of their head when spelling while men use primarily their left side. Because the area activated on the right side is used in understanding emotions, the women apparently tap a wider range of experience for their task. Intriguingly, the effect occurred only with spelling and not during a memory test.

Researchers speculate that the greater communication between the two sides of the brain could impair a woman's performance of certain highly specialized visual-spatial tasks. For example, the ability to tell directions on a map without physically having to rotate it appears stronger in those individuals whose brains restrict the process to the right hemisphere. Any crosstalk between the two sides apparently distracts the brain from its job. Sure enough, several studies have shown that this mental-rotation skill is indeed more tightly focused in men's brains than in women's.

But how did it get to be that way? So far, none of the gender scientists have figured out whether nature or nurture is more important. "Nothing is ever equal, even in the beginning," observes Janice Juraska, a biopsychologist at the University of Illinois at Urbana-Champaign. She points out, for instance, that mother rats lick their male offspring more frequently than they do their daughters. However, Juraska has demonstrated that it is possible to reverse some inequities by manipulating environmental factors. Female rats have fewer nerve connections than males into the hippocampus, a brain region associated with spatial relations and memory. But when Juraska "enriched" the cages of the females with stimulating toys, the females developed more of these neuronal connections. "Hormones do affect things—it's crazy to deny that," says the researcher. "But there's no telling which way sex differences might go if we completely changed the environment." For humans, educational enrichment could perhaps enhance a woman's ability to work in three dimensions and a man's ability to interpret emotions. Says



LANGUAGE

IN CHOOSING HER WORDS, A WOMAN REALLY USES HER HEAD

For both sexes, the principal language centers of the brain are usually concentrated in the left hemisphere. But preliminary neurological studies show that women make use of both sides of their brain during even the simplest verbal tasks, like spelling. As a result, a woman's appreciation of everyday speech appears to be enhanced by input from various cerebral regions, including those that control vision and feelings. This greater access to the brain's imagery and depth may help explain why girls often begin speaking earlier than boys, enunciate more clearly as tots and develop a larger vocabulary.

IF JOHNNY CAN'T READ, IS IT BECAUSE HE IS A BOY?

Visit a typical remedial-reading class in the U.S., and you'll find that the boys outnumber the girls 3 to 1. Stuttering affects four times as many boys as girls. Many researchers have used these and other lopsided ratios to prove that males, on average, are less verbally fluent than females. However, the discrepancy could also reflect less effort by teachers or parents to find reading-impaired girls. Whatever the case, American boys often catch up with their female peers in high school. In the past few years, boys have even begun outscoring girls on the verbal portion of the university-entrance Scholastic Aptitude Test.

whether the corpus callosum, a thick bundle of nerves that allows the right half of the brain to communicate with the left, is larger in women than in men. If it is, and if size corresponds to function, then the greater crosstalk between the hemispheres might explain enigmatic phenomena like female intuition, which is supposed to accord women greater ability to read emotional clues.

These conjectures about the corpus callosum have been hard to prove because

firmly that parts of the corpus callosum were up to 23% wider in women than in men. They also measured thicker connections between the two hemispheres in other parts of women's brains.

Encouraged by the discovery of such structural differences, many researchers have begun looking for dichotomies of function as well. At the Bowman Gray Medical School in Winston-Salem, North Carolina, Cecile Naylor has determined that men and women enlist widely varying

tions and memory. But when Juraska "enriched" the cages of the females with stimulating toys, the females developed more of these neuronal connections. "Hormones do affect things—it's crazy to deny that," says the researcher. "But there's no telling which way sex differences might go if we completely changed the environment." For humans, educational enrichment could perhaps enhance a woman's ability to work in three dimensions and a man's ability to interpret emotions. Says

Juraska: "There's nothing about human brains that is so stuck that a different way of doing things couldn't change it enormously."

Nowhere is this complex interaction between nature and nurture more apparent than in the unique human abilities of speaking, reading and writing. No one is born knowing French, for example; it must be learned, changing the brain forever. Even so, language skills are linked to specific cerebral centers. In a remarkable

series of experiments, neurosurgeon George Ojemann of the University of Washington has produced scores of detailed maps of people's individual language centers.

First, Ojemann tested his patients' verbal intelligence using a written exam. Then, during neurosurgery—which was performed under a local anesthetic—he asked them to name aloud a series of objects found in a steady stream of black-and-white photos. Periodically, he

touched different parts of the brain with an electrode that temporarily blocked the activity of that region. (This does not hurt because the brain has no sense of pain.) By noting when his patients made mistakes, the surgeon was able to determine which sites were essential to naming.

Several complex sexual differences emerged. Men with lower verbal IQs were more likely to have their language skills located toward the back of the brain. In a number of women, regardless of IQ, the

Is Sex Really Necessary?

Birds do it. Bees do it. But dandelions don't. The prodigious spread of these winsome weeds underscores a little-appreciated biological fact. Contrary to human experience, sex is not essential to reproduction. "Quite the opposite," exclaims anthropologist John Tooby of the University of California at Santa Barbara. "From an engineer's standpoint, sexual reproduction is insane. It's like trying to build an automobile by randomly taking parts out of two older models and piecing them together to make a brand-new car." In the time that process takes, asexual organisms can often churn out multiple generations of clones, gaining a distinct edge in the evolutionary numbers game. And therein lies the puzzle: If sex is such an inefficient way to reproduce, why is it so widespread?

their penchant for union was passed on to their distant descendants.

From this vantage point, human sexuality seems little more than a wondrous accident, born of a kind of original sin among protozoa. Most population biologists, however, believe sex was maintained over evolutionary time because it somehow enhanced survival. The mixing and matching of parental genes, they argue, provide organisms with a novel mechanism for generating genetically different offspring, thereby increasing the odds that their progeny could exploit new niches in a changing environment and, by virtue of their diversity, have a better chance of surviving the assaults of bacteria and other tiny germs that rapidly evolve tricks for eluding their hosts' defenses.

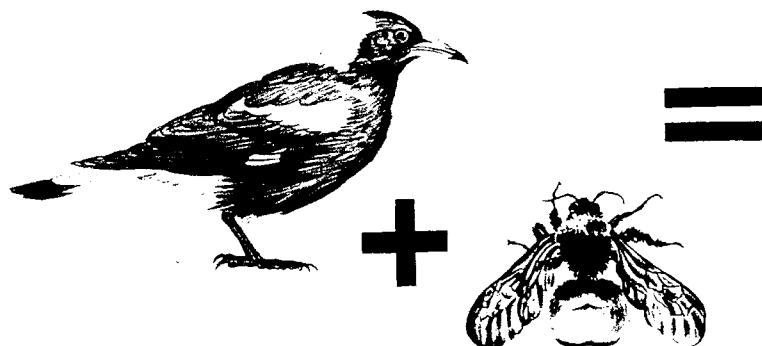
However sex came about, it is clearly responsible for many of the most remarkable features of the world around us, from the curvaceousness of human females to the shimmering tails of peacocks to a lion's majestic mane. For the appearance of sex necessitated the evolution of a kaleidoscope of secondary characteristics that enabled males and females of each species to recognize one another and connect.

The influence of sex extends far beyond the realm of physical traits. For instance, the inescapable fact that women have eggs and men sperm

has spurred the development of separate and often conflicting reproductive strategies. University of Michigan psychologist David Buss has found that men and women react very differently to questions about infidelity. Men tend to be far more upset by a lover's sexual infidelity than do women: just imagining their partner in bed with another man sends their heart rate soaring by almost five beats a minute. Says Buss: "That's the equivalent of drinking three cups of coffee at one time." Why is this so? Because, Buss explains, human egg fertilization occurs internally, and thus a man can never be certain that a child borne by his mate is really his. On the other hand, because women invest more time and energy in bearing and caring for children, they react more strongly to a threat of emotional infidelity. What women fear most is the loss of their mates' long-term commitment and support.

The celebrated war between the sexes, in other words, is not a figment of the imagination but derives from the evolutionary history of sex—from that magic moment long, long ago when our unicellular ancestors entwined in immortal embrace.

—By J. Madeleine Nash/Chicago



Sex almost certainly originated nearly 3.5 billion years ago as a mechanism for repairing the DNA of bacteria. Because ancient earth was such a violent place, the genes of these unicellular organisms would have been frequently damaged by intense heat and ultraviolet radiation. "Conjugation"—the intricate process in which one bacterium infuses genetic material into another—provided an ingenious, if cumbersome, solution to this problem, although bacteria continued to rely on asexual reproduction to increase their numbers.

Animal sex, however, is a more recent invention. Biologist Lynn Margulis of the University of Massachusetts at Amherst believes the evolutionary roots of egg and sperm cells can be traced back to a group of organisms known as protists that first appeared some 1.5 billion years ago. (Modern examples include protozoa, giant kelp and malaria parasites.) During periods of starvation, Margulis conjectures, one protist was driven to devour another. Sometimes this cannibalistic meal was incompletely digested, and the nuclei of prey and predator fused. By joining forces, the fused cells were better able to survive adversity, and because they survived,

naming ability was restricted to the frontal lobe. This disparity could help explain why strokes that affect the rear of the brain seem to be more devastating to men than to women.

Intriguingly, the sexual differences are far less significant in people with higher verbal IQs. Their language skills developed in a more intermediate part of the brain. And yet, no two patterns were ever identical. "That to me is the most important finding," Ojemann says. "Instead of

these sites being laid down more or less the same in everyone, they're laid down in subtly different places." Language is scattered randomly across these cerebral centers, he hypothesizes, because the skills evolved so recently.

③ What no one knows for sure is just how hardwired the brain is. How far and at what stage can the brain's extraordinary flexibility be pushed? Several studies suggest that the early adolescent years are key. Girls show the same aptitudes for

math as boys until about the age of twelve, when more and more girls develop math phobia. Coincidentally, that is the age at which boys start to shine and catch up to girls in reading.

By one account, the gap between men and women for at least some mental skills has actually started to shrink. By looking at 25 years' worth of data from academic tests, Janet Hyde, professor of psychology and women's studies at the University of Wisconsin at Madison, discovered that overall gender differences for verbal and mathematical skills dramatically decreased after 1974. One possible explanation, Hyde notes, is that "Americans have changed their socialization and educational patterns over the past few decades. They are treating males and females with greater similarity."

Even so, women still have not caught up with men on the mental-rotation test. Fascinated by the persistence of that gap, psychologists Irwin Silverman and Marion Eals of York University in Ontario wondered if there were any spatial tasks at which women outperformed men. Looking at it from the point of view of human evolution, Silverman and Eals reasoned that while men may have developed strong spatial skills in response to evolutionary pressures to be successful hunters, women would have needed other types of visual skills to excel as gatherers and foragers of food.

The psychologists therefore designed a test focused on the ability to discern and later recall the location of objects in a complex, random pattern. In series of tests, student volunteers were given a minute to study a drawing that contained such unrelated objects as an elephant, a guitar and a cat. Then Silverman and Eals presented their subjects with a second drawing containing additional objects and told them to cross out those items that had been added and circle any that had moved. Sure enough, the women consistently surpassed the men in giving correct answers.

What made the psychologists really sit up and take notice, however, was the fact that the women scored much better on the mental-rotation test while they were menstruating. Specifically, they improved their scores by 50% to 100% whenever their estrogen levels were at their lowest. It is not clear why this should be. However, Silverman and Eals are trying to find out if women exhibit a similar hormonal effect for any other visual tasks.

Oddly enough, men may possess a similar hormonal response, according to new research reported in November by Doreen Kimura, a psychologist at the University of Western Ontario. In her study of 138 adults, Kimura found that males perform better on mental-rotation tests in the spring, when their testosterone levels are

HOW OTHER SPECIES DO IT

Humans think there's nothing more natural than males and females in mutual pursuit of the urge to be fruitful and multiply. But nature follows more than one script. Not every species has two sexes, for example. And even when it does, neither their behavior nor their origin necessarily conforms to human notions of propriety. Some of the more bizarre cases in point:

TURTLES

Among most reptiles, males are literally made in the shade. The gender of a turtle hatchling, for instance, is determined not by sex chromosomes but by the temperature at which it was incubated. Eggs that develop in nests located in sunny areas, where it is warm and toasty, give rise to females. Eggs nestled in shady places, where it may be 5°C (10°F) cooler, will yield a crop of males.



ZIG LESZCZYNSKI—ANIMALS, ANIMALS

WHIPTAIL LIZARDS

For some varieties of these lizards there's no such thing as a battle of the sexes. All of them are female. In a process known as parthenogenesis, they produce eggs that hatch without ever being fertilized. Yet, because they evolved from lizards that come in two sexes, pairs of these single-minded creatures will take turns imitating males and mount each other. The act apparently stimulates greater egg production.



PHIL DEVRIES—UNIVERSITY OF TEXAS

JACANA BIRDS

Females usually rule the roost on every shore, marsh and rice field where these long-legged "lily trotters" abound. They are generally larger than the males, which are saddled with the duties of building the nest, incubating the eggs and raising the chicks. In fact in some varieties, female Casanovas regularly jilt their domestic-minded mates and search for more sexually available males.



FRED BEVENDAM—ETER ANNOLOD

CICHLIDS

These fish come in three sexes: brightly hued macho males, paler females, and male wimps that look and act like females. There are only a few sexually active males in a school. But the minute a piscine Lothario dies, an ambitious wimp rises to the occasion. His brain unleashes sex hormones that bring color to his scales and make him feisty, but he can revert to pallid impotence if challenged by a more macho fish.



R.O. FERNALD—STANFORD UNIVERSITY

low, rather than in the fall, when they are higher. Men are also subject to a daily cycle, with testosterone levels lowest around 8 p.m. and peaking around 4 a.m. Thus, says June Reinisch of the Kinsey Institute: "When people say women can't be trusted because they cycle every month, my response is that men cycle every day, so they should only be allowed to negotiate peace treaties in the evening."

Far from strengthening stereotypes

about who women and men truly are or how they should behave, research into innate sexual differences only underscores humanity's awesome adaptability. "Gender is really a complex business," says Reinisch. "There's no question that hormones have an effect. But what does that have to do with the fact that I like to wear pink ribbons and you like to wear baseball gloves? Probably something, but we don't know what."

Even the concept of what an innate dif-

ference represents is changing. The physical and chemical differences between the brains of the two sexes may be malleable and subject to change by experience: certainly an event or act of learning can directly affect the brain's biochemistry and physiology. And so, in the final analysis, it may be impossible to say where nature ends and nurture begins because the two are so intimately linked.

—Reported by

J. Madeleine Nash/Los Angeles

Making Sense of la Différence

By BARBARA EHRENREICH

Few areas of science are as littered with intellectual rubbish as the study of innate mental differences between the sexes. In the 19th century, biologists held that a woman's brain was too small for intellect but large enough for household chores. When the tiny-brain theory bit the dust (elephants, after all, have bigger brains than men), scientists began a long, fruitless attempt to locate the biological basis of male superiority in various brain lobes and chromosomes. By the 1960s sociobiologists were asserting that natural selection, operating throughout the long human prehistory of hunting and gathering, had predisposed males to leadership and exploration and females to crouching around the campfire with the kids.

Recent studies suggest there may be some real differences after all. And why not? We have different hormones and body parts; it would be odd if our brains were 100% unisex. The question, as ever: What do these differences augur for our social roles, in particular the division of power and opportunity between the sexes?

Don't look to prehistoric life for an answer. However human beings whiled away their first 100,000 years or so, few of us today make a living tracking down mammoths or digging up tasty roots. Much of our genetic legacy of sex differences has already been rendered moot by that uniquely human invention: technology. Military prowess no longer depends on superior musculature or those bursts of hormones that prime the body for combat at ax range. As for exploration, women—with their lower body weight and oxygen consumption—may be the more "natural" astronauts.

But suppose the feminists' worst-case scenario turns out to be true, and males really are better, on average, at certain mathematical tasks. If this tempts you to shunt all the girls back to home economics, you probably need remedial work in the statistics of "averages" yourself. Just as some women are taller and stronger than some men, some are swifter at abstract algebra. Many of the pioneers in the field of X-ray crystallography—which involves three-dimensional visualization and heavy doses of math—were female, including biophysicist Rosalind Franklin, whose work was indispensable to the discovery of the double-helical structure of DNA.

Then there is the problem that haunts all studies of "innate" sex differences: the possibility that the observed differences are

really the result of lingering cultural factors. Girls' academic achievement, for example, as well as apparent aptitude and self-esteem, usually takes a nose dive at puberty. Unless nature has selected for smart girls and dumb women, something often goes very wrong at about the middle-school level. Part of the problem may be that males, having been the dominant sex for a few millennia, still tend to prefer females who make them feel stronger and smarter. Any girl who is bright enough to solve a quadratic equation is smart enough to bat her eyelashes and pretend that she can't.

Teachers too may play a larger role than nature in differentiating between the sexes. Studies show they tend to favor boys by calling on them more often and pushing them harder. Myra and David Sadker, professors of education at American University, have found that girls do better when teachers are sensitized to gender bias and refrain from sexist language, such as

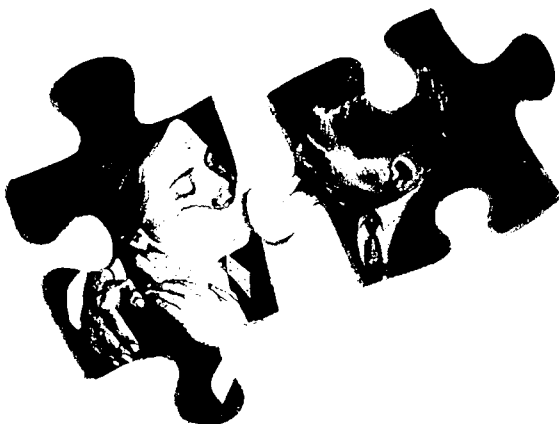
the use of "man" to mean all of us. Single-sex classes in math and science can also boost female performance by eliminating favoritism and male disapproval of female achievement.

The success of such simple educational reforms only underscores the basic social issue: Given that there may be real innate mental differences between the sexes, what are we going to do about them? A female advantage in reading emotions could be interpreted to mean that males should be barred from psychiatry—or that they need more coaching. A male advantage

in math could be used to confine girls to essays and sonnets—or the decision could be made to compensate by putting more effort into girls' math education. Americans, in effect, already compensate for boys' apparent handicap in verbal skills by making reading the centerpiece of primary-school education.

We are cultural animals, and these are ultimately cultural decisions. In fact, the whole discussion of innate sexual differences is itself heavily shaped by cultural factors. Why, for example, in the U.S. is the study of innate differences such a sexy, well-funded topic right now, which happens to be a time of organized feminist challenge to the ancient sexual division of power? Why do the media tend to get excited when scientists find an area of difference and ignore the many reputable studies that come up with no differences at all?

However science eventually defines it, *la différence* can be amplified or minimized by human cultural arrangements: the choice is up to us, and not our genes. ■



Exposiciones orales

Dejar que cada grupo elija un tema (en base a un artículo o consultando fuentes diversas, según duración acordada) y que preparen una presentación sobre él.

Cada grupo/miembro del grupo puede encargarse de un aspecto de ese tema. Por ejemplo:

Prejudice:	age	sexual	racial
	religious	class	political
	physical	nationality	
Being young:	family	money	work
	violence	drugs	education
	music	feelings	fashion
	health	movements	

- Turno de preguntas.
- Evaluación.

Escribir un comentario a un texto

Dar la oportunidad a los alumnos de elegir texto permite que el texto elegido corresponda a sus intereses reales y también que se adapte mejor a su capacidad de comprensión. Es importante que haya textos con diferentes grados de dificultad lingüística y conceptual, así como de distinta longitud. De cualquier modo, no se trata de que el alumno entienda absolutamente todo, sino que sea capaz de extraer las ideas principales del texto y los argumentos que las apoyan, y de que tenga oportunidad de utilizar distintas estrategias para lograrlo.

Ejemplo de procedimiento

[Véase ejemplos de textos: "The first Casualty of War is Truth", "Infecting Computers", "Overcome by Nationhood".]

- El profesor da/pide a los alumnos que traigan varios textos sobre distintos temas.
- Cada alumno/grupo elige uno y lo lee.
- Escriben su reacción al texto, incluyendo si están de acuerdo o no con lo que allí se dice y argumentando su postura.
- Intercambian texto y comentario con otro alumno/grupo, que a su vez da su opinión sobre el contenido del trabajo de sus compañeros, incluyendo sugerencias para mejorar aspectos formales.
- Los borradores vuelven al grupo que los escribió con los comentarios de uno o más grupos y se escribe una nueva versión mejorada.
- Los textos pasan a engrosar el banco de materiales para futuras actividades.

The first casualty of war is truth

WHEN NATIONS go to war sense goes out of the window. Primitive emotions are released: violent, dangerous, murderous emotions. Remember the old army recruitment joke: "Join the Army, travel the world, meet interesting people and kill them!"

When nations go to war the carnage can be unspeakable. No sane person could face it in their normal, everyday state of mind. Governments have to get cracking to change the normal, everyday state of mind of their people.

You can't go to war without popular support. Politicians have to psych themselves and the country up to send in the troops. The media psychs itself up to do its patriotic duty. And parents have to face the fact of their sons coming home in body bags.

Among all this confusion of blood and death and fury, truth is the first casualty. The propaganda machine gets into gear.

Every country's propaganda output will say roughly the same things.

- 1) We are going to win, and win quickly.
- 2) The enemy is led by an evil lunatic who is feared and distrusted by his suffering people.
- 3) The enemy forces are also evil lunatics capable of unspeakable atrocities even though they fear and distrust their evil lunatic leader.

- 4) Our army never makes mistakes.
- 5) Our army never commits atrocities.

The psychological objective is to "satanise" the enemy. To make him non-human. To put him wholly in the wrong, to turn him into a savage even though he might be acting in a similar way to ourselves. In the *Commando* comics a German pilot shoots an

baric Germans were built up. Terms like "Evil Hun" were used. "Defend your beloved country from the murdering hordes of evil foreigners!" the propaganda machine yelled.

When the war was over, people realised that they had swallowed a lot of tosh. And this had a serious effect.

During the 1930s, when reports started to filter back to Britain about

Hitler's treatment of the Jews, Britain didn't particularly believe it.

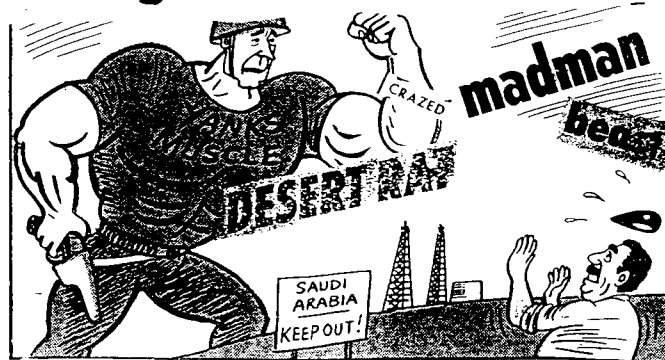
They had been desensitized by the exaggerated claims of the previous propaganda. When evil did come into the world, we thought it was propaganda crying wolf.

During the present conflict in the Gulf we should remember:

- 1) The conflict will probably not be resolved quickly.
- 2) Saddam Hussein is probably not a lunatic feared and distrusted by his people.
- 3) The Iraqis have committed and will commit atrocities - all forces do in full-scale war.
- 4) The Allies dropped two atom bombs on Japan in 1945 killing 180,000.

If there is to be a war in the Gulf then we must devoutly hope to win. But let's try and keep our heads while we do so.

They're all nutters



unarmed parachutist: "Murdering swine!" is the British pilot's response. But when the British pilot shoots an unarmed parachutist: "That's for what you did to Tommy!"

Recent history has seen the emergence of the media as a powerful propagandist. During the First World War it was used to new extremes. Vivid stories were told about German cruelty: rape; mutilation and murder of babies etc. Stereotypes of bloodlusting, bar-

Infecting Computers

Systems fall to silent—and contagious—killers

Last fall nurses at an Eastern medical center noticed an alarming problem—patients' records were mysteriously disappearing from the hospital's computer system. After several weeks experts found the culprit: a small malicious program known as a computer "virus" had been injected into the system, where it proceeded to destroy nearly 40 percent of the records. The person who apparently planted it had left his name and phone numbers (in Pakistan) along with a message: "Beware of this virus, contact us for vaccination." Though they haven't nabbed the culprit, officials have stopped the destruction, but computers at a nearby university remain infected.

Computer viruses are silent killers. Usually there are no obvious signs of infection until the damage has already been done. Hence, some are known as "Trojan horses," while "logic bombs" come equipped with long fuses. The viruses are highly contagious. They can travel unnoticed through the electronic networks that link machines. They can also spread every time a contaminated floppy disc is loaded; the virus will remain in the machine's memory (as long as the power is on) and will damage other discs that are inserted. As a result, computers with many users, such as dealer demonstration machines, are especially prone

to trouble. "In a matter of minutes, an entire system can be infected," says security expert Robert Courtney.

Like other "diseases," these viruses cut across all classes. Before Christmas, a virus attacked IBM's worldwide electronic-message network. The program sent holiday greetings to computer users and then passed the same message to everyone on that person's mail distribution list. Within

hours the massive electronic chain letter overloaded the network. A different virus recently hit Lehigh University in Bethlehem, Pa., destroying data on students' computer diskettes. Another, spread by floppy discs, has plagued some owners of Amiga computers. There are also rumors that IRS computers have been attacked, though officials insist those rumors are unfounded. "We've known about viruses for over 10 years, but we've just started to really see them in action," says Donn Parker, a computer-security expert at SRI International.

Immune system: Scientists worry that viruses could cripple a system like the air-traffic-control computers. Building up their immune systems will be costly. "It will require major changes in operating system design," says computer-security expert David R. Wilson, of Ernst & Whinney.

In the meantime, experts are scrambling to cope with the problem. "We shared information with the IRS, the Department of Defense, the National Security Agency, the Federal Reserve Bank, the nuclear power industry . . . anyone who has enemies," says Eric Hansen, a Minneapolis computer scientist who wrote the Data Physician, software designed to protect against viruses. Many fear that the electronic vandalism will only get worse. "It's like mass murders or freeway shootings," says Peter Neumann, a researcher at SRI. "You get one and then you get a whole raft of them."

WILLIAM D. MARRACH with
RICHARD SANDZA in Washington and
MICHAEL ROGERS in San Francisco

TIME Magazine.]

Essay

Slavenka Drakulić

Overcome By Nationhood

It was usually on Nov. 29, Republic Day, or some other national holiday. I remember that as a child I was standing in a long row of Tito's Pioneers. Dressed in blue caps decorated with red stars and with red kerchiefs around our necks, we dutifully waved paper Communist Party flags, chanting "Long live Comrade Tito! Tito! The party!"—while black limousines drove by. There was another slogan that we used to shout on such occasions, glancing at our teacher, who would give us a sign to start. "Bro-ther-hood! U-ni-ty! Bro-ther-hood! U-ni-ty!" we yelled with all our might, as if we were casting a spell. These words were like a puzzle to me. What was more natural than to wish a long life to Tito, when not only streets, schools and hospitals but also towns were named after "the greatest son of our nation"? But slogans about brotherhood and unity sounded a little too abstract. Little did I know about the hate, rivalry and bloodshed that divided people in the Balkans throughout history. Little did I know about history at all. How could I know, when, according to our textbooks, history began in 1941 anyway.

The problem was that we—all the people, not just the Pioneers—were told to shout slogans and clap our hands but never question what those words meant. And when I did, it was too late. Brothers started to kill one another, and unity fell apart, as if Yugoslavia were only part of a communist fairy tale. Perhaps it was. Nationalism as we are witnessing it now in the former U.S.S.R., former Yugoslavia and Czechoslovakia is a legacy of that fairy tale. And it is so for at least three reasons: the communist state never allowed development of a civil society; it oppressed ethnic, national and religious beliefs, permitting only class identification; and at the end, communist leaders manipulated these beliefs, playing one nationality against the other to keep themselves in power as long as they could. Even if the price was war.

I have to admit that for me, as for many of my friends born after World War II, being Croat hasn't got a special meaning. Not only was I educated to believe that the whole territory of ex-Yugoslavia was my homeland, but because we could freely travel abroad (while people of the Eastern-bloc countries couldn't), I almost believed that borders, as well as nationalities, existed only in people's heads. Moreover, the youth culture of 1968 brought us even closer to the world through rock music, demonstrations, movies, books and the English language. We had so much in common with the West that in fact we mentally belonged there.

Some of my foreign friends from that time cannot under-

The author is a journalist and novelist in Zagreb. Her latest book is How We Survived Communism.

stand that they and I have less and less in common now. I am living in a country that has had six bloody months of war, and it is hard for them to understand that being Croat became my destiny. How can I explain to them that in this war I am defined by my nationality, and by it alone? There is another thing that is even harder to explain—the way the awareness of my nationality, because of my past, came to me in a negative way. I fought not to accept any nationality as a main criterion by which to judge a human being; I tried to see the people behind the label; I kept the possibility of dialogue with my friends and colleagues in Serbia open even after all telephone lines and roads had been cut off and one-third of Croatia had been occupied and bombed. I resisted coming to terms with the fact that in Croatia it is difficult to be the kind of person who says, "Yes, I am Croat, but . . ."

At the end, all of that didn't help me. Along with millions of other Croats, I was pinned to the wall of nationhood—not only by outside pressure from Serbia and the federal army but by inside national homogenization in Croatia. That is what the war is doing to us, reducing us to one dimension: the Nation. The trouble with this nationhood, however, is that, before, I was defined by my education, my job, my ideas, my character and, yes, my nationality too. Now I feel stripped of all that. I am nobody because I am not a person anymore. I am one of 4.5 million Croats.

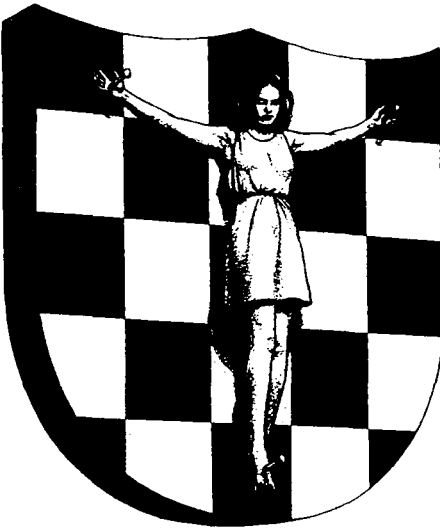
I can only regret that the awareness of my nationhood came to me in the form of punishment of the nation I belong to, in the form of death, destruction, suffering and—worst—fear of dying. I feel as an orphan does because the war robbed me of the only real possession I had acquired in my life, my individuality.

But I am not in a position to choose, not any longer. I think no one is. Just as in the days of brotherhood-unity, there is now another ideology holding people together, the ideology of nationhood. It

doesn't matter if it is Croatian, Serbian, Czech, Slovak, Georgian or Azerbaijani nationhood. What happened is that something that people cherished as a part of their cultural identity—an alternative to the all-embracing communism, a means to survive—became their political identity and turned into an ill-fitting shirt. You may feel the sleeves are too short, the collar too tight. You might not like the color, and the cloth might itch. But there is no escape; there is nothing else to wear. One need not succumb to this ideology of the nation—one is sucked into it.

So right now, in the new state of Croatia, no one is allowed not to be a Croat. And even if this is not what one would really call freedom, perhaps it would be morally unjust to tear off the shirt of the suffering nation—the tens of thousands of people being shot, slaughtered and burned just because of their nationality. It wouldn't be right because of Vukovar, the town that was erased from the face of the earth. Because of the attacks on Dubrovnik.

Before this war started, perhaps Croats had a chance to become persons and citizens first, then Croats. But the dramatic events took away that possibility. Once the war is over—and I hope the end is near now—all the human victims will be in vain if the newly born independent countries do not restore to us a sense that we are before all else individuals as well as citizens. ■



Crítica

- Cada grupo elige una película/programa de televisión/libro/disco con el que todos estén familiarizados.
- Hablan sobre él, tomando nota de las ideas que van surgiendo.
- Escriben colectivamente una crítica.
- La intercambian con otro grupo y escriben a su vez un comentario-evaluación del trabajo de sus compañeros y sugerencias para mejorar el borrador.
- Se sigue el mismo procedimiento que en la actividad anterior.

Vídeo

Ejemplo de procedimiento

- Un grupo de alumnos explora una grabación en vídeo de una película o programa de televisión e identifica una escena/fragmento que no ofrezca excesiva dificultad.
- Trabajan sobre él intentando extraer la mayor cantidad de información posible.
- Diseñan actividades de comprensión para otro/s grupo/s de alumnos, si es necesario, con el apoyo del profesor para identificar las posibles opciones.
- El resultado se incluye en el banco de actividades para que posteriormente la pueda elegir otro grupo, o la realiza toda la clase.

Narraciones

A) Ejemplo de procedimiento

- El grupo se pone de acuerdo sobre el tipo de historia que van a escribir (thriller, science fiction, love, war, adventure, pirates, etc.).
- Leen una historia/distintas historias de ese tipo en inglés.
- Reflexionan y discuten sobre cómo está escrita, qué elementos la integran.
- Escriben una por el procedimiento que elijan (desde ir desarrollándola poco a poco colectivamente hasta diseñar una estructura general, distribuir el trabajo entre los miembros del grupo y editarla colectivamente).
- La intercambian con otros grupos, que hacen sugerencias para mejorarla.
- El grupo original la reescribe.
- Se intercambian con otros grupos y éstos escriben una crítica.

Otra posibilidad es dejar el final abierto y pasarla a distintos grupos para que escriban distintos finales.

B) *Historia documentada*

Ejemplo de procedimiento

- Los alumnos eligen el tema.
- Se documentan sobre él (trasfondo político, histórico, social, aspectos científicos, etc.) dividiendo el trabajo.
- La escriben (procedimiento actividad anterior).

Proyectos, investigaciones, resolución de problemas...

Se trataría de involucrar a los alumnos lo más posible en el diseño de la actividad. El grado de participación dependería de muchos factores, entre ellos la capacidad de decisión que se ha permitido al alumno hasta entonces. Dependiendo de esos factores, el marco propuesto por el profesor podría ir desde intentar que los alumnos reflexionen sobre los pasos a seguir para el diseño de un proyecto, una investigación, o para la resolución de un problema, o incluso su formulación, hasta proveer al alumno de una estructura de decisión semejante a la siguiente:

DATE:

GROUP MEMBERS: _____

TOPIC: _____

- We want to find out... (questions)
- In order to answer those questions, we are going to...
- Materials we need:
- Who is going to do what and when:
- We are going to share our findings with the class by...
- We need _____ lessons.

En ambos casos el profesor puede encontrar útil haber realizado previamente un posible diseño estructural y haber identificado posibles opciones, del estilo del que a continuación se recoge.

Ejemplo de procedimiento

- Formulación de la cuestión a investigar.
- Exploración inicial.
- Reformulación
 - investigación abierta
 - decidiendo en qué concentrarse
- Diseño de un plan de investigación/acción.
- Realización del plan:
 - Recogida y registro de datos (cuestionarios, entrevistas, grabaciones, observación directa, mediciones, transcripciones, notas, cuaderno de trabajo, fichas, tablas, gráficos, etc.).
 - Análisis e interpretación de los datos.
 - Formulación de conclusiones.
- Evaluación
 - resultados
 - método

(reformulación posterior, cambio en el diseño del proyecto, cambio en los instrumentos de recogida y análisis de los datos, si procede.)
- Comunicación de los resultados (informe escrito, exposición oral, póster, etcétera).
- Obtención de feedback.
- Modificación de conclusiones (si procede).

Planificación de la actividad del aula

Planes

Ejemplo de los posibles pasos a seguir en la planificación de la actividad en el aula:

- *Identificación de las necesidades de aprendizaje (desde mejorar la capacidad de expresión hasta mejorar la ortografía, pronunciación, la capacidad de organizar el trabajo, etc.) a corto/medio/largo plazo.*
- Selección de actividades que lleven a satisfacer esas necesidades.
- Decisión sobre cuál va a ser el producto/resultado tangible de esa actividad.
- Selección de materiales apropiados.
- Selección de modos de trabajo.
- Identificación de los pasos a dar.
- Distribución temporal del trabajo, incluido el trabajo para casa.
- Distribución de tareas.
- Realización.
- Puesta en común.

Procedimientos de trabajo en grupo

Ejemplos:

- A)** Distribución del trabajo entre los miembros del grupo.
 - Trabajo individual/en subgrupos.
 - Puesta en común.
 - Modificaciones.
 - Elaboración de un producto único.
- B)** Todos los miembros del grupo realizan el trabajo conjuntamente.
- C)** Individuos/subgrupos trabajan simultáneamente en la misma actividad.
 - Puesta en común.
 - Elaboración de un producto único.
 - Etc.

Evaluación del proceso

- Evaluación de los procedimientos empleados.
- Evaluación de las tareas.
- Evaluación de los recursos utilizados.
- Evaluación de conductas (el papel desarrollado por los alumnos, profesor, grupo...).
- Evaluación de los productos.
- Utilización de esa información en nuevos planes.

Ejemplo de procedimiento

- El profesor trata de obtener de los alumnos los posibles elementos a considerar en la evaluación:
 - What should we look at?
 - [Objectives, activities, procedures, materials, timing, people involved (teacher, learner, group), etc.]
- En grupos, se formulan las preguntas que se podrían hacer en relación a los elementos señalados. Por ejemplo:
 - Were our objectives too ambitious for the time available?
 - Did all the members of the group contribute sufficiently to the task?
 - Why?/Why not? What were the consequences?
 - How was my contribution?
 - Did the teacher provide enough support? Give examples, etc.

**Actividades
relacionadas
con la
evaluación**

- Se ponen en común y se acuerdan las preguntas que parecen más adecuadas.
- Cada alumno las responde individualmente.
- Puesta en común en grupos.
- Informe al resto de la clase.
- Discusión general.
- Conclusiones a tener en cuenta en el próximo plan.

Diseño de pruebas

Ejemplo de procedimiento

- Los distintos grupos revisan lo que han hecho hasta el momento e identifican los aspectos trabajados: conocimientos lingüísticos, destrezas, procedimientos, etc.
- Puesta en común con el resto de los grupos (en el momento en el que realizan las mismas actividades) o discusión con el profesor.
- Diseño en grupos de una posible prueba.
- Revisión por parte del profesor, reelaboración a partir de las actividades propuestas por los distintos grupos, en el caso de que todos hayan realizado las mismas actividades.
- Realización de la prueba.

Autocorrección

Tanto si se trata del trabajo realizado diariamente (individual o colectivo) como de pruebas escritas, se procurará que los alumnos jueguen un papel lo más activo posible en la corrección y progresiva mejora de sus producciones.

Conviene considerarlas en todo momento como borradores perfeccionables mediante la reflexión, el recurso a fuentes escritas y a los demás participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Un posible modo de hacerlo es señalando al alumno los aspectos del texto que pueden ser mejorables y darle la oportunidad de que reflexione sobre los mismos, primero por sí mismo y más tarde con la guía de preguntas formuladas por el profesor u otros alumnos, que le lleven a considerar las claves apropiadas.

Si es necesario, el nuevo borrador puede ser sometido al mismo proceso de reelaboración.

Este tipo de actividad puede constituir una parte importante del proceso de aprendizaje de los aspectos morfosintácticos de la lengua, y del sistema en general.

Ejemplo de procedimiento para la corrección de pruebas escritas

- Una vez realizadas las pruebas, el profesor las revisa señalando los elementos que necesitan ser sustituidos o modificados, ya sea mediante un código de signos que indique el tipo de error o mediante una señalización uniforme.

- El profesor devuelve la prueba a cada alumno, que trata de mejorarla individualmente, aunque con la ayuda de libros y del resto del grupo si es necesario.
- El profesor va por los grupos proporcionando apoyo, ya sea en forma de preguntas que lleven al/los alumnos a la respuesta adecuada, remitiéndoles a las fuentes necesarias o proveyendo las respuestas en los casos en que se considere imposible que el alumno llegue a ellas por sí mismo.
- Los grupos consideran cada uno de los nuevos borradores de sus componentes, asegurándose de que son lo más correctos posible, de acuerdo con sus conocimientos.
- Los alumnos devuelven la prueba al profesor para una nueva revisión y recogen en sus cuadernos de trabajo sus conclusiones en forma de notas, reglas, tablas, ejemplos, etc.

Autoevaluación

[Funciones, estructuras, vocabulario, tipo de actividad, etc.]

En otro lugar de este documento se ha señalado que los listados de contenidos mínimos determinados por el currículo oficial, así como los mapas de posibles contenidos, pueden cumplir el doble papel de dar al alumno (y al profesor) un sentido de dirección y progreso, así como de señalar aspectos sobre los que se necesita trabajar más intensamente o aspectos nuevos a cubrir.

En este proceso de comprobación e identificación el alumno debe tener un papel protagonista, por la importancia que puede tener esa reflexión en su proceso de aprendizaje.

Ejemplo de procedimiento para la autoevaluación

- Los alumnos, individualmente o en grupo, revisan los listados de contenidos y señalan aquellos que han cubierto con su trabajo hasta ese momento.
- A continuación comprueban en el grupo si realmente los dominan (naturalmente, aquellos que sea posible realizar en esas circunstancias, por ejemplo, determinados aspectos lingüísticos y funcionales).
- La información así obtenida puede ser tomada en cuenta a la hora de diseñar el siguiente plan.

Evaluación de producciones orales

Ejemplos de actividad:

Grabación de una actividad oral grupal.

Grabación de sus intercambios orales mientras el grupo lleva a cabo otro tipo de actividad.

Uno o más alumnos realizan una presentación oral, representación, plantean un debate, etc.

Ejemplo de procedimiento

- Parte del grupo/otro grupo/la clase lo escucha y lo analiza con o sin ayuda del profesor (según el momento del proceso en que se encuentren).
- Se discute: What was good?
 What can be improved?
y a continuación: How could it be improved?
 What can be done about it?
o preguntas semejantes.

De la discusión pueden extraerse criterios para futuras evaluaciones, y basar futuros planes en las conclusiones y sugerencias extraídas.

Elaboración de criterios para la evaluación

Ejemplo de procedimiento

- El profesor hace una pregunta del tipo:
What makes a good (talk)? What is involved?
- Las aportaciones de los alumnos y del profesor se van recogiendo en la pizarra, póster, etc. Por ejemplo:
Content Organization Pronunciation
Speed of delivery Clarity Tone of voice
Grammar accuracy Vocabulary variety Appropriacy
Devices to involve listeners
Use of visual aids, etc.
- Se establecen prioridades, aspectos más adecuados a la actividad a evaluar y se decide en qué aspectos se van a fijar.
What are we going to look at?

Actividades de reflexión sobre la lengua

Se pretende que el alumno trabaje sobre la forma a partir de la necesidad de entender y ser entendido, es decir, en función de la necesidad de comunicarse. Sin embargo, habrá momentos en los que surja la necesidad de una reflexión global sobre determinados aspectos del sistema morfosintáctico que está aprendiendo.

Sería deseable que dichas actividades implicaran al alumno en una serie de operaciones cognitivas y de manipulación de las estructuras, siempre relacionadas con la expresión de un significado. Se trataría de actividades que exijan que el alumno infiera reglas, establezca analogías con otros aspectos del sistema, efectúe comparaciones con la propia lengua, etc.

A continuación se cita un ejemplo de este tipo de actividades.

Estilo indirecto

El profesor entrega a los alumnos una actividad semejante a la que se recoge a continuación, o va dirigiendo la reflexión del alumno paso a paso oralmente:

Keith: "When is Maggie coming?"

[A week later]

Maggie: — What did Keith say to you?

Sally: — Ah, well... He was very interested in knowing when you were coming.

Do you use exactly the same words when you are talking to someone as when you are reporting what you said to another person? Find out how that is done in your own language:

1. Write a few questions in your mother tongue.
2. Find a partner and ask each other your questions in turn. While you are doing it, write down his/her answers (try to record his/her actual words).
3. Look at your notes (your questions and your partner's answers) and write a report of what you said.
4. Look at both your reports and compare them with the words that were actually said.

CAN YOU SPOT ANY DIFFERENCES?

WHAT CHANGES HAVE TAKEN PLACE, IF ANY?

TAKE NOTES OF YOUR CONCLUSIONS AND REPORT TO THE CLASS.

NOW, SEE WHAT HAPPENS IN ENGLISH:

Lisa: Hi ya.

Tricia: — Hi ya.

Lisa: — What are you doing this evening?

Tricia: Who, me? I'm staying at home as usual.

Lisa: Come on! You've been to three parties this week!

Tricia: Well, yes. But don't tell my mum.

Lisa: I won't. But you have to come with me this evening.

Tricia: Where?

Lisa: To Dave's.

Tricia: Not in a million years! I can't stand Dave.

Lisa: But you haven't met him yet.

Tricia: Forget it.

[A few days later]

Helen: Lisa.

Lisa: Yes?

Helen: Have you seen Tricia recently?

Lisa: We're not talking to each other these days.

Helen: How come?

Lisa: Well, she's been behaving very strangely lately.

Helen: What do you mean?

Lisa: Last Friday I went to her place and asked her what she was doing that evening.

Helen: And?

Lisa: She said she was staying at home as usual, but she had been to three parties that week!

Helen: And?

Lisa: Well, she admitted it, but she told me not to tell her mum. Can you imagine? As if I was going to! Anyway, then I asked her to come with me to Dave's house.

Helen: And what did she answer?

Lisa: She answered that she wouldn't go there in a million years.

Helen: Well, that's her right.

Lisa: Yes, but she said she couldn't stand Dave, and when I said she hadn't even met him, she told me to forget it.

Helen: That's no reason to be annoyed.

Lisa: Well, may be.

WHAT CHANGES HAVE TAKEN PLACE, IF ANY?

Take notes of your observations and check with your classmates, and then with a grammar book or your teacher.

If you think you need practice, design an activity where you have to report other people's words or your own. Ask your teacher for advice if necessary.

Actividades sobre cómo aprender

Se trata de actividades que ayuden al alumno a averiguar qué tipo de aprendizajes, qué estrategias de aprendizaje utiliza y qué procedimientos alternativos pueden ayudarlo a un aprendizaje más eficaz.

Cada vez hay más actividades de este tipo publicadas en libros de texto, materiales complementarios y libros especializados (véase por ejemplo, *Horizons*, de Heinemann, uno de los primeros en introducir cuestionarios sobre estrategias de aprendizaje; su serie sobre *Integrated Skills*, o el libro de Ellis y Sinclair, *CUP*). Por esta razón, aquí se incluyen solamente dos ejemplos.

Comprensión auditiva

Se trata de que el alumno encuentre los procedimientos más adecuados a sus características personales y a la situación en que se encuentra, para desarrollar su capacidad de comprender el lenguaje hablado. Se pretende que el alumno explore las ventajas y desventajas de distintos procedimientos y combinaciones de procedimientos e identifique aquellas que son más adecuadas a sus necesidades en distintas etapas de su aprendizaje y/o a la situación.

Por ejemplo: escuchar

- Toda la clase a la vez.
- En grupos de alumnos de nivel parecido.
- En grupos de alumnos de nivel dispar.
- Individualmente en clase/en casa.
- Conociendo previamente las preguntas que ha de responder.
- Sin preguntas previas.
- Teniendo que reconocer algo que ha oído.
- Teniendo que producir una respuesta, etc.
- Leyendo previamente el texto que va a oír.
- Leyéndolo después de haberlo escuchado.
- Leyéndolo a la vez que escucha.
- Sin tener en ningún momento acceso a él.
- Leyendo previamente un resumen.
- Siendo previamente informado de algunos aspectos relacionados con el texto. Ejemplo: situación, interlocutores, tema, tipo de texto, propósito, etcétera.

Dando a los alumnos la oportunidad de probar y comparar las distintas modalidades se les permitirá tener una idea más clara de cómo aprenden mejor y de qué tipo de procedimientos les pueden ser más útiles en cada momento.

Ejemplos de operaciones en torno a las cuales pueden diseñarse actividades para desarrollar la capacidad de comprensión auditiva:

identificar	seleccionar
secuenciar	localizar
dibujar	construir
transferir información	llevar a cabo una acción
evaluar información	reformular información
identificar aspectos funcionales	identificar aspectos sociolingüísticos

Comprensión lectora

Se seleccionarán actividades que permitan a los alumnos hacerse conscientes de los factores implícitos en la interpretación de textos escritos que les permitan desarrollar las destrezas englobadas en esa capacidad y las estrategias relacionadas con ellas.

Factores como la función y el propósito, a quién va dirigido, la organización interna del texto, su presentación, los elementos visuales y su contribución a la interpretación del texto, la importancia de inferir y deducir significado, de los conocimientos previos del alumno sobre el tema, etc.

Aquí se incluyen dos actividades a modo de ejemplo:

- A)** Dar a los alumnos distintos textos en su propia lengua y que analicen el origen de las dificultades de comprensión que puedan presentar: temática, conceptual, léxica, estilística, de organización, etc., haciéndose conscientes de que algo parecido puede ocurrir en la lengua extranjera, sin que ello sea obstáculo para el desarrollo de su competencia comunicativa en la misma en otros campos o niveles.
- B)** Dar a los distintos alumnos/grupos de alumnos diferentes textos en la lengua extranjera, pidiéndoles que tachen una palabra cada cierto número de ellas, lo intercambien con otros alumnos e intenten comprender el texto lo mejor posible, expresando en voz alta todo aquello que pasa por su mente, mientras uno o más observadores toman nota de las claves y estrategias que utilizan.

Ambas actividades irían seguidas de una puesta en común, y del registro de la información/conclusiones extraídas.

Ejemplos de operaciones relacionadas con la comprensión lectora (adaptado de Grellet, 1981):

Reorganizar información:

- Ordenar acontecimientos (ejemplo: listado cronológico de los acontecimientos que aparecen en el texto).
- Usar cuadros esquemáticos.

Comparar varios textos:

- Contenidos: ejemplo: evolución de una noticia
- Punto de vista: ejemplo: misma noticia según aparece en diferentes periódicos, guía de viajes/relato de un viaje de un amigo en una carta.

Evaluar el contenido.

Evaluar la forma.

Extraer información y construir una argumentación basada en ella.

Extraer información de varias fuentes y construir un nuevo texto.

Completar un documento:

- Usar contenidos de un texto para responder a una carta

- Rellenar un ficha de evaluación, impreso, etc.
- Dejar una nota.
- Usar un texto como base a una simulación, role-play...

Distintos tipos de preguntas.

Técnicas de estudio:

- Resumir (propias palabras, hechos objetivos, etc.).
- Tomar notas (hechos + reacción).
- Usar el diccionario.
- Tablas de contenidos, índices, apéndices, glosarios, listados alfabéticos, resúmenes cubierta libro, prólogos.
- Subrayar, encuadrar, etc.

Bibliografía y recursos

- ALDERSON, Charles (1985). *Evaluation*. Pergamon Press, Oxford.
- ALLWRIGHT, Dick (1978). "Abdication of responsibility in language teaching." *Studies in Second Language Acquisition*, 2.
- ALLWRIGHT, Dick (1984). "The importance of interaction in classroom language learning". *Applied Linguistics*, 5/2, pp. 156-171.
- BARNES, Douglas (1975). *From communication to curriculum*. Penguin, London.
- BEAUMONT, D. & Granger, C. *The Heinemann English Grammar*. Heinemann.
- BREEN, M. P. (1983). "How would you recognise a communicative classroom?" In B. Coffey (ed.), *Teacher training and the curriculum: The Dunford House Seminar 1982*. The British Council, London.
- BREEN, M. P. (1984) "Process syllabuses for the language classroom". In C. J. Brumfit (ed.) *General English syllabus design. ELT Documents*, 118.
- BREEN, M. P. (1985). "The social context for language learning: a neglected situation?" *Studies in Second Language Acquisition*, 7/2, pp. 135-158.
- BREEN, M. P. (1987a) "Contemporary paradigms in syllabus design". *Language Teaching*, 20/2, pp. 157-174.
- BREEN, M. P. (1987b). "Learner contributions to task design". In C. N. Candlin & D. Murphy (eds.). *Tasks in language learning*. Prentice Hall.
- BREEN, Mike P. & Candlin, Christopher N. (1980). "The essentials of a communicative curriculum for language teaching." *Applied Linguistics* 1/2, pp. 89-112.
- BROWN, G. & Yule, G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: CUP.
- BRUMFIT, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge U.P.
- CANALE, M. & Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

- CANDLIN, C. N. (1984). "Syllabus design as a critical process". In C. J. Brumfit (ed.). *General English syllabus design. ELT Documents*, 118.
- CANDLIN, C. N. & MURPHY, D. F. (eds.) (1987). *Language learning tasks*. London: Prentice Hall.
- CHAUDRON, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge: C. U. P.
- CAXTON, Guy, (1988). *Live & learn. An introduction to the psychology of growth and change*. Milton Keynes: Open U. Press.
- COUNCIL OF EUROPE (1984). *Towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives*. Vols. I & II. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- DAM, Leni (1987). "Autonomous language learning: an experiment in learning and teaching". *Sprache und Individuum*.
- DAM, Leni & Gabrielsen, Gerd (1988). "Developing learner autonomy in a school context. A six year experiment beginning in the learners' first year of English". In H. Holec (ed.), 1988, *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*.
- DAM, Leni (1989a). "Autonomy in practice". *Paper presented at the Authentik Trinity College, Dublin, March 1989*.
- DAM, Leni (1989b). *Teens Read. Favourite Texts for Teenagers Chosen by Teenagers*. Malov, Denmark: Sprogforlaget.
- DAY, Richard (ed.) (1986). *Talking to learn. Conversation in second language acquisition*. Cambridge, Mass.: Newbury House.
- DAVIS, P. & RINVOLUCRI, M. (1988). *Dictation*. Cambridge: C. U. P.
- DICKINSON, Leslie (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge: C.U.P.
- ELLIS, Gail & SINCLAIR, Barbara (1989). *Learning to learn English. A course in learner training*. Teacher's Book. Cambridge: C. U. P.
- ELLIS, Rod (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford C. U. P.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (1983). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.
- FLETCHER, M. & BIRT, D. (1979). *Newsflash*. London: Arnold.
- FRANK, C., et al. (1982). *Challenge to Think*. Oxford: O. U. P.
- FREUDENSTEIN, R. (ed.), (1989). *Error in Foreign Languages. Analysis and treatment*. FIPLV (Eurocentres).
- GAIRNS, R. & REDMAN, S. (1986). *Working with Words*. Cambridge: C. U. P.
- GATHERCOLE, I. (ed.), (1990). *Autonomy in Language Learning*. London: CILT.
- GRELLET, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: C. U. P.
- HADFIELD, C. & J. (1989). *Writing Games*. Nelson.

- HAINES, S. (1989). *Projects*. Walton-on-Thames, Surrey: Nelson.
- HALL, N. & SHEPHEARD, J. (1990). *The Anti-Grammar Grammar Book*. London: Longman.
- HALLIDAY, M. A. K. (1970). "Language structure and language function". In J. Lyons (ed.) *New horizons in linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- HALLIDAY, M. A. K., (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. London: Arnold.
- HARLEY, B. et al, (eds.) *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: C. U. P.
- HILL, J., et al. (1989). *Grammar and Practice*. Hove: LTP.
- HOLEC, Henri (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- HOLEC, Henri (ed.) (1988). *Autonomy and self-directed learning: Present fields of application*. Strasbourg: Council of Europe, project 12.
- HUGHES, G. S. (1981). *A Handbook of Classroom English*. Oxford: O. U. P.
- HUTTUNEN, Irma (1986). *Towards learner autonomy in language learning in senior secondary schools*. Ph. D. thesis. University of Oulu.
- HYMES, D. (1971). "Competence and performance in linguistic theory". In R. Huxley & E. Ingram (eds.) *Language acquisition models and methods*. New York: Academic press.
- HYMES, D. (1972). "Models of the interaction of language and social life." In J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- JOHNSON, R. K. (ed.) (1989). *The second language curriculum*. Cambridge: C. U. P.
- JONES, L. *Functions of English*. Cambridge: C. U. P.
- KEMMIS, Stephen & McTAGGART, Robin (eds.) (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University.
- LEVINSON, Stephen C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: C. U. P.
- LITTLE, David (1990). "Autonomy in Language Learning". In I. Gathercole (ed.). *Autonomy in Language Learning*. CILT.
- LITTLEJOHN, A. *Writing 2, 3*. Cambridge: C. U. P.
- LONG, M. H. (1983). "Input and second language acquisition theory." In S. Gass & C. Madden (eds.). *Input and SLA*.
- LONG, Michael H. (1989). "Task, group, and task-group interactions". *Plenary address to the RELC Regional Seminar: Language Teaching Methodology for the Nineties*. Singapore, April 1989.
- LONG, M. H. & Porter, P. A. (1985). "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition". *TESOL Quarterly*, 19/2, pp. 207-228.
- MALAMAH-THOMAS, A. (1987). *Classroom interaction*. Oxford: Oxford C. U. P.

- MANION, L. & COHEN, L. (1985). *Research methods in education*. London: Routledge & Kegan.
- MCCARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. C. U. P.
- MCLAUGHLIN, Barry (1987). *Theories of second-language learning*. London: Arnold.
- MELVILLE, M. et al. (1990). *Towards the Creative Teaching of English*. London: Allen & Unwin.
- MORGAN, J. & RINVOLUCRI, M. (1988). *The Q Book*. London: Longman.
- MUMBY, J. (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge: C. U. P.
- MURPHY, R. *Essential Grammar in Use*. Cambridge: C. U. P.
- MURPHY, R. *English Grammar in Use*. Cambridge: C. U. P.
- NOVAK, J. D. & GOWIN, B. D. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: C. U. P.
- NUNAN, D. (1988). *The learner-centred curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- NUNAN, D. (1989a). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: C. U. P.
- NUNAN, D. (1989b). *Understanding Language Classrooms. A Guide for Teacher-initiated Action*. Prentice Hall.
- O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A.U. (1990). *Learning Strategies in SLA*. Cambridge: C. U. P.
- OXGORD, R. L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- OWEN, C. (1989). *Collins Cobuild Essential English Dictionary Workbook*. London: Collins.
- PICA, Teresa & DOUGHTY, Catherine (1985). "Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities". In S. Gass & C Madden (eds.). *Input and second language acquisition*, pp. 115-132.
- PICA, T., HOLLIDAY, L., LEWIS, N. & MORGENTHALER, L. (1989). "Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner". *SSLA*, 11, pp. 63-90.
- PIENEMANN, Manfred (1985). "Learnability and syllabus construction". In Hylterstein & Pienemann (eds.). *Modelling and assessing second language acquisition*.
- PORTER LADOUSSE, G. (1983). *Speaking Personally*. Cambridge: C. U. P.
- PRABHU, N. S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford C. U. P.
- RINVOLUCRI, M. (1984). *Grammar Games*. Cambridge: C. U. P.
- RUDZCA, B., et al. (1981). *The Words you Need*. London: McMillan.
- RUDZCA, B., et al. (1985). *More Words you Need*. London: McMillan.
- RULON, K. A. & MCCREARY, J. (1986). "Negotiation of content: Teacher-fronted and small group interaction". In R. Day (ed.). *Talking to Learn*, pp. 182-199.

- RUTHERFORD, W. E. (1987). *Second language Grammar: Learning and Teaching*. Longman.
- SKEHAN, Peter (1989). *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Arnold.
- STERN, H. H. (1893). *Fundamental Concepts of Language teaching*. Oxford: Oxford C. U. P.
- SWAIN, Merrill (1985). "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In S. Gass & C. Madden (eds.). *Input in second language acquisition*.
- SWAN, M. & Seidl, J. (1980). *Practical English Usage*. Cambridge: C. U. P.
- TARONE, E. & Yule, G., 1989. *Focus on the Language learner*. Oxford University Press.
- THOMPSON, J. L. (1978). *It's a Matter of People*. London: Hutchinson.
- UR, Penny (1988). *Grammar Practice Activities*. Cambridge: C. U. P.
- WENDEN, Anita & RUBIN, Joan (eds.) (1987). *Learner strategies in language learning*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- WIDDOWSON, H. G. (1979). *Explorations in applied linguistics*. Oxford: C. U. P.
- WIDDOWSON, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: C. U. P.
- WINITZ, H. & REEDS (1975). *Comprehension and problem-solving as strategies for learner training*. The Hague: Mouton.
- WRIGHT, A. *How to... Readers*. Cambridge: C. U. P.
- YALDEN, J. (1983). *The communicative syllabus: Evolution, design and implementation*. New York: Pergamon.

OTROS:

- *Pilgrims Longman Resource Books*.
- *Language teaching: A Scheme for Teacher Education Series*. C. U. P.
- *Resource Books for Teachers Series*. C. U. P.
- *Heinemann Integrated Skills Series*.
- Libros de texto para alumnos ingleses de distintas editoriales: Geografía, Lengua y Literatura, Matemáticas, Estudios Europeos, Ciencias, etc.
- Libros de texto que contienen ideas en esta línea; por ejemplo, *The Pilgrims English Course* (S. M.), *Ways and means* (Anaya), etc.
- McMillan Dossiers: *Cinema, Future Life, International English, Pacific World, Rock & Pop, The Green World*, etc.
- *IT'S, SPEAK UP, TEEN*, etc.
- Revistas, cómics, periódicos no especializados para la enseñanza del Inglés.



CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR



DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CENTRO de DESARROLLO CURRICULAR