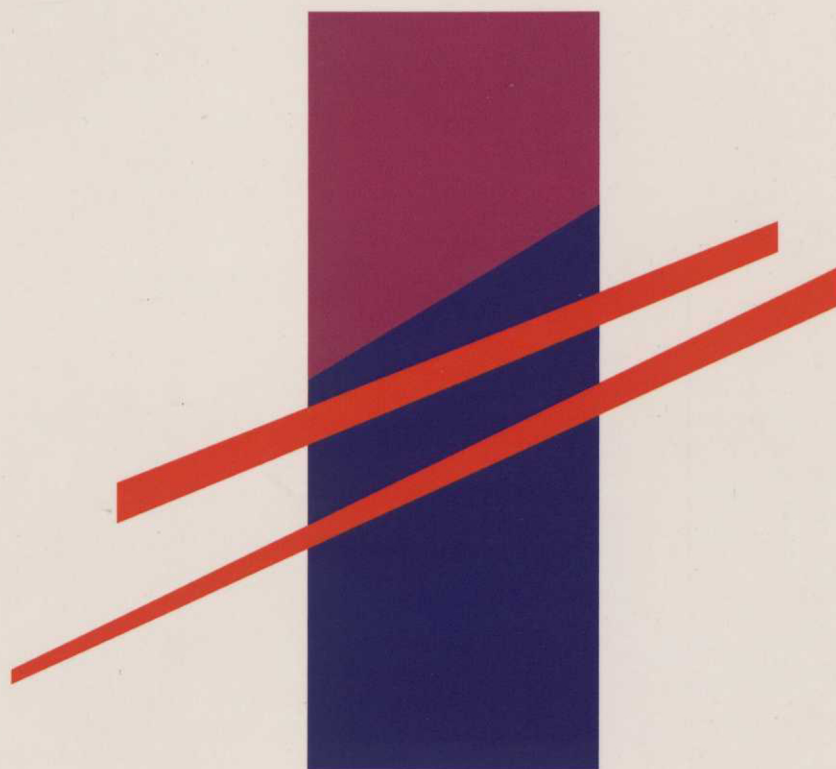


Materiales Didácticos
Lengua Extranjera II: Inglés



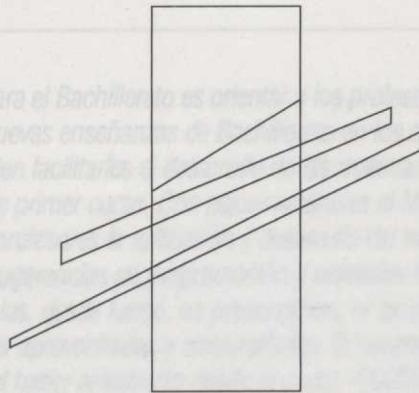
BACHILLERATO



Ministerio de Educación y Ciencia

Materiales Didácticos

DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN Y SERVICIO DE INNOVACIÓN
C. I. E. E. SERVICIO DE INNOVACIÓN
Coordinación de la edición: Ana Francisca Aguilera Sández
Adaptación y supervisión de contenidos: María Isabel Sáez, Guadalupe Serrano



Materias Comunes

Lengua Extranjera II: Inglés

Autora:

Isabel Serrano Sampedro

Coordinación:

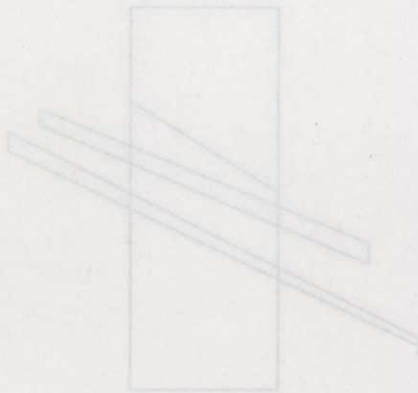
Carmen Echevarría Rosales
del Servicio de Innovación



58110

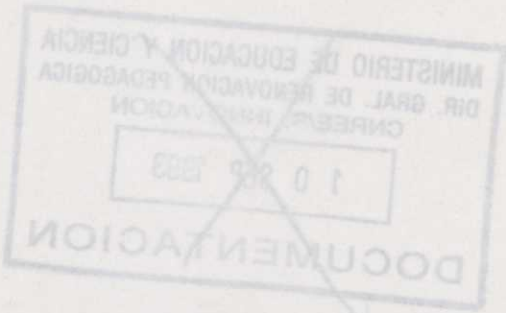
DEPARTAMENTO DE INFORMACIÓN, DOCUMENTACIÓN, EDICIÓN Y DIFUSIÓN
C. N. R. E. E. / SERVICIO DE INNOVACIÓN:

- *Coordinación de la edición:* Ana Francisca Aguilar Sánchez
- *Maquetación y supervisión de pruebas:* María Isabel Salazar Garteizgogea



Materias Comunes

Lengua Extranjera II: Inglés



Autora:
Isabel Sarano Zambrano

Coordinación:
Carmen Echevarría Rosales
del Servicio de Innovación



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-93-092-9
I. S. B. N.: 84-369-2397-9
Depósito legal: Z-2185-93
Realización: EDELVIVES



Ministerio de Educación y Ciencia

POF02 A

Prólogo índice

La finalidad de estos materiales didácticos para el Bachillerato es orientar a los profesores que, a partir de octubre de 1993, impartirán las nuevas enseñanzas de Bachillerato en los centros que han anticipado su implantación. Pretenden facilitarles el desarrollo de las materias de segundo curso, algunas de las cuales continúan las de primer 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 el haber anticipado desde 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.

El Ministerio valora muy positivamente el trabajo de los autores de estos materiales, que se adaptan a un esquema general propuesto por el Servicio de Innovación, de la Subdirección General de Programas Experimentales, y han sido elaborados en estrecha conexión con los asesores de este Servicio. 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 perfeccionar estos materiales y para elaborar otros.

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 seguir realizando 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.

El Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato, contiene en su anexo la información referida a esta asignatura que aparece reproducida al término del presente volumen.

Evaluación. Sugerencias sobre tipos de actividades

V. BIBLIOGRAFÍA

VI. ANEXO: CURRÍCULO OFICIAL

Introducción Índice

	<i>Páginas</i>
I. INTRODUCCIÓN	7
II. ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PARA LA EVALUACIÓN	13
Desarrollo del alumno como comunicador	13
Desarrollo del alumno como aprendiz	16
El cuaderno de trabajo	17
Desarrollo del alumno como persona	19
La formación de grupos	20
La evaluación	22
III. PROGRAMACIÓN	25
Selección y secuencia de los contenidos	26
Desarrollo del alumno como programador	27
IV. BANCO DE ACTIVIDADES Y PROCEDIMIENTOS	35
Comprensión de la lengua hablada	36
Expresión oral	41
Comprensión de la lengua escrita	43
Expresión escrita	72
Aspectos formales	76
Vocabulario	77
Otros aspectos	82
Evaluación. Sugerencias sobre tipos de actividades	82
V. BIBLIOGRAFÍA	87
VI. ANEXO: CURRÍCULO OFICIAL	95

Introducción

En los primeros Materiales didácticos para el Inglés en el Bachillerato, («Lengua Extranjera: Inglés». MEC 1992) se daba un breve repaso a cómo la evolución del concepto de la materia a enseñar (la lengua), y de su aprendizaje, ha dado lugar a una variedad de modelos curriculares que han tenido a su vez muy distintas aplicaciones al aula.

A continuación, se describía el modelo elegido, un modelo procesual que intenta que el alumno desarrolle su competencia comunicativa en la lengua extranjera paralelamente a la capacidad de dirigir su propio aprendizaje.

Esta capacidad debía desarrollarse no en aislamiento (autoaprendizaje), sino siempre en el contexto social del aula (en interacción con todos los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje), en un ambiente de cooperación y descubrimiento.

Se intentaba justificar dicha elección mediante argumentos basados en:

- a) Estudios recientes sobre la lengua y su aprendizaje.
- b) Las demandas del nuevo currículo para la Enseñanza Obligatoria y el Bachillerato.
- c) La realidad de las aulas en las que se imparte esa enseñanza.

Por ello, como punto de partida a las sugerencias didácticas y de programación que se incluyen en los siguientes capítulos, aquí nos limitaremos a recordar las opciones curriculares principales que se presentan ante el profesor de lengua extranjera cuando intenta abordar la programación de la actividad en el aula.

Dichas opciones, por razones de operatividad, se han reducido a tres, con lo que esto supone de simplificación y pérdida de precisión. Sin embargo, se ajusta a nuestro propósito de describir a grandes rasgos las tendencias principales que coexisten actualmente en las aulas.

En el que vamos a llamar **Modelo A** el diseñador del currículo señala cuáles son los conocimientos que el alumno debe haber adquirido al final del periodo de instrucción; selecciona y secuencia una serie de estructuras gramaticales en función, normalmente, de su supuesta complejidad (currículos formales); o de funciones comunicativas y sus exponentes (en razón de su frecuencia de uso en la comunicación, utilidad para el grupo al que va dirigido, etc.) organizando dichos contenidos de una manera cíclica (currículos funcionales).

Cada unidad asimismo gira en torno a uno o varios de esos elementos, formales o funcionales, que son presentados por el profesor, y practicados por los alumnos inicialmente de una manera controlada, mediante ejercicios que favorecen el uso de un limitado número de alternativas (structural drills / pair-work, matching exercises, etc.).

A esta fase de práctica controlada (conocimiento, imitación, producción limitada) le sigue, en ocasiones, una fase de práctica más abierta con la que se pretende estimular al alumno a que trans-

fiera los conocimientos adquiridos a situaciones semejantes, o más «comunicativas», entendiendo por comunicativas aquéllas que permiten una interacción más espontánea.

La siguiente tabla muestra un posible esquema de este enfoque:

Modelo A
1. Selección de elementos morfosintácticos / Funciones + Exponentes
2. Presentación
3. Práctica controlada
4. Transferencia (práctica más abierta)

Se trata de un modelo que correspondería a todas aquellas programaciones que prescriben sobre qué contenidos morfosintácticos y/o funcionales se va a trabajar y en qué orden.

Un segundo modelo, al que llamaremos **Modelo B**, es aquél en que el programador selecciona las tareas comunicativas que el alumno, en razón de sus necesidades y/o intereses, debería ser capaz de llevar a cabo a la terminación del programa y, en función de cada una de ellas, diseña o selecciona una serie de pre-tareas, o tareas posibilitadoras, que le permitan alcanzar su objetivo.

La selección de contenidos temáticos y lingüísticos vienen determinados principalmente por el tipo de tarea de que se trate, y por el contexto en el que haya de llevarse a cabo, así como por los conocimientos y capacidades que el alumno posea, sus intereses, etc.

Según este enfoque, el diseño de una unidad didáctica podría comenzar por la selección de un tema (por ejemplo, el medio ambiente), para continuar fijando unos objetivos didácticos (ej. hablar sobre problemas, causas, soluciones, la actitud propia o de otros,...) y una tarea final que englobaría esos objetivos didácticos (ej. un debate).

A continuación se seleccionarían los componentes necesarios o deseables para la realización de la tarea: temáticos (ej. lluvia ácida, efecto invernadero, polución de las aguas, del aire, desertización, basuras,...); morfosintácticos, sociolingüísticos, discursivos, estratégicos, (ej. vocabulario específico, descripción, opinión, expresar acuerdo y desacuerdo, duda, argumentar, expresar la relación causa-efecto, organización de ideas, turnos de palabra); actitudinales (ej. escuchar cuando otros hablan, respeto a puntos de vista diversos, a los turnos de palabra, ...); etc.

Le seguiría la selección y secuencia de tareas posibilitadoras, comunicativas y metacomunicativas, que podría estar basada en criterios determinados por distintas concepciones de lo que es la lengua, de cómo se aprende y de cómo debe enseñarse. Los dos ejemplos que siguen ilustran el resultado de hacer esa selección y secuencia de tareas desde dos de esas concepciones distintas:

Ejemplo A

- Presentación de los elementos lingüísticos considerados necesarios.
- Práctica (se repite este ciclo con cada uno de los elementos).
- Tarea final.

Ejemplo B

- Los alumnos leen artículos escuchan o ven grabaciones de programas de radio o televisión sobre el tema y extraen las ideas y/o elementos lingüísticos que les interesan.
- Lluvia de ideas.
- Debate en grupo pequeño/ensayo con profesor
- Tarea final.
- Una vez realizada la tarea se lleva a cabo una evaluación tanto del proceso como del producto (grado de éxito, posibles causas, factores a tener en cuenta la próxima vez).

Un posible esquema de una unidad según este enfoque (una de entre las muchas posibles interpretaciones del enfoque basado en tareas) sería:

Modelo B

1. Selección de tema
2. Objetivos didácticos
3. Tareas finales
4. Componentes necesarios / Deseables [temáticos / lingüísticos]
5. Secuencia de tareas posibilitadoras / Tareas comunicativas
6. Evaluación

Como se ha podido ver en los ejemplos A y B, los enfoques basados en tareas pueden variar enormemente en el grado de predeterminación de los contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes), así como en la participación del alumno (ver, por ejemplo, Prahbu, Estaire & Zanón, Nunan, por citar algunos ejemplos), según el concepto de lengua y de aprendizaje en el que se base el diseño del programa.

El tercer modelo, **Modelo C**, se basa en un concepto de la lengua como comunicación, y en un concepto del aprendizaje como algo que construye el que aprende, a partir de lo que tiene, en interacción con el nuevo conocimiento y el medio en el que se produce.

Plantea un cambio fundamental en el papel que deben jugar profesor y alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la función del currículo.

Se basa en el supuesto de que no es posible predecir lo que los alumnos pueden llegar a aprender al final de un periodo de instrucción, por lo que en todo caso sólo podrá hacerse un currículo a posteriori, un informe retrospectivo (Candlin, 1984), concebido como el producto del esfuerzo conjunto de profesor y alumnos por que éstos hagan la materia suya.

El objetivo es que el alumno desarrolle su conocimiento de la lengua en uso, y la habilidad de usarla apropiadamente en distintas situaciones de comunicación, es decir, la competencia de saber cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar con quién, cuándo, dónde, de qué manera (Hymes, 1971).

No se trata de prescribir lo que el alumno debe «acumular» (contenidos morfosintácticos, funcionales, etc.) al final del periodo de instrucción y en qué orden, sino de estimularle a explorar la

materia (la lengua extranjera), distintas formas de acceder a ella, y su propio potencial como aprendiz y como persona. Para ello, el currículo debe proveer suficiente información sobre la materia y su aprendizaje, para apoyar a profesor y alumnos en la planificación, realización y seguimiento de la actividad en el aula.

El énfasis pues de este modelo no está en la materia en sí, sino en el proceso de aprendizaje de la misma, que varía con cada alumno o grupo de alumnos [ver Breen, 1987, para una descripción más completa del «Process Syllabus» y de sus presupuestos teóricos].

Se trata pues de un modelo que admite la disparidad, y se basa en una evaluación constante de las decisiones tomadas conjuntamente en la programación, que determina el siguiente paso a tomar.

Una aplicación de este modelo es el diseñado por Dam y Gabrielsen:

Modelo C
<ol style="list-style-type: none">1. El profesor y los alumnos discuten y deciden el objetivo a alcanzar en el siguiente periodo de clases (una semana, un mes, etc.), y la mejor forma de trabajar para alcanzarlo.2. Los alumnos eligen los materiales y deciden sobre el método y la organización del trabajo, y la distribución temporal (quién va a hacer qué, con quién, dónde, cuándo, etc.).3. El profesor toma parte en el desarrollo del programa, analizando el proceso (hábitos individuales de trabajo, la atención individual a aspectos de la lengua y la comunicación, el uso de la lengua materna y extranjera, el uso de su conocimiento sobre el mundo exterior al aula, la cooperación y otros aspectos sociales del trabajo en el aula.4. El profesor transforma sus observaciones en sugerencias para la organización del periodo siguiente.5. El profesor y los alumnos evalúan el proceso: observaciones, opiniones, sugerencias, argumentos, ... La evaluación abarca el proceso y el producto en relación a los objetivos fijados, el trabajo individual y el trabajo con otros; los resultados y experiencias inesperados; la consideración de posibles formas de hacer uso de lo que se ha aprendido respecto a lo anterior.6. Cada alumno identifica su próximo objetivo.7. Los alumnos discuten y deciden sus propias metas y objetivos.

DAM, L. & GABRIELSEN, G. 1988. «Developing Learner Autonomy in a School Context». En H. Holec (ed.). 1988. *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*. Council of Europe.

A continuación se planifica el siguiente período.

Dam y Gabrielsen continúan diciendo:

«*In day-to-day classroom work learners are required:*

- *To focus on their own learning, registering progress made, means and mode of learning, deciding on next step, if possible choose between alternative routes to learning.*
- *To justify decisions made as to immediate aims and objectives for learning, to discuss and justify changes in overall strategy.*
- *To focus on and be responsible for interaction in groups, and the learning opportunities of others.*

- *To negotiate plans for work and decisions made as part of that work with other learners and the teacher.*
- *To be willing to review and evaluate their work, to be interested in that of others, and to accept responsibility for the outcome of cooperative ventures.*

Adopting this mode of classroom work is a joint decision between teacher and learners. It is based on open acknowledgement of the fact that although the teacher will be responsible for overall classroom management and for complying with official aims and requirements, the learning which takes place will never depend on him alone.» [pp. 27-28]

Los presupuestos teóricos y principios didácticos en los que se basa este tercer modelo, coinciden con los propuestos en los documentos sobre la asignatura correspondientes a la ESO y al Bachillerato (reflexión sobre la lengua y su aprendizaje, desarrollo de la competencia comunicativa, de la autonomía del alumno, y de actitudes como la solidaridad, la tolerancia, etc.). Por esa razón, entre otras, en la primera serie de materiales didácticos para el Bachillerato se proponía una programación de la asignatura en esa línea.

Esta segunda parte se entiende como un complemento a la primera. Pretende ser una ampliación y desarrollo práctico de los principios y sugerencias recogidas en el primer volumen. Su contenido no corresponde, pues, necesaria y exclusivamente al segundo curso de bachillerato, sino que intenta extender el banco de actividades allí propuesto, y proporcionar más ideas concretas sobre la organización y seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Un aspecto fundamental del enfoque propuesto es, como se ha dicho, el cambio de función que supone para el profesor y el alumno, así como para otros componentes del proceso de aprendizaje, tales como el currículo. Esto supone, como se ha visto, una transformación sustancial en la forma de planificar y organizar la actividad en el aula.

El profesor pasa de ser un transmisor de conocimientos sobre la lengua a un facilitador del aprendizaje. Su principal función es la de posibilitar y apoyar el proceso de aprendizaje del alumno, es decir, su objetivo es que el alumno «aprenda a aprender» la lengua. Para ello habrá de proporcionarle la información y el apoyo que en cada momento necesite.

En cuanto al alumno, pasa de ser un receptor y reproductor del saber al actor de su propio aprendizaje en interacción con el medio en que éste se plantea.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra entonces en crear oportunidades y proveer los medios para que el alumno pueda desarrollarse como:

- Comunicador.
- Aprendiz de la lengua (y aprendiz en general).
- Persona, ser social.

A continuación examinaremos lo que cada uno de estos objetivos supone y la orientación didáctica que podría darse a la actividad encaminada a su logro.

Lo primero que el profesor necesita saber para poder alcanzar ese objetivo es:

- Qué se entiende por comunicación.
- Cómo puede contribuir mejor la actividad en el aula al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.



Desarrollo del
alumno como
comunicador

Orientaciones didácticas y para la evaluación

Cuanto se decía en la primera serie de materiales didácticos para el Bachillerato es aplicable a ambos cursos, considerados como un *continuum*, por lo que no cabe hablar aquí de unas orientaciones didácticas específicas para el segundo curso. En su lugar, se insistirá sobre algunos de los aspectos que allí sólo se esbozaban, intentando precisar un poco más determinados principios, procedimientos y recursos que pueden apoyarnos en el logro de nuestros objetivos.

A la hora de aplicarlos al aula, sin embargo, habrá que tener siempre en cuenta, que no son esos los únicos procedimientos posibles, y que pueden no ser los más apropiados en determinados contextos. No se pretende dar un modelo de actuación, sino una serie de ideas y sugerencias para ser contrastadas con la realidad de cada aula y ser aceptadas, o sustituidas por alternativas que pueden surgir de ese contraste o de otras fuentes.

Un aspecto fundamental del enfoque propuesto es, como se ha dicho, el cambio de función que supone para el profesor y el alumno, así como para otros componentes del proceso de aprendizaje, tales como el currículo. Esto supone, como se ha visto, una transformación sustancial en la forma de planificar y organizar la actividad en el aula.

El profesor pasa de ser un transmisor de conocimientos sobre la lengua a un facilitador del aprendizaje. Su principal función es la de posibilitar y apoyar el proceso de aprendizaje del alumno, es decir, su objetivo es que el alumno «aprenda a aprender» la lengua. Para ello habrá de proporcionarle la información y el apoyo que en cada momento necesite.

En cuanto al alumno, pasa de ser un receptor y reproductor del saber al actor de su propio aprendizaje en interacción con el medio en que éste se plantea.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se centra entonces en crear oportunidades y proveer los medios para que el alumno pueda desarrollarse como:

- a) Comunicador.
- b) Aprendiz de la lengua (y aprendiz en general).
- c) Persona, ser social.

A continuación examinaremos lo que cada uno de estos objetivos supone y la orientación didáctica que podría darse a la actividad encaminada a su logro.

Lo primero que el profesor necesita saber para poder alcanzar ese objetivo es:

- a) Qué se entiende por comunicación.
- b) Cómo puede contribuir mejor la actividad en el aula al desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.

**Desarrollo del
alumno como
comunicador**

Su respuesta a esas dos preguntas serán factores decisivos en la determinación del qué enseñar y el cómo hacerlo.

Michael Canale (1983) siguiendo a diversos autores (Breen & Candlin, Morrow, Widdowson, etc.) afirma que la comunicación tiene las siguientes características:

«it

- (a) is a form of social interaction, and is therefore normally acquired and used in social interaction;
- (b) involves a high degree of unpredictability and creativity in form and message;
- (c) takes place in discourse and sociocultural contexts which provide constraints on appropriate language use and also clues as to correct interpretations of utterances;
- (d) is carried out under limiting psychological and other conditions such as memory constraints, fatigue and distractions;
- (e) always has a purpose (for example, to establish social relations, to persuade, or to promise);
- (f) involves authentic as opposed to textbook-contrived language; and
- (g) is judged as successful or not on the basis of actual outcomes.»

Un poco más adelante dice que la comunicación es:

«the exchange and negotiation of information between at least two individuals through the use of verbal and non-verbal symbols, oral and written/visual modes, and production and comprehension processes. Information is assumed to consist of conceptual, sociocultural, affective and other content ...»

Si bien la mayoría de los profesores quizá estaría de acuerdo con que el objetivo de la instrucción en la lengua extranjera es que el alumno sea capaz de comunicarse, y con la definición de comunicación que se acaba de citar, el acuerdo probablemente no sería tan general con respecto al tipo de actividades facilitadoras del desarrollo de esa capacidad.

Ellis (1990), refiriéndose al papel de la práctica controlada en el desarrollo de la competencia comunicativa, y el tipo de actividad más aconsejable para el aula señala:

«The available research suggests that controlled practice may result in spontaneous productive use only of those linguistic forms that the learner is ready to handle. (...) controlled practice appears to have little long-term effect on the accuracy with which new structures are performed. It also has little effect on fluency as measured by temporal variables. (...) In order to develop control the learner needs to practise in 'real operating conditions'. Only in this way will the learner develop the strategic abilities needed to perform her competence accurately and fluently.» (p. 192)

Todo ello apunta hacia el aprendizaje de la lengua en un contexto de participación en la comunicación (interpretación y expresión de mensajes), siendo su uso apropiado objetivo y medio.

Según la teoría integrada de aprendizaje en el aula que Ellis propone, la función de la instrucción en la lengua extranjera consistiría en:

- 1) Proveer «input» para que, al procesarlo, el alumno pueda obtener suficientes datos sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación real, así como oportunidades suficientes para la producción («output»).
- 2) Ayudar al alumno a dirigir su atención a los aspectos formales para facilitar su adquisición cuando más tarde los identifica en la comunicación real, y/o los compara con su interlegua.

Siguiendo esos principios generales, aquí se propone que la actividad en el aula gire en torno al desarrollo de la capacidad del alumno de interpretar y expresar mensajes en la comunicación oral y

escrita, y que la atención a los aspectos formales sea en función de su papel como instrumento para la comunicación y no un fin en sí mismos.

En lo que se refiere a la interpretación, habrá que tener en cuenta que el objetivo es que los alumnos puedan enfrentarse con éxito a la lengua hablada y escrita en un contexto «natural».

Esto supone, entre otras cosas, que habrá que prestar una atención prioritaria al desarrollo de estrategias y habilidades que les permitan enfrentarse con éxito a la tarea, y les ayuden a convivir con la ambigüedad e incertidumbre que supone tener que enfrentarse a situaciones reales de comunicación teniendo un dominio parcial, en ocasiones mínimo, de la lengua.

No se trata de reforzar la seguridad del alumno en sí mismo permitiendo que se enfrente exclusivamente a textos orales y escritos que sólo contienen elementos familiares para el alumno, sino dándole la oportunidad de adquirir los medios necesarios para solucionar con serenidad y efectividad situaciones en las que sólo dispone de una información parcial.

Y, por otro lado, dándole la oportunidad de seleccionar sus propios textos escritos y grabaciones, y ayudándole a descubrir criterios que puedan hacer que esa selección sea lo más efectiva posible para su aprendizaje.

Se trata, entre otras cosas, de procurar que el alumno se haga consciente de que:

- a) Para entender un texto no hay que entender necesariamente todas y cada una de las palabras.
- b) Que una manera de progresar en el dominio de la lengua consiste en utilizar al máximo todos los recursos de que se dispone para tratar de extraer toda la información posible, aunque haya cosas que se desconozcan.
- c) Que seleccionando él mismo los textos no solamente se asegura de que responden a sus intereses (con lo cual hay más posibilidades de que su grado de motivación sea alto), sino que puede controlar la dificultad del texto eligiendo aquéllos que suponen para él una dificultad suficiente pero no excesiva.
- d) Que no entender un texto no es algo negativo ni, por supuesto penalizable, simplemente provee información sobre el grado de desarrollo en que se encuentra, y una oportunidad para encontrar formas de solucionar nuevos problemas, es decir nuevas ocasiones de aprendizaje.

En cuanto a la expresión, habrá que centrar la atención en que el alumno pueda desarrollar su capacidad de comunicar las ideas y pensamientos propios, y de transmitir mensajes de la manera más precisa y apropiada posible.

Esto supone, entre otras cosas:

- a) Que el alumno tenga algo que comunicar, b) que quiera hacerlo, c) que disponga del tiempo y los medios para formular lo que quiere expresar, y d) que tenga la oportunidad de ensayarlo y de recibir «feedback» en la comunicación.

Todo esto tiene también consecuencias obvias respecto a la organización, ritmo, recursos y ambiente general de la clase que iremos desarrollando poco a poco a lo largo de este documento.

En cuanto a los aspectos formales, se propone pues dedicarles atención en función de las necesidades de comprensión y expresión que se vayan presentando al alumno, y no al contrario (realización de actividades centradas en aspectos formales para a continuación utilizarlos en actividades más comunicativas pero diseñadas para acomodarse a los aspectos formales elegidos).

Desarrollo
del alumno
como aprendiz

El cuaderno
de trabajo

Desarrollo del alumno como aprendiz

Otra cuestión fundamental es el papel que la lengua materna tiene en el aprendizaje. Diversos autores han señalado su importancia en la formación de la interlengua. Siguiendo esta idea se propone utilizar la primera lengua como el recurso que es, siempre que sea necesario; por ejemplo, llamando la atención de los alumnos hacia las similitudes y diferencias entre ésta y la lengua extranjera, intentando aprovechar al máximo sus recursos comunicativos, y facilitando así el aprendizaje de los aspectos en los que discrepan, al llamar la atención sobre ellos.

Basándonos en el principio de que el aprendizaje no es algo que se hace al alumno, sino algo que él construye en interacción con la materia y el medio, el papel del profesor es, como se ha dicho, el de proveerle de la máxima información y apoyo posibles en la tarea.

Otro de nuestros objetivos es, por lo tanto, ayudar al alumno a desarrollar al máximo su capacidad de aprender, pero no *per se*, sino como un paso para que alcance la autonomía de aprendizaje, es decir la capacidad de autodirigirlo.

Se trata de que, mediante la reflexión, el alumno vaya descubriendo cómo es él como aprendiz: su estilo de aprendizaje, estrategias, sus puntos fuertes y débiles, etc.; cuáles son las particularidades de la lengua inglesa; en qué consiste aprender una lengua y distintas formas de abordar la tarea: tipos de tareas y para qué objetivos pueden servir, métodos de trabajo, técnicas, estrategias, recursos materiales y humanos, etc.

La comprensión de que es necesario enseñar al alumno a aprender, ha derivado en distintos enfoques para el aula.

En muchos casos, la idea de «enseñar a aprender» se ha interpretado como «entrenar» al alumno en el uso de distintas estrategias de aprendizaje, y se ha sustituido a principio del curso la enseñanza de la lengua por la enseñanza de estrategias de aprendizaje. El cambio ha consistido en que durante el período inicial del curso se han realizado una serie de actividades relacionadas con la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje y una serie de «drills» de estrategias. Incluso en ocasiones un «libro de texto» sobre estrategias de aprendizaje ha reemplazado el libro de texto de la lengua.

En esos casos, la enseñanza del aprendizaje se ha abordado de manera parecida a como se abordaba la enseñanza de ésta, es decir, dirigida totalmente por el profesor, y con un mismo programa para todos, sin tener en cuenta las distintas necesidades de los alumnos y su disponibilidad a aprender esos contenidos.

Este tipo de actuación presenta, al menos en apariencia, el mismo problema que la enseñanza tradicional de la materia: no tiene en cuenta que la conciencia sobre distintos aspectos de la lengua y de su aprendizaje, así como la asimilación de determinados procedimientos de trabajo o estrategias, sólo tendrá lugar cuando el alumno esté preparado, «listo», para ello, es decir cuando el aprendizaje del nuevo conocimiento sea «significativo».

Por esta razón, la propuesta didáctica que aquí se hace es que la reflexión sobre la lengua, y su aprendizaje (incluyendo la familiarización del alumno con distintos métodos de trabajo, estrategias, etc.; su práctica, y evaluación) ha de ser constante, y tener lugar al mismo tiempo y conforme el alumno se enfrenta a distintos problemas de aprendizaje relacionados con la interpretación y expresión de mensajes en la lengua extranjera, ligada al desarrollo de la autonomía de aprendizaje del alumno.

Lo que se propone es un «problem-solving approach», es decir, que la reflexión y la práctica surja de una manera natural, como parte de la búsqueda de soluciones a un problema concreto, dando así oportunidad a que se realice un aprendizaje significativo para distintos individuos en momentos diferentes.

Esta necesidad puede ser individual, de un grupo o de toda la clase y habrá que atender a ella de distintas maneras.

Al igual que en el caso de muchos otros aspectos relacionados con el aprendizaje de las lenguas, en el caso de la forma de trabajar, un procedimiento eficaz es partir de lo que los alumnos ya saben, es decir, tratar de hacerles reflexionar sobre el problema en concreto, sus posibles causas y soluciones, para luego ir introduciendo paulatinamente sugerencias del profesor, ideas encontradas en materiales, o las que surjan de los alumnos estimuladas por la reflexión posterior, hasta crear un banco común de la clase, al que recurrir cuando sea necesario. En el apartado «Banco de actividades y procedimientos», se incluyen varios ejemplos de esos bancos, fruto de la colaboración de la profesora y una clase de primero de Bachillerato.

Distintas clases producirán bancos diferentes, aunque probablemente similares, sobre formas de trabajar la expresión y comprensión, oral y escrita, y otros aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua, tales como la gramática, la ortografía, el vocabulario, aspectos estratégicos o discursivos, el cómo llevar un diario de trabajo, o autoevaluarse.

Uno de los aspectos más interesantes de la elaboración de estos recursos es la reflexión sobre el proceso de aprendizaje en general, y sobre el suyo propio, en que se involucran los alumnos con ayuda del profesor. En esa reflexión recurren principalmente a su experiencia como aprendices de esa u otras lenguas, y a la experimentación; pero también pueden resultarles útiles las cada vez más numerosas publicaciones que contienen ideas y sugerencias sobre cómo apoyar el proceso de aprendizaje (ver bibliografía).

Por otra parte, la confección de esos bancos constituye en sí misma una actividad de comunicación en la que el alumno tiene la oportunidad de recibir «input» para procesar, de interpretar y de expresarse con un propósito real.

El cuaderno de trabajo del alumno es una herramienta muy útil, tanto desde el punto de vista del alumno como del profesor. Se concibe como un «cuaderno de campo» en el que el alumno va recogiendo los datos de su investigación sobre la lengua, y su propio aprendizaje.

No se trata pues de un cuaderno «de limpio» en el que sólo se recogen productos acabados, por el contrario, debe mostrar el proceso de aprendizaje del alumno, su progreso, dificultades, dudas, soluciones, anotaciones evaluaciones, etc.; y, por supuesto, su realización constituye en sí misma una actividad comunicativa con un propósito real: servir de herramienta de trabajo al alumno; de fuente de información sobre su proceso de aprendizaje, posibilitando así la intervención del profesor en su ayuda; proporcionar datos para la evaluación sobre el trabajo, dominio de la lengua, y progreso del alumno; etc. Tiene asimismo una audiencia real: el propio alumno, otros alumnos, el profesor, y todos a cuantos incumba el trabajo que se realiza en el aula.

El pasar del concepto de cuaderno como libreta de apuntes, y de ejercicios a evaluar por el profesor, al de cuaderno de trabajo que recoja el mayor número posible de datos sobre el proceso de aprendizaje del alumno, no resulta un cambio fácil para él.

Hay que tener en cuenta que probablemente tendrá que luchar contra la inercia de concepciones anteriores, entre ellas la de que los borradores se hacen en un papel aparte, y que en el cuaderno sólo se recogen las versiones finales. Por el contrario, dentro de este concepto de «cuaderno de trabajo» se le pide, entre otras cosas, que incluya todos los borradores que haya tenido que hacer hasta quedar satisfecho, incluyendo las diversas correcciones y sugerencias del profesor y de otros alumnos para mejorarlos.

Desarrollo
del alumno
como persona

El cuaderno de trabajo

Por esta razón es necesario procurar que el alumno reflexione sobre la utilidad del cuaderno concebido como diario de trabajo. De otra manera, si el alumno no ve la finalidad de lo que se le pide que incluya en su cuaderno, éste pasará a ser una imposición, una formalidad, algo que no se hace conforme se trabaja, sino que se inventa el fin de semana antes de entregarlo al profesor, con la ayuda de un compañero, convirtiéndose así en un esfuerzo inútil.

Si, por el contrario, el alumno consigue establecer esa relación entre la realización del cuaderno y su aprendizaje, no sólo lo utilizará como un recurso importante, sino que periódicamente lo entregará por propia voluntad al profesor o a otros alumnos para obtener «feedback».

La estructura y el contenido del cuaderno variará según la edad del alumno, el tiempo que lleve trabajando dentro de este enfoque, los objetivos que se persigan por parte del alumno y del profesor, la capacidad de comunicación del alumno en la lengua extranjera, etc. Una posible forma de estructurarlo sería:

Esquema de cuaderno de trabajo del alumno

Date:

Plan for today:

[Qué va a hacer y para qué, con quién, con qué materiales, etc.]

Classwork:

[El trabajo escrito realizado, resumen o comentario de lo que se ha escuchado, etc.]

Classnotes:

[Notas sobre el vocabulario o estructuras encontradas que le parecen más interesantes, pronunciación, etc.]

Evaluation:

[Las respuestas a algunas de estas preguntas u otras semejantes: What was good? What was bad? Why? What difficulties did I have? Why? How did I solve them? What can I do to solve them? What did I learn? etc.]

Plan for homework:

[Qué va a hacer, por qué o para qué]

Homework:

[El trabajo realizado, o notas y comentarios sobre el mismo]

Doubts to refer to the teacher:

[Que no han podido ser resueltas durante esa clase o que le han surgido durante el trabajo en casa y no ha podido solucionar por sí mismo]

Evidentemente este esquema debe ser aplicado con la mayor flexibilidad posible para que el cuaderno de trabajo sea realmente una ayuda y no una carga. En los primeros cursos, conviene simplificarlo lo más posible y quizá incluir ocasionalmente apartados diversos, a iniciativa del profesor (al principio) o preferiblemente de los alumnos, que sean ocasión para que los alumnos reciban «input», de complicación estructural diversa, y utilizarlo inmediatamente como fórmulas para expresar cosas que le son cercanas, y que quiere expresar. Ejemplos:

«The weather report»: It's raining today, but it's not cold. «Class news»: Pedro is ill. Ana has had her hair cut. Miguel has broken his leg playing basketball. We beat 3^oA at soccer yesterday.

En los cursos de Bachillerato se puede esperar, por ejemplo, una mayor conciencia de por qué se hacen las cosas, una mayor facilidad en la formulación de objetivos, y evaluaciones más complejas, que se reflejarán en los cuadernos. Con esto pueden llegar a acercarse a un diario de aprendizaje, un poderoso instrumento de investigación sobre los procesos que tienen lugar en el aula.

La realización del cuaderno será más efectiva cuanto más se haya conseguido involucrar al alumno en la reflexión sobre el qué incluir, por qué, para qué, cómo, cuándo, etc. Hay que tener en cuenta también que las decisiones tomadas respecto al qué incluir y cómo son revisables y modificables, siempre y cuando se aduzcan razones para ello, según las necesidades que surjan de cada momento del proceso de aprendizaje.

El profesor puede sugerir procedimientos alternativos, siempre que lo considere conveniente, e insistir en que se experimenten y se razone su aceptación o rechazo. En un proceso de negociación que pretende el desarrollo de la capacidad del alumno de tomar la responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje, la fundamentación de las decisiones es vital.

Finalmente, el enfoque propuesto persigue el desarrollo integral del alumno, como individuo y ser social. Trata de crear oportunidades para que utilice al máximo su potencial. Se basa en la creencia de que el aprendizaje es algo que hace el alumno con toda su persona, por lo que hay que estimularle a que ponga en ello todos sus conocimientos, habilidades, y demás características personales.

Los alumnos necesitarán trabajar a su propio ritmo, partiendo de donde se encuentra cada uno realmente, en lugar de un hipotético «nivel» asumido por el profesor, el programa o el libro. El error no se presentará como algo reprochable, sino como simplemente un signo de algo que hay que mejorar, y por tanto una oportunidad de aprender. Esto permitirá probablemente al alumno sentirse más relajado, y concentrarse más en su propio proceso de aprendizaje que en aspectos externos a él, como la reacción de sus compañeros o el juicio negativo del profesor.

Por otro lado, el énfasis en aprender a aprender la lengua, más que en la lengua en sí (lo primero trae aparejado lo segundo) contribuye a que alumnos convencidos de su incapacidad para aprender una lengua extranjera («Yo es que no valgo para el inglés.») descubran formas de trabajar apropiadas a ellos, y ante la evidencia de un cierto grado de progreso, su motivación aumente, y con ella su ritmo y calidad de aprendizaje.

La sensación de logro y de progreso es uno de los principales motores de la motivación por aprender. Esta sensación es mayor cuando el alumno tiene oportunidad de, con ayuda del profesor, ir fijando sus propios objetivos, elegir sus propias actividades, materiales, forma de trabajo, etc., que cuando se le plantea un nivel o tarea que está muy por encima de sus posibilidades y se le pide que se enfrente a ella por sí sólo. En el primer caso, el progreso puede ser lento, pero constante, mientras que en el segundo lo más probable es que se produzca un bloqueo afectivo ante el aprendizaje de la lengua.

La propuesta didáctica que aquí se hace puede así contribuir a aumentar la autoestima y la confianza en sí mismo del alumno a través del conocimiento de sus capacidades reales, y de formas de desarrollarlas.

Autonomía de aprendizaje no significa necesariamente aprendizaje en solitario. Tal y como se entiende aquí, el alumno desarrolla su capacidad de dirigir su propio aprendizaje en interacción

Desarrollo del alumno como persona

constante con todos los demás participantes en el medio social del aula, es decir, en colaboración con el profesor, los demás alumnos y cualquier otra persona que tenga acceso a ella.

A través del trabajo en grupo los alumnos se acostumbran a cooperar con otros compañeros en el proceso de aprendizaje, y a recurrir a ellos cuando lo necesitan como algo natural y deseable. Cada uno contribuye con lo que sabe y puede en cada momento. Esto, unido a que se favorece la evaluación constructiva, puede potenciar el desarrollo de un sentimiento de respeto mutuo y de solidaridad.

Como ya se ha dicho, los errores en la producción o en el proceso se consideran no como algo punible u objeto de burla, sino como algo mejorable, que es normal que se produzca dentro del proceso de aprendizaje y, en definitiva, una oportunidad para aprender, disminuyendo así el grado de ansiedad.

Por otro lado, lo que se ignora no es algo que se debe ocultar, sino un posible objetivo de aprendizaje, algo que conviene identificar, y averiguar o adquirir, utilizando todos los medios disponibles. El «saber» pasa de ser algo inasequible que el profesor posee a un objeto de investigación personal o grupal, un problema para resolver con el apoyo de sus compañeros, del profesor, y de otros recursos, con lo que la incertidumbre y la ambigüedad que lleva emparejado el aprendizaje de otra lengua se desdramatiza, disminuyendo la ansiedad causada por estos factores.

En resumen, a través de la metodología propuesta se pretende promocionar no sólo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno y su capacidad de aprendizaje, sino su desarrollo como individuo y como ser social.

La formación de grupos

Un factor importante en este enfoque es el trabajo en grupo. No nos vamos a detener en analizar sus ventajas y desventajas, ya que han sido ampliamente discutidas en todo tipo de publicaciones didácticas. Baste con decir que dentro de este tipo de organización de la actividad en el aula los inconvenientes del trabajo en grupo se ven bastante disminuidos, ya que cada grupo tiene unos objetivos marcados y un plan de trabajo diseñado por ellos mismos del que se han responsabilizado, y que incluye un límite de tiempo, que no obstante puede ser negociado con el profesor siempre que se justifique que la tarea ha superado el esfuerzo inicialmente previsto.

Las ventajas, por otro lado, no son sólo percibidas por el profesor. En sus evaluaciones periódicas, los alumnos suelen resaltar el trabajo en grupo como uno de los aspectos positivos de esta forma de trabajar. Las razones que aducen es que con el trabajo en grupo aprenden los unos de los otros, se avanza más deprisa y de una manera más agradable, se aprende más, están más relajados, se sienten menos inseguros a la hora de hablar, se acostumbran a corregirse unos a otros y a aceptar esas correcciones, necesitan menos al profesor, etc.

Es difícil determinar el número idóneo de alumnos por grupo porque depende de muchos factores. En general las parejas y los grupos de tres parecen funcionar mejor, cuatro es aceptable y cinco está en el límite. Las posibilidades de buen funcionamiento disminuyen bastante en este último caso, pero es posible que, dada la masificación de nuestras aulas, el profesor tenga que valorar qué es más conveniente en cada ocasión, y buscar el equilibrio entre el número ideal de alumnos por grupo, y el número de grupos que puede manejar (atender a diez grupos de tres alumnos con planes diferentes puede resultar menos aconsejable en según que contexto que a seis grupos de cinco, por ejemplo).

Por otro lado, los grupos no tienen por qué tener un número igual de alumnos: el tipo de tarea, las características personales de unos alumnos en concreto, o la combinación de éstos u otros factores, puede aconsejar que determinados alumnos trabajen por parejas, mientras otros trabajan en grupos numerosos.

En cuanto a los criterios para la formación de grupos, se entiende que variarán de acuerdo con la finalidad con que se constituyen, o el trabajo a realizar. Sería inútil y quizás contraproducente el dar normas para su elección ya que como en todo lo demás, son cada profesor y grupo de alumnos quienes tienen que decidir qué criterios son los apropiados para cada situación. Así pues, me limitaré a comentar aquéllos que suelen darse con más frecuencia, solamente a título de ejemplo de las decisiones que pueden llegar a tomarse:

Proximidad / afinidad / amistad

Normalmente al comenzar con un nuevo grupo de alumnos el objetivo del profesor es que los alumnos inicien la reflexión sobre lo que supone el saber una lengua y cómo llegar a ello, a la vez que se familiarizan con nuevas formas de llevar a cabo las actividades que ya conocen, con nuevas actividades y métodos de trabajo, y se acostumbran a comunicarse en la lengua extranjera.

En este estadio se suele sugerir a los alumnos que se agrupen tal y como están colocados en el aula. Puesto que suelen sentarse por afinidad personal, lo más probable es que el resultado sea fundamentalmente la formación de grupos de amigos. Esto puede ser positivo, porque efectivamente se puede trabajar más rápido y mejor cuando se tiene algo en común; pero naturalmente, dependiendo de la actitud de los alumnos hacia el trabajo y el aprendizaje, y de factores como la capacidad cognitiva, personalidad, etc., también puede resultar contraproducente, llevando a un rendimiento bajo o nulo. Incluso si éste es el caso, el resultado puede no ser tan negativo si se interpreta como una buena ocasión para la reflexión conducente a la toma de responsabilidades por parte del alumno.

Con frecuencia son los propios alumnos los que piden al profesor que los separe, y entonces se negocia su aceptación por otros grupos o el intercambio de individuos. Pero si no es así, el profesor puede suscitar la cuestión, recordarles que el objetivo de la clase es aprender, y pedirles que encuentren una solución, ya que ellos son los únicos que pueden resolver el problema. Normalmente se obtiene una respuesta positiva.

Objetivo de aprendizaje / interés temático

Una vez los alumnos han alcanzado el estadio de desarrollo que les permite diseñar sus propios planes, en principio el criterio más aconsejable sería que cada alumno individualmente, con o sin ayuda del profesor, reflexionara sobre cuál iba a ser su próximo objetivo de aprendizaje, o el tema sobre el que le gustaría trabajar [ver el apartado 3.2.2. sobre la formulación de objetivos]; que a continuación los alumnos se agruparan por afinidad de objetivos, y así al final de cada período para el que se hubiera planificado (una clase, una semana, un mes,...) los alumnos se reagruparan según esos nuevos objetivos.

En la práctica hay un cierto número de alumnos que tiende a reconvertir este criterio en el primero (agrupamiento por amistad) poniéndose de acuerdo previamente sobre los objetivos que quieren trabajar, y luego reagrupándose juntos de nuevo. El argumento que suelen utilizar para justificar esta preferencia es simplemente que trabajan mejor juntos. Sea esto verdad o simplemente porque «lo pasen mejor», la justificación es aceptada en principio por el profesor, siempre y cuando su proceso de realización del trabajo, y el resultado lo pruebe. De no ser así, se dispone de nuevo de una buena ocasión para la reflexión.

Nivel / capacidad semejante

Hay ocasiones en que es conveniente, por razones afectivas o cognitivas que los alumnos se agrupen de acuerdo con su grado de dominio de la lengua o con su capacidad general de aprendi-

zaje. Esto permite que aquellos alumnos que necesitan hacer un esfuerzo mayor tengan la oportunidad de trabajar a su ritmo sin establecer comparaciones que no les favorecen, y poder así tomarse el tiempo que necesitan, hacer las preguntas que crean convenientes, etc., en suma, todo aquello que les permita progresar realmente, y tener una sensación de realización que en grupos mixtos no tendrían.

Lo mismo puede decirse de los alumnos más aventajados en cuanto a la sensación de progreso y logro. Al agruparse para según qué tareas con compañeros de conocimientos y capacidad semejante pueden realizar trabajos que suponen un mayor desafío y resultan más gratificantes.

Diversidad de nivel / capacidad

Sin embargo, hay objetivos, tareas y situaciones en que un grupo de alumnos con distinto dominio de la lengua puede resultar beneficioso para todos ellos, y facilitar la tarea del profesor. Por ejemplo, en la comprensión de reglas gramaticales, o en la búsqueda de estrategias y métodos de trabajo adecuados. La explicación de un compañero puede resultar mucho más clara y cercana que la del profesor; a su vez, el tener que explicar algo puede ayudar a una mejor comprensión y a una formulación más precisa del conocimiento, o hacerlo explícito. Asimismo, los alumnos a veces están más dispuestos a adoptar las recomendaciones de un compañero que las del profesor.

Proximidad de vivienda

Hay planes que requieren el trabajo en grupo fuera del aula. En ocasiones la proximidad de vivienda puede ser uno de los criterios a considerar.

De cualquier forma no hay que olvidar que el papel del profesor es ayudar al alumno a que encuentre la manera en que puede aprender más y mejor, y eso incluye también darle oportunidad y ayudarlo a encontrar las personas con las que mejor trabaje, dada la importancia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, no hay que perder de vista la conveniencia de que el alumno aprenda a relacionarse y llevar a cabo tareas con el mayor número posible de personas, aunque no exista una afinidad personal.

La formación
de grupos

La evaluación

En este aspecto también, todo lo que se decía en los primeros materiales didácticos correspondientes al primer curso de Bachillerato es aplicable a este segundo curso y, en general, también a la Secundaria Obligatoria [ver *op.cit.*, pp. 24-27, para las orientaciones generales sobre evaluación del proceso y del alumno; y pp. 73-76, para ejemplos de actividades relacionadas con la evaluación].

Como allí se decía la evaluación del proceso es una parte fundamental del enfoque propuesto, se considera parte del propio proceso de aprendizaje.

Abarca, por ejemplo, la consideración de si las decisiones tomadas al planificar la actividad en el aula, en relación a actividades, métodos, materiales, organización del trabajo, etc., fueron las más adecuadas a los objetivos marcados, y si esos objetivos eran los más apropiados a las necesidades del momento.

Incluye la autoevaluación y la evaluación por otros, ambas consideradas como la identificación de logros y aspectos mejorables, así como de los factores que han podido determinarlos, y de posibles alternativas que se deben contemplar en planes futuros; y, en general, todo aquello que se considere pueda contribuir a hacer de los alumnos mejores aprendices, y de los profesores mejores facilitadores del aprendizaje.

Pero cuando se habla de «evaluación», frecuentemente profesores y alumnos nos referimos a «calificación».

El contexto institucional y social adjudica al profesor una doble función, sin embargo, en mi opinión, el hecho de que el profesor haya de ser necesariamente calificador, actúa en contra de su otra función, la de facilitador.

Entre otras cosas, resulta difícil convencer al alumno de que debe dirigir su esfuerzo hacia el aprendizaje y no la nota, que cada alumno debe aprender a su ritmo, etc., si por otro lado existen unos niveles mínimos preestablecidos a los que necesariamente debe llegar dentro de un periodo de tiempo determinado.

El carácter irrenunciable del papel de calificador para el profesor nos lleva a tener que tratar de encontrar una situación de compromiso.

Ésta puede consistir en convertir, hasta donde sea posible, la evaluación, y todo lo relacionado con ella, en oportunidades de aprendizaje, a través, por ejemplo, de la implicación del alumno en:

- La negociación sobre el qué evaluar (y por qué), el cómo, el cuándo, etc.
- La elaboración de criterios de evaluación.
- La elaboración de pruebas.
- La autocalificación de acuerdo a criterios previamente negociados.
- La calificación por parte de otros compañeros de acuerdo con esos mismos criterios...

[Ver la publicación antes citada para ideas sobre algunos de estos aspectos].

La mayor transparencia en el proceso que lleva a la calificación (entendiendo por transparencia el conocimiento y aceptación por parte de todos los implicados de los factores que la determinan) lleva generalmente no sólo a una mejor aceptación de la decisión final, que corresponde al profesor, sino a una mayor conciencia de ese proceso: lo fundamental y lo accesorio, lo aceptable y lo inaceptable, cómo juzgarlo, y posibles objetivos y líneas de trabajo, entre otras cosas.

Al hacer del proceso de aprendizaje algo explícito, y al dar mayor oportunidad para la interacción personal entre el profesor y los alumnos en sus grupos, el marco para la organización del trabajo en el aula que aquí proponemos permite que el profesor tenga muchos más datos sobre el trabajo y el progreso de los alumnos de lo que normalmente obtiene en la situación profesor-frente-a-clase, impartiendo una enseñanza «uniforme».

En general, el profesor dispone de suficientes datos cuando se le requiere para que emita una calificación [ver documento citado anteriormente pp. 25-26 sobre el qué evaluar y cómo obtener datos sobre ello]. Sin embargo, frecuentemente son los propios alumnos los que demandan una prueba, en parte por inercia, o analogía con otras asignaturas, en parte porque todavía desconfían de la objetividad y la fiabilidad de la calificación obtenida por los medios descritos, adjudicando a las pruebas puntuales una objetividad y validez que casi nunca corresponde a la realidad.

Conforme alcanzan un mayor grado de conciencia sobre la propuesta didáctica, individuos o grupos en ocasiones deciden realizar pruebas de autoevaluación respecto al trabajo que han realizado en el periodo inmediatamente precedente, o con anterioridad a él, para comprobar la efectividad, a corto o largo plazo, de los procedimientos empleados, la incidencia de éstos en su aprendizaje, y así poder construir futuros planes en base a esa información. El alumno puede requerir que el profesor califique esas pruebas o no.

El profesor (e igualmente el alumno) puede, por otro lado, querer en un determinado momento tener datos concretos sobre el progreso del alumno, en general o en un aspecto en particular (mediante comparación con la prueba inicial, u otras posteriores a ella).

Otra razón para hacer pruebas, tan válida como la necesidad psicológica sentida por los alumnos, es la del profesor. Hay que tener en cuenta que, al introducir este tipo de enfoque por primera vez, el profesor está tomando parte en un proceso de aprendizaje paralelo al del alumno, y puede llevarle tiempo convencerse de la viabilidad de la calificación sin pruebas, o de que una prueba «objetiva» puede proporcionar datos tan poco fiables, e incluso menos, que los utilizados en ese otro tipo de calificación.

Finalmente, no hay que olvidar que es posible que muchos de los alumnos de segundo de Bachillerato tengan que realizar una prueba de acceso a la Universidad. El aprender a hacer frente a esa situación puede ser uno de sus objetivos, y parte de la preparación necesaria para alcanzarlo probablemente incluirá la realización material de pruebas de ese tipo.

Aparte de éstas, cuyas características vienen estrictamente definidas por un ente externo, el tipo de prueba que se seleccione en cada momento dependerá del objetivo que se persiga (ej. comprobar conocimientos sobre la lengua, o la habilidad de usarlos en la comunicación).

Sin embargo, conviene recordar que el objetivo de la actividad en el aula respecto a la lengua extranjera es el desarrollo de la capacidad del alumno de interpretar y expresar mensajes en la comunicación; y que, por tanto, no sólo la mayor parte de esa actividad tendrá que consistir en la interpretación y expresión de mensajes, sino que esa capacidad es lo que debería reflejarse precisamente en las pruebas.

En su selección o diseño de pruebas habrá que tener en cuenta además (excepto en las que un grupo individual lleve a cabo sobre el trabajo realizado), que distintos grupos probablemente habrán estado realizando distintas actividades, aunque todas ellas (comunicativas y metacomunicativas) habrán estado encaminadas al objetivo común. Por lo tanto, parece lógico que las pruebas comunes a toda la clase sean lo suficientemente flexibles o abiertas para que, sea lo que sea en lo que hayan estado trabajando, los alumnos puedan demostrar su dominio de la lengua en la comunicación.

Por otro lado, en determinados momentos los alumnos pueden querer someterse a pruebas del estilo de las utilizadas por determinadas instituciones españolas y extranjeras, simplemente por constatar su posición respecto a niveles externos o su progreso; o a pruebas standard sobre aspectos concretos de vocabulario, gramática etc., con el fin de comprobar su retención a un plazo determinado de elementos trabajados conscientemente.

La evaluación

En estos casos conviene procurar que el alumno sea consciente de que el conocimiento explícito de esos aspectos es un medio, o apoyo para alcanzar los objetivos de la instrucción (lograr la competencia comunicativa en la lengua extranjera), no un fin en sí mismos, y por tanto a la hora de calificar una prueba de ese tipo su valor relativo habrá de ser menor. En todo caso, se procurará que en las pruebas sobre aspectos concretos de la lengua aparezcan lo más contextualizados posible.

En el apartado IV se incluyen ejemplos de cómo podrían ser las pruebas abiertas de las que se hablaba más arriba.

Programación

En los primeros materiales didácticos de Bachillerato «Lengua Extranjera: Inglés» se argumentaba que el hacer una programación consistente en una selección y secuencia de contenidos previa, con su distribución temporal, no tenía cabida dentro del enfoque propuesto [ver Breen & Candlin]. Se incluía no obstante el esbozo de un banco de contenidos, cuya finalidad era actuar como un mapa en el que cada alumno/grupo de alumnos, junto con el profesor, marcaría su ruta o rutas a seguir.

Comprendía algunos de los tipos de contenidos que integran la materia, es decir, la lengua inglesa, su aprendizaje, y entorno cultural (ej. contenidos morfosintácticos, sociolingüísticos, discursivos, estratégicos, procedimentales, etc.). Se proveían ejemplos de cada uno de ellos, pero evitando confeccionar una lista exhaustiva o dar una selección secuenciada de aquellos que deberían corresponder al primer curso de Bachillerato.

Esta decisión se justificaba mediante los presupuestos teóricos en los que se basa el enfoque elegido relativos al concepto de lengua, aprendizaje y enseñanza subyacente; y mediante la apelación a la realidad de las aulas, por ejemplo, a la diversidad de niveles o intereses con la que continuamente nos enfrentamos, y que hace imposible determinar de antemano qué contenidos va a ser necesario trabajar.

Dada la diversidad de niveles que en principio puede esperarse encontrar en un primer curso, y el enfoque propuesto, sería lógico pensar que la enseñanza durante este año en lugar de uniformar haya podido contribuir a incrementar las diferencias de nivel/dominio de la lengua (cada alumno habrá progresado a su propio ritmo, con lo cual las diferencias pueden haber aumentado). No parece conveniente entonces, por las mismas razones que se aducían para el primer año, señalar qué contenidos concretos deberían adquirir los alumnos al final del segundo año.

Una vez más conviene recordar que nuestro objetivo no es que los alumnos dominen una determinada serie de estructuras, vocabulario, funciones, etc. sino que puedan enfrentarse con éxito a distintas situaciones de comunicación (oral y escrita) de una complejidad creciente, pero siempre a partir de la capacidad que ya poseen, y no de un «nivel» hipotético que deberían haber alcanzado al llegar a un determinado curso.

Para que esto suceda, deberán, por supuesto, dominar una serie de contenidos lingüísticos, pero éstos vendrán determinados por las situaciones de comunicación a las que se enfrenten. En cualquier caso, el referente final serán los objetivos y contenidos establecidos por el Ministerio de Educación para Bachillerato (Ver *Anexo*).

En el capítulo citado, en lugar de una secuencia prescriptiva, se incluía además una serie de criterios de secuencia a los que alumnos y profesor conjuntamente podrían recurrir para la programación dentro del aula, determinando cuáles podrían ser los más adecuados para cada situación. Dichos criterios iban acompañados de una serie de sugerencias sobre cómo abordar la programación de la asignatura involucrando al alumno en ella.

Para evitar la repetición, o caer en la tentación de sugerir determinadas prioridades de contenidos para el segundo curso que puedan ser interpretadas como un «modelo» a seguir, y dado el carácter procedimental del enfoque, aquí nos limitaremos a considerar con más detalle ciertos aspectos relacionados con ese tipo de programación, especialmente indicaciones sobre cómo podría abordarse ésta, entendiéndola como una labor conjunta de profesor y alumnos.

Selección y secuencia de los contenidos

Dentro del marco propuesto y de acuerdo con los objetivos y contenidos establecidos por el Ministerio de Educación, (*Ver Anexo*) dos de los factores que determinan principalmente los contenidos de la actividad en el aula son:

- a) Las necesidades de comunicación de los alumnos dentro y fuera del aula (ej. planificación y seguimiento de la actividad, lectura de revistas, películas, correspondencia, ...)
- b) Sus necesidades de aprendizaje.

Puede ocurrir que los alumnos, en determinados momentos, estén interesados en estudiar determinado aspecto formal, sin que esto haya surgido de una necesidad de comunicación, simplemente por curiosidad, al encontrarlo en materiales relacionados con sus actividades de interpretación y expresión, o por estar incluido en un programa oficial o en uno de los libros utilizados para consulta: el uso continuo de gramáticas, diccionarios, y otros libros como fuente de información suele dirigir la atención del alumno hacia esos aspectos.

De la misma manera, determinados contenidos pueden ser elegidos por el alumno a partir de una sugerencia del profesor en un determinado momento, a la vista de su trayectoria.

La variedad de situaciones, textos, y actividades y su complejidad progresiva contribuye a la variedad y comprensividad de los aspectos lingüísticos cubiertos (si el alumno no aumenta espontáneamente la dificultad de los textos que selecciona y de sus producciones, es labor del profesor hacer notar que, al irse incrementando su capacidad de interpretar y producir mensajes, debería intentar ir aumentando esa complejidad).

Conforme el alumno vaya venciendo dificultades de comprensión probablemente irá prestando más atención a los aspectos formales, lo que puede redundar también en una mayor complejidad, corrección y propiedad sociolingüística de sus producciones. Caso de no ser así, el profesor podría sugerir al alumno posibles objetivos, aspectos en los que debería centrar su atención.

El profesor, por ejemplo, puede creer conveniente llamar su atención sobre:

- Aspectos formales que le ayuden a aumentar su comprensión, sacando el máximo partido de sus recursos, tales como conocimiento de la formación de palabras, conjunciones y el tipo de relación que expresan, etc.
- Estructuras que son distintas en español y pueden causar problemas de interferencia, tales como la inversión, «I want you to...», «He is the one to blame», «He was given a ...», «We told him to...», etc.
- Phrasal verbs, frases hechas, falsos amigos, etc.
- Estructuras de acentuación y entonación asociados con diferentes funciones e intenciones (aspectos pragmáticos), énfasis, etc.
- Aspectos sociolingüísticos, tales como grados de formalidad, distancia social, etc.

A continuación trataremos distintos aspectos relacionados con el apoyo al alumno en la programación de la actividad en el aula.

Como se ha dicho, uno de los objetivos de la actividad en el aula es que el alumno pueda llegar a dirigir su propio aprendizaje.

Para ello, primero es necesario que tenga suficiente información sobre las posibles alternativas (tipos de actividades de aprendizaje, formas de trabajo, etc.). Pero no sólo eso, no se trata de que, una vez conocidas las posibilidades de elección, elija al azar, sino en función de a) sus necesidades de aprendizaje b) sus intereses.

El papel del profesor es ayudar a los alumnos a identificar sus objetivos; a relacionar éstos con los distintos tipos de actividades, para que puedan elaborar sus propios planes de trabajo; a evaluar la adecuación de esos planes a sus necesidades de aprendizaje; y a buscar alternativas, si es necesario.

Introducción del alumno en la planificación de la actividad en el aula

El proceso de implicación del alumno en la planificación de su propio aprendizaje es lento, variable (distintos alumnos siguen distintos caminos, y a distintos ritmos), requiere del profesor una atención constante, y la aplicación de todos sus recursos en el área de cómo se produce y cómo se puede favorecer el aprendizaje.

Si el proceso por cualquier razón se acelera, uno de los posibles riesgos es que el alumno no tenga una conciencia clara todavía del propósito de su implicación, y llegue un momento en que se pregunte por qué se le pide que lo haga, y se niegue a participar. Puede ocurrir además que un alumno al planificar no lo esté haciendo en función de unos objetivos que le son necesarios o convenientes, sino simplemente siguiendo una preferencia momentánea (lo que en algunas ocasiones puede ser admisible e incluso conveniente, debido a factores afectivos, pero no sería deseable como regla).

Si esto ocurre, el alumno suele sentirse privado del sentido de guía y progreso que son tan necesarios para su motivación (no sabe a dónde le lleva la actividad en el aula, ve que cubre distintos aspectos de la lengua, pero no la relación entre ellos, ni tiene sensación de dirección o avance).

En muchos casos esto le puede llevar a un rechazo de esta forma de trabajar y, si no lo exterioriza o el profesor no lo detecta para poder replantear el proceso, a un bloqueo afectivo que impida el aprendizaje.

En este fenómeno juega un papel decisivo el concepto, consciente o inconsciente, de lengua y aprendizaje que el alumno tenga, y que está determinado en buena parte por su experiencia previa en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y de otras asignaturas. Si el alumno cree que aprender una lengua consiste en memorizar unos listados de estructuras y/o funciones y vocabulario organizados en un orden ascendente de dificultad, puede tener la sensación antes descrita, si el proceso de adaptación ha sido demasiado rápido, o ha carecido de la información y apoyo necesarios.

De ahí la importancia de un proceso de reflexión paralelo sobre la lengua y su aprendizaje, y de no apresurar o forzar la toma de responsabilidades por parte del alumno antes de que esté preparado para ello (y el profesor se sienta seguro al cederlas).

Identificación y formulación de los objetivos de aprendizaje

Uno de los aspectos en los que los alumnos pueden tener más dificultad es en la identificación y formulación de objetivos, quizá porque esto ha sido tradicionalmente labor del profesor y/o el libro.

La información que se dé al alumno a este respecto ha de ser coherente con el enfoque curricular que se describe en los documentos para la ESO y el Bachillerato, que, por otro lado, coincide con corrientes recientes en el campo de la descripción de la lengua y del concepto de aprendizaje. No parece conveniente hablar de un concepto de la materia a enseñar como el desarrollo de la competencia comunicativa, entendida como una amalgama de competencias (morfosintáctica, sociolingüística, discursiva, estratégica, ...), y permitir que el alumno formule sus objetivos en términos morfosintácticos exclusivamente («I want to learn the Simple Present»), por ejemplo.

Los alumnos pueden seleccionar sus objetivos y elaborar sus planes desde distintos puntos de partida, por ejemplo, de:

a) Lo que quieren aprender, mejorar, o desarrollar (aspectos comunicativos o metacomunicativos):

- Comprensión oral.
- Comprensión escrita.
- Expresión oral.
- Expresión escrita.
- Aspectos socioculturales
- Aspectos gramaticales unidos a su función y uso (no meramente aspectos formales).
- Vocabulario y fórmulas.
- Pronunciación.
- Entonación y ritmo.
- Aspectos discursivos.
- Aspectos estratégicos.
- Aspectos sociolingüísticos.
- Ortografía.
- Estrategias de aprendizaje.
- Métodos de trabajo, organización.
- Técnicas de estudio, etc.

(formulados así, o referidos a aspectos determinados de esos objetivos) y a partir de ahí elegir las tareas, materiales, procedimientos, etc. que consideran adecuados, incluyendo el uso que van a dar a sus producciones.

b) Una tarea o actividad que quieren ser capaces de hacer.

Por ejemplo, escribir una carta pidiendo información, hablar por teléfono, escribir un informe sobre un experimento, etc. Y a partir de ahí decidir, con la ayuda del profesor, qué procedimiento van a seguir, qué materiales necesitan, quién los va a proveer, cuánto tiempo van a dedicar a la actividad, qué van a hacer luego con lo que produzcan, etc.

En el caso de la carta, lo más probable es que surja como una necesidad derivada de una tarea más amplia para cuya realización deban obtener información de alguna persona o institución (ej. The Science Museum) en el extranjero (no exclusivamente países de habla inglesa, uso del

inglés como lingua franca). Pero puede también darse el caso de que en un momento determinado un alumno o grupo de ellos considere prioritario aprender a escribir una carta solicitando información, empleo, etc. para un hipotético uso futuro; o que la actividad venga determinada por el programa oficial, y entonces constituir un objetivo en sí mismo.

Tareas de este tipo constituyen aspectos concretos de algunos de los tipos de objetivos señalados en el apartado anterior (ej. las cuatro destrezas), pero al mismo tiempo engloban varios otros (ej. aspectos morfosintácticos, discursivos, funcionales, etc.)

c) Un tema sobre el que quieren obtener información, por ejemplo:

- Why spontaneous grouping in the classroom usually takes place according to genre?
- What is the view of Spain presented in the Anglosaxon media?
- What vision do different groups of persons (the class, people under 18, people over 30, etc.) have of other countries and their nationals?
- Where can the influence of the US be seen in our daily lives?
- What kind of society do American series reflect?
- How do optic fibers work?, etc.

Y a continuación decidir cómo van a obtener esa información (entrevistas, cuestionarios, cartas, vídeos, revistas, periódicos, libros, ...) para qué van a usarla y cómo van a presentarla: un proyecto escrito, un programa de radio, una charla, un poster, un artículo, confeccionar un cuestionario para comprobar los conocimientos de otros sobre el tema, etc.; quién va a hacer qué, etc.

Integración de objetivos de aprendizaje

Como puede verse, cada plan incluye necesariamente varios objetivos, tanto comunicativos como metacomunicativos. El tratar un mismo material desde distintas perspectivas (ej. desde la comprensión y expresión oral y/o escrita) puede contribuir a un conocimiento más rico y completo de sus contenidos, y a facilitar así su adquisición.

Si las actividades que se programan son realmente actividades de comunicación, la integración de objetivos tendrá lugar tal y como se da en la comunicación «natural». Se supone que al intentar interpretar y expresar mensajes, el alumno, consciente o inconscientemente, desarrollará su dominio de aspectos formales de la lengua, estratégicos, discursivos, etc. Pero dentro de sus planes puede decidir trabajar consciente y específicamente objetivos metacomunicativos, como preparación o como continuación de las actividades comunicativas elegidas.

La selección de un objetivo formal, por ejemplo, puede ser una necesidad psicológica del alumno (o del profesor) en un determinado momento, y debe atenderse a ella. Se propone que el alumno al planificar la actividad en el aula intente coordinar, incluso en esos casos, la interpretación y la expresión, por ejemplo, tal como se propone respecto a la tabla de actividades incluida en el documento de «Lengua Extranjera: Inglés» p. 50 que forma parte de los materiales didácticos para el Bachillerato.

Selección de actividades en función de un objetivo

Otro tipo de información que el alumno necesita para poder programar su propio aprendizaje es, como se ha dicho, qué puede hacer para lograr los objetivos que se ha marcado, qué tipo de actividades pueden apoyarle mejor en el aprendizaje de la lengua.

Eso es algo que, en parte, deberá averiguar por sí mismo, pero necesitará probablemente el apoyo del profesor para identificar cuáles son las posibilidades, y para establecer cuáles de esas actividades pueden ser más apropiadas a los objetivos que se ha marcado. Conforme el proceso de reflexión y comprensión de lo que el aprendizaje de una lengua implica avance, esta necesidad de apoyo naturalmente disminuirá.

En este sentido, una de las cosas que hay que tratar de fomentar en el alumno es el uso de su creatividad. El alumno debe ser consciente, entre otras cosas, de que:

- Puede y debe examinar cuáles son sus necesidades y posibilidades.
- «Tiene permiso» para usar su imaginación libremente, expresar ideas y proponer temas o actividades aunque aparentemente no sean temas que tengan que ver con «temas de clase».
- Un libro, un material no le debe dictar lo que debe hacer; pueden ser adaptados, transformados, y de un mismo material pueden surgir muchos planes distintos.

Naturalmente esto no basta con decirselo, tiene que ser demostrado y puesto en práctica. Así pues en los primeros estadios, el papel del profesor consiste principalmente en proporcionar al alumno la información que precise para poder tomar sus propias decisiones en cuanto a las posibilidades de elección; y procurar que se involucre en un proceso de discusión, reflexión y negociación que le permita ser consciente de sus características como aprendiz, de todo aquello que necesita, él personalmente, para aprender, y de cómo atender a esas necesidades.

Una forma de mostrar la variedad de actividades que pueden realizarse a partir de un mismo material según el tipo de objetivo que se persiga es, simplemente, dejar que los alumnos lo experimenten por sí mismos. He aquí un ejemplo de cómo podría abordarse, con alumnos de Bachillerato en un primer estadio, ese proceso de experimentación y búsqueda, a partir de, por ejemplo, una grabación en vídeo:

1. Mostrar un fragmento de vídeo a toda la clase (por ejemplo, una breve escena dramática, parte de un documental, etc.)
2. «Brainstorming»: pedirles que piensen qué tipos de actividades podrían realizarse a partir de esa grabación. Lo más probable es que las primeras actividades que propongan sean muy semejantes a las de los libros de texto con los que están acostumbrados a trabajar, por ejemplo:
 - Answer questions on information contained in the recording (orally or in writing).
 - Answer multiple-choice questions.
 - Answer true/false questions.
 - Fill in the blanks.
 - Use it as a dictation text.

Actividades que tienen, en general, más que ver con comprobar si han entendido (testing) que con ayudarles a desarrollar su capacidad de comprensión auditiva (teaching-learning).

Muchas de esas actividades pueden dar al alumno un papel más activo y motivante, simplemente sugiriéndoles que sean ellos quienes confeccionen el ejercicio. La formulación de las preguntas por los propios alumnos puede contribuir a que desarrollen un nivel de precisión en la comprensión mayor del requerido para contestar, y dar oportunidad a que activen otros mecanismos que puedan favorecer la adquisición de la lengua.

Se les puede sugerir, además, que algunas de sus preguntas vayan dirigidas a clarificar precisamente aquellos aspectos de la grabación que pueden presentar mayor dificultad para alumnos de

características parecidas a las suyas, para que al intentar solucionar la dificultad se produzca una oportunidad de aumentar sus conocimientos o destrezas.

Para poder formular las preguntas deberán haber hallado previamente las respuestas, resolviendo los problemas que sus compañeros pueden encontrar. Esto les permitirá después ayudarles, y actuar así como una fuente más de información sobre la lengua y su aprendizaje.

Una vez los alumnos han sugerido varias de esas actividades, el profesor trata de extraer de ellos otro tipo de actividades que supongan un uso mayor de su capacidad creativa, haciendo alusión a actividades de comunicación que tienen lugar fuera del aula, por ejemplo, e incluso proponiendo algunas él mismo. Todas pasan a engrosar un banco de ideas al que los alumnos podrán referirse más tarde al elaborar futuros planes, y que irá creciendo a lo largo del curso [ver el apartado 4. para ejemplos de bancos de estas características]. Actividades de este tipo serían:

- Write a letter to one or more characters in the scene.
- Reconstruct the lives of the characters from what we have seen.
- Improvise a new script for the images (without the sound).
- Discuss what we have seen and give suggestions on a different way of doing it.

Otra posibilidad es el uso de grabaciones como fuentes de información, en general, y de información sobre la lengua en uso para realizar otras tareas.

Paralelamente el profesor trata de propiciar la reflexión sobre qué tipo de objetivos podrían favorecer cada una de ellas, o deja la reflexión para un momento posterior, cuando una vez llevada a cabo la tarea pasen a la evaluación de la misma.

Al mismo tiempo se consideran aspectos estratégicos y procedimentales, en este caso sobre cómo escuchar, cómo utilizar al máximo los recursos propios de todo tipo para ayudar a la comprensión, y cómo aumentar esos recursos. [Ver apartados «Desarrollo del alumno como aprendiz» y «Banco de actividades y procedimientos»].

3. Se les pide que, aparte del desarrollo de la comprensión auditiva, elijan individualmente un segundo objetivo, y a continuación, se agrupen de acuerdo con el objetivo que han elegido; que cada grupo seleccione una actividad, de entre las propuestas, que pueda llevarles hacia él, y decida cómo van a presentar el resultado de la actividad al resto de la clase y qué les van a pedir que hagan; que determinen cómo van a organizar su trabajo, y qué materiales o recursos van a necesitar.
4. Una vez cada grupo ha diseñado su plan y lo ha discutido con el profesor, se pasa a ver el vídeo colectivamente, tantas veces como sea necesario, hasta que hayan obtenido la información que necesitan para llevar a cabo la actividad (si el profesor cree que puede controlar la situación, los grupos que hayan terminado sus planes con anterioridad pueden haber comenzado ya el visionado, y el resto irse incorporando gradualmente). El tiempo de visionado que cada grupo necesite variará, naturalmente, de acuerdo con la capacidad de comprensión de sus miembros, y el tipo de actividad que vayan a realizar. Conforme los grupos vayan terminando comenzarán la puesta en práctica de sus planes con la información obtenida.
5. Posteriormente, según los grupos vayan acabando las actividades que han diseñado las pueden ir intercambiando. Una vez realizadas, efectuarán una valoración de las mismas, tratando de responder a preguntas tales como:

- What may this activity help you develop/learn/improve?
- What was good? Why?
- What could be improved and how?
- Etc.

6. Cuando cada grupo ha tenido la oportunidad de experimentar todas o un cierto número de las distintas actividades producidas, se les pide que hagan una evaluación de su propia actuación y de hasta qué punto les han ayudado las actividades realizadas a avanzar en la dirección de los objetivos que se habían marcado, o en su consecución. También se les puede pedir que consideren la validez de los procedimientos que han empleado; las dificultades que han encontrado, cómo las han solucionado o, si persisten, qué pueden hacer para vencerlas; cuáles son las necesidades que cada uno de ellos individualmente parece tener en el área de la comprensión auditiva y posibles líneas de trabajo.

Todo esto naturalmente se llevará a cabo de una manera más superficial o profunda, y con mayor o menor ayuda del profesor dependiendo de la edad y del grado de familiarización de los alumnos con el enfoque.

7. Se lleva a cabo una sesión de evaluación en la que se ponen en común todos esos aspectos, y se evalúa la experiencia en sí misma como medio de ayudarles a darse cuenta de cómo pueden programar a partir de haber fijado uno, o más, objetivos y de haber elegido un material.

Normalmente, una vez los grupos comiencen a elaborar planes distintos, el visionado de las grabaciones lo harán los grupos que lo hayan incluido en sus planes, o aquellos que vayan a realizar la actividad diseñada por el primero, y no toda la clase a la vez.

Procedimientos semejantes pueden ser utilizados para que los alumnos tengan oportunidad de considerar qué puede hacerse a partir de otros tipos de materiales, tales como audio cassettes, textos escritos, fotografías, diapositivas, dibujos, pinturas, objetos, canciones, etc., y con qué propósito.

Hay que procurar que el alumno se haga consciente de que una misma actividad, o un mismo material, puede llevarle en la dirección de objetivos muy distintos según cómo se trabaje. Esto no quiere decir que todo texto haya de ser trabajado exhaustivamente desde todos los puntos de vista, sino que el profesor debería ayudar al alumno a ser consciente de ello y animarle a que elija teniendo en cuenta lo que más necesita o le interesa, así como a la posible mayor o menor efectividad del material en relación con esos objetivos.

En suma, para que el alumno pueda llegar a programar su propio aprendizaje necesita, además de que se le dé la oportunidad de hacerlo, información sobre cómo diseñar sus planes:

- a) Cómo seleccionar/formular sus objetivos, además de cuáles son las alternativas.
- b) Qué actividades pueden en principio llevarle a alcanzar esos objetivos o cómo seleccionarlas.
- c) Qué procedimientos puede seguir para llevarlas a cabo y cómo elegir de entre esos procedimientos, de acuerdo con sus fines.
- d) Qué materiales serían los más apropiados (teniendo la disponibilidad como un factor más de la negociación), y cómo seleccionar el nivel de dificultad adecuado.
- e) Cómo evaluar la efectividad de las decisiones tomadas.

La labor del profesor debe ir encaminada a informar al alumno sobre todos esos aspectos y a apoyarle en sus decisiones señalando factores a tener en cuenta, planteándole las preguntas que

éste debería hacerse a sí mismo en cada momento (si todavía no lo hace espontáneamente), y sugiriendo posibles líneas de actuación, o salidas a las distintas situaciones, incluyendo información sobre posibles fuentes y recursos.

En el capítulo correspondiente a la unidad didáctica del documento «Lengua Extranjera: Inglés» que forma parte de estos materiales didácticos para el Bachillerato [pp. 49-54], se sugerían procedimientos para involucrar poco a poco al alumno en la programación de su propio aprendizaje que se complementan con éstos.

Evaluación de los planes de trabajo en función de los objetivos de aprendizaje seleccionados

La evaluación de las decisiones tomadas al planificar la actividad es un aspecto fundamental de la programación, ya que determinará lo que se va a hacer a continuación e informará futuros planes.

Una cuestión discutible es si es posible identificar un objetivo, a continuación seleccionar una actividad y al término de ésta determinar si el objetivo ha sido o no alcanzado. Es posible que si el objetivo es obtener información, o comprender un aspecto concreto (temático, lingüístico, etc.) sea relativamente fácil evaluar si dicho objetivo ha sido alcanzado o no, y si la actividad y los procedimientos seleccionados han sido los adecuados o no.

Pero por otro lado, si se trata de objetivos relacionados con la asimilación (adquisición) de determinados contenidos, o con el desarrollo de destrezas, el determinar en qué manera una tarea ha contribuido a ello, puede resultar más complicado, debido, entre otras cosas, a la dificultad de definir qué es «aprender» para cada uno, y en cada momento, y al plazo transcurrido cuando se efectúa la evaluación.

Por ejemplo, un grupo de alumnos decide que quiere desarrollar su capacidad de tomar parte en una conversación, y para ello diseña una actividad consistente en hablar sobre su postura personal ante un tema determinado (inmigrantes, drogas, deberes escolares, qué equipo ganará la liga, ...). En cuanto al procedimiento a seguir, deciden que previamente cada uno pensará lo que le gustaría decir sobre el tema, verá si sabe cómo expresarlo en la lengua extranjera (pronunciación incluida) y buscará la ayuda necesaria (diccionario, gramática, libro de texto, grupo, profesor, etc.); tomará algunas notas (las menos posibles), y cuando estén listos, comenzarán a hablar sobre el tema y grabarán la conversación. A continuación la escucharán e identificarán cosas que podrían ser mejorables (aspectos discursivos, estratégicos, gramaticales, etc.) y la volverán a escuchar con el profesor para obtener más «feedback» e identificar los aspectos que deben trabajar para mejorar, y formas de hacerlo.

Al llevar a cabo la evaluación de la actividad, será difícil determinar si les ha llevado o no a la consecución del objetivo (mejorar su capacidad de tomar parte en una conversación), o determinar en qué grado ha contribuido a ello. En todo caso sí se podrá decir si se ha cumplido el plan o no y por qué o por qué no, qué alternativas se han tomado y si han funcionado o no, qué dificultades imprevistas han encontrado y cómo las han solucionado, si la preparación les ha ayudado o no, en qué aspectos concretos, cómo podría haberse mejorado ese plan, etc.

En el caso de adquisición de contenidos, destrezas y habilidades las actividades seleccionadas deben serlo, pues, en función de que puedan llevar hacia esos objetivos eventualmente, sin esperar unos resultados medibles de inmediato.

Por otro lado está la cuestión del concepto de «aprender». Tras una determinada actividad la pregunta «What did you learn?» o «What do you know now that you didn't know before?» a menudo recibe respuestas de los alumnos del tipo: «Vocabulary.», o «Giggle, splash, however and dizzy».

Lo primero que uno se pregunta es qué entiende cada alumno por «aprender» o «saber» (¿el significado?, ¿la ortografía de la palabra?, ¿la pronunciación?, ¿su uso en el discurso? etc., ¿todo ello?, ¿receptiva o productivamente?, ¿en qué momento?, ¿inmediatamente después de la actividad?, ¿dos semanas más tarde?, ¿a final de curso? ¿cómo lo sabe? ...). La respuesta a esa pregunta sólo será útil (informativa) si el alumno y el profesor saben de qué están hablando, y esto requiere un proceso de reflexión conjunta sobre el aprendizaje, paralelo a las actividades que tengan como objeto el aprendizaje de la lengua.

Banco de actividades y procedimientos

Dentro del enfoque propuesto, las unidades didácticas concebidas como planes prefijados por el profesor son sustituidas por planes diseñados conjuntamente por profesor y alumnos, a partir de las necesidades de aprendizaje que perciben, y con la ayuda de bancos de materiales, actividades y procedimientos que se van creando poco a poco, tal y como se explicaba en la primera serie de materiales didácticos para el Bachillerato y en los apartados precedentes.

Por ello se ha optado por sustituir la ejemplificación de una unidad didáctica por una muestra de actividades y procedimientos extraídos de uno de esos bancos, creado a lo largo de seis meses de actividad de un grupo concreto de alumnos de primero de Bachillerato. La razón por la que se ha preferido incluir ejemplos reales aunque pertenezcan al primer curso, en lugar de construcciones hipotéticas que no han podido ser probadas con alumnos de segundo curso, ya que tales alumnos en el momento de escribir este documento aún no existen, es doble:

1. Los procedimientos no tienen por qué variar si los alumnos se enfrentan por primera vez a esta forma de trabajo, sean alumnos de primero o de segundo curso. Lo que sí puede variar es la dificultad lingüística y temática de los textos que se trabajen, pero ambas vendrán determinadas más por los materiales que seleccione cada grupo de alumnos, que por las actividades y procedimientos en sí.
2. El deseo de transmitir más claramente la idea de que cuanto aquí se sugiere no se presenta como un modelo a seguir al pie de la letra, sino que debe ser transformado y adaptado a cada situación concreta por los auténticos actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los ejemplos de bancos de procedimientos que se presentan constituyen una mezcla de información sobre cómo abordar el aprendizaje de la lengua: procedimientos de trabajo, lo que se conoce como estrategias de aprendizaje, actividades, etc., en definitiva, consejos prácticos que, aunque muchos de ellos puedan parecer obvios, no siempre lo son para todos los alumnos.

El proceso de formación de estos bancos de «Tricks/tips to improve/learn/develop ...» varía según el origen de la necesidad detectada y el momento en que se detecta. Puede partir, por ejemplo:

- De una reflexión de toda la clase sobre formas de mejorar la capacidad de comprensión/expresión oral y escrita, de aprender vocabulario/gramática/aspectos discursivos/etc.
- De las dificultades detectadas por los alumnos a partir de la evaluación de una actividad (el análisis conjunto de por qué algo no funcionó según se esperaba, o resultó imposible/difícil de realizar).
- De la búsqueda de soluciones a un problema concreto de un alumno o grupo de alumnos durante la realización de una actividad; etc.

Las sugerencias recogidas de los alumnos y del profesor, y de materiales publicados van engrosando el banco y se van eliminando aquéllas que no resultan útiles. A lo largo del proceso se insiste en todo momento en que se trata de sugerencias y/o recomendaciones pero que no tienen por qué funcionar de la misma manera para todo el mundo, y que es cada alumno el que tiene que experimentar y encontrar las que le resultan más eficaces a él particularmente.

Por supuesto estos bancos varían de clase a clase, y van refinándose conforme los alumnos llevan más tiempo trabajando dentro de este enfoque.

Resulta difícil clasificar los ejemplos que aquí se proponen, especialmente los de actividades, ya que muchos de ellos podrían incluirse en varios apartados a la vez, o están muy relacionados unos con otros. Sin embargo, por facilitar el acceso a ellos, se ha intentado agruparlos bajo epígrafes que describen algún rasgo común, aunque bien podrían estar bajo cualquier otro encabezamiento.

Comprensión de la lengua hablada

El alumno debe desarrollar su capacidad de comprensión tanto de mensajes emitidos por los medios de comunicación, como en la comunicación cara a cara. Para ello habrá que proporcionarle oportunidades para que experimente ambas situaciones, y ocasión y apoyo para la reflexión sobre qué procedimientos pueden ser los más adecuados a su propia situación.

Actividades a partir de mensajes orales emitidos por los medios de comunicación

Las actividades que se incluyen a continuación son ejemplos de tareas que se pueden desarrollar a partir de grabaciones de vídeo y/o audio. Constituyen un banco formado mediante la colaboración de alumnos y profesor, al que continuamente se incorporan nuevas ideas [sobre su formación, ver apartado «Selección de actividades en función de un objetivo»].

Los alumnos son animados a elegir entre ellas, efectuando las modificaciones que crean necesarias, de acuerdo con su objetivo de aprendizaje o intereses. Cada una de estas actividades requiere un grado de esfuerzo y cantidad de tiempo variables. Es conveniente recordar al alumno que debe determinar quién va a ser su audiencia o receptor del trabajo y qué le va a pedir que haga (en el caso de que sean otros alumnos, éstos podrán elegir entre llevar a cabo la actividad propuesta por sus compañeros, reinventarla o diseñar una propia, pero siempre habrán de proporcionar algún tipo de respuesta, aunque sea un comentario breve sobre el trabajo).

Como se ha dicho, obviamente muchas de las actividades que se incluyen en cada apartado podrían estarlo también en cualquier otro, ya que pueden servir a distintos objetivos. Algunas de ellas pueden ser continuación de otras, y muchas de ellas pueden combinarse para lograr distintos objetivos.

a) Énfasis en la comprensión

- Write questions for other classmates.
- Ask each other questions about the recording.
- Prepare multiple-choice questions for other classmates (oral or written).
- Prepare true/false questions for other classmates (oral or written).
- Devise an information sheet for others to fill in with facts or opinions.

Example:

CHARACTER'S NAME	SALLY	TIM	GINA
Role / relationship	Tim's daughter.	Sally's father.	Sally's best friend.
Attitude	Defiant. Angry.	Reasoning. Worried. Firm.	Impatient. Trying to sound reasonable.
Purpose	Go to a party that evening. Stay at Sally's.	Persuade Sally not to go.	Help her friend. Have a good time at the party.
Message	If you don't let me go I'll go and live with mum.	Unknown host. No transport. Dangerous. Too young.	Host friend of her brother's. Will drive them back.
Actual words			

- Write the transcript (dictation) with missing words/false information for other classmates to complete / rectify.

b) Énfasis en los medios de expresión, en cómo se lleva a cabo la comunicación en la lengua extranjera (aspectos morfosintácticos, sociolingüísticos, discursivos, estratégicos, etc.).

- Identify structures, vocabulary, functions.
- Listen/watch and identify structures / vocabulary / functions / degree of formality/etc.
- Write a transcript of the tape (dictation) with missing words for others to listen and fill in. [También a)]
- Focus on emotions and how they are expressed. Report to the class/another group (oral/written).
- Look out for body language. Compare it to your own culture. Write an article/give a talk about it.
- Make a list of sentences for others to identify in the recording. They will have to say who said it, when, where, in response to what or give a description of each situation (oral or written).

[También a) y c)].

- Identify the structure of the story. Change the story by moving things around/edit it in a different way.

c) Énfasis en la expresión. Actividades que suponen un grado mayor de creatividad, y que van desde la manipulación de la información extraída de la grabación, a una expresión más creativa y libre.

- Design guessing (prediction) games (Why do you think...? Who is going to ...? What's going to happen when ...?).
- Imagine what has happened before/continue the story (oral, written, acted out,...).
- Write a letter to one or more characters (for example, talking about your reaction to the scene or the character's personality or behaviour, giving advice on his/her problems, explaining whether you understood easily or not, and why you think it was, etc.).
- Reconstruct the lives of the characters from what you have seen/heard.
- Write/tell a story based on what we have seen.
- Make a summary (oral/written) of what we have seen.
- Write a review.
- Improvise a reproduction of the script/a new script for the images (without the sound).
- Discuss what we have seen and give suggestions on a different way of doing it.

d) Énfasis en la información: Obtención de datos sobre hechos, aspectos socioculturales, etc.

- Look for cultural aspects (things that are different or are done differently in Spain) and report to the class/another group (oral/written).
- Compare the lives of the characters and your own. [También c)].
- Use the information you have collected on the topic from the programme for an essay/project/poster/talk/etc. Banco de procedimientos y estrategias.

Ejemplos de procedimientos

Los ejemplos de procedimientos que a continuación se citan giran en torno a la utilización de vídeos, pero son fácilmente adaptables a las grabaciones sin imágenes.

Una vez los alumnos han identificado su objetivo, y han seleccionado la actividad que van a realizar mientras tratan de comprender, o a partir de lo que han comprendido, todavía les queda por determinar cómo van a trabajar, y una parte de ello es cómo van a escuchar.

Dadas las limitaciones de tiempo, espacio y medios materiales de que a veces se dispone, la multitud de aspectos a los que hay que atender, y la dificultad que entraña, es frecuente encontrar alumnos que no han realizado suficientes actividades para desarrollar la comprensión auditiva, o que tienen grandes problemas de comprensión.

Normalmente no tienen dificultad en identificar aquellos elementos que han aprendido a través de un «input» oral, sin embargo cuando su familiarización con ellos ha tenido lugar a través de la lectura, o buscando cómo expresar algo en inglés en el diccionario u otras fuentes escritas, esa identificación se hace más difícil. Esto es debido a que en esos casos, el alumno no suele prestar atención a la pronunciación de las palabras, y las retiene tal y como se escriben.

Si ésta es la situación, incluso las grabaciones más sencillas pueden resultar demasiado difíciles, lo que puede tener un efecto desmotivador. Tanto si la dificultad consiste en identificar los elementos conocidos, como si reside en que la grabación contiene demasiados elementos nuevos, habrá que identificar procedimientos que eviten al alumno la sensación de fracaso y faciliten su progreso, permitiendo que se familiarice con las características de la lengua hablada (pronunciación, ritmo, entonación, contracción, elipsis, alternancia de turnos de palabra, etc.) y con factores contextuales que pueden facilitarle la comprensión.

Si se trata de grabaciones de películas en versión original, o de programas de televisión, de las que no se dispone de guión, la actividad del alumno puede consistir en extraer datos que no requieran necesariamente la comprensión de lo que se dice y animarle a formular hipótesis sobre lo que los personajes están diciendo a partir de esos datos. En el caso del fragmento de una película, por ejemplo, se podrían identificar aspectos tales como:

— La situación

Actividad de comunicación (una conversación entre amigos, un juicio, una clase, ...), lugar (sala privada, pública, calle, campo, playa, ...), hora (mañana, tarde, noche, ...), etc.

— El tema

General (amor, celos, asesinato, guerra, etc.), y/o concreto de esa escena, propósito de la comunicación, etc.

— Los participantes

Edad, sexo, status, relación entre ellos (de superioridad, de igualdad, afectiva, ...), etc.

— *La actitud psicológica*

Ansiedad, relajación, seriedad, animosidad, ...

— *Aspectos socioculturales*

Gestos característicos, formas sociales, celebraciones, formas de vida, aspectos relacionados con la organización familiar y/o social, el trabajo, la educación, la atención médica, el transporte, etc.

A continuación el grupo de alumnos puede pasar a diseñar una actividad que recoja esa información y que sea de utilidad a ellos y otros compañeros.

Por ejemplo, pueden elegir entre:

- Hacer una presentación oral seguida de discusión sobre las diferencias socioculturales que han encontrado con respecto a los usos y costumbres de su propia cultura.
- Escribir un artículo sobre el tema para que otros alumnos lo lean, den su opinión y añadan ejemplos que ellos hayan observado, creando así un banco de diferencias socioculturales.
- Preparar y grabar un nuevo script de su creación para esa escena, que luego mostrarán a la clase/un grupo de alumnos, que a su vez dará su opinión sobre el trabajo.
- Etcétera.

En el caso de películas en versión inglesa con subtítulos en inglés, un procedimiento a seguir podría ser:

- a) Decir a los alumnos que vean unas cuantas escenas con los subtítulos cubiertos, y se concentren en la que les parezca más apropiada.

Previamente se habrán discutido las características que debe tener una grabación para poder sacar el máximo partido de ella; si no, la evaluación posterior sobre la elección de la escena les ayudará a identificar esas características. Aparte de que sea una escena en la que haya suficiente interacción verbal (escena verbal más que visual), en los primeros estadios podrían ser, por ejemplo:

- Condiciones acústicas apropiadas, por ejemplo, no excesivo ruido.
- Pronunciación de los interlocutores no excesivamente dialectal.
- Un número no excesivo de participantes.
- Acción controlada mientras hablan (no excesiva)...
- Etcétera.

- b) Una vez seleccionada la escena, verla cuantas veces sea necesario, con los subtítulos cubiertos, hasta que crean que ya no pueden entender más.
- c) Poner en común lo que se ha entendido, volviendo a ver determinados fragmentos para comprobar, si es necesario.
- d) Ver la escena de nuevo, esta vez con ayuda de los subtítulos, la primera vez sin pausa, las siguientes deteniendo la imagen para averiguar el significado de las expresiones que desconocen. En esta ocasión el objetivo es que entiendan todo lo que se dice.
- e) Nuevo/s visionado/s con subtítulos, concentrándose en establecer un nexo entre el significado y la pronunciación.
- f) Ver de nuevo una o más veces la escena sin subtítulos, concentrándose en entender, en identificar la pronunciación con el significado.

La primera parte del procedimiento estaría más cerca de una actividad de comunicación natural, el resto constituiría más una actividad de aprendizaje encaminada a desarrollar la capacidad de comprensión.

El procedimiento con grabaciones sin subtítulos pero de las que se dispone del guión sería semejante.

Pasarían entonces a elegir una actividad que recoja su trabajo, y que esté relacionada con otro de los objetivos que sean prioritarios para los miembros del grupo. Por ejemplo:

- Escribir un test de comprensión sobre esa escena para que puedan elegirlo como actividad un grupo de compañeros.
- Escribir una carta a los personajes dándoles consejo sobre cómo solucionar sus problemas. Otro grupo de alumnos puede más tarde realizar la actividad de comprensión de la escena, leer la carta, y a continuación ambos grupos tener una discusión sobre lo adecuado de esos consejos.
- Escribir o construir oralmente una historia sobre lo que podría haber pasado si esa escena no hubiera tenido lugar. Darla a leer, o grabarla y darla a escuchar a otro grupo que haya visto la escena, y pedirles su opinión y sugerencias para mejorarla.
- Etcétera.

Ejemplo de banco de procedimientos y estrategias

[Ver apartado «Banco de actividades y procedimientos» sobre su elaboración]

TRICKS FOR DEVELOPING YOUR ...

LISTENING COMPREHENSION ABILITY

* AUDIO * VIDEO * FACE TO FACE *

1ST: DON'T GIVE UP!

2ND: RELAX!

See if these work for you:

- Listen to the whole thing as many times as you like trying to get the gist.
- Give yourself time to think / understand / remember:
 - Use the PAUSE button.
 - Replay as many times as you like.
 - Ask your interlocutor to
 - Repeat.
 - Rephrase.
 - Explain.
 - Speak more slowly.
 - Speak louder. (...)
 - Check that you have understood correctly (use things like 'Do you mean ...?')
- If you are listening to a cassette, closing your eyes may help you concentrate.
- Lip-read.

- Visualize what you hear.
- Listen with a friend (It's fun & it helps!). Talk about what each of you has understood.
- Listen to topics
 - you know a lot about.
 - you are familiar with.
 - that interest you.
- Focus on key words and try to imagine what it is about.
- Try to deduce what they are talking about from what you see/hear:
 - The situation.
 - Who is speaking (relationship/age/clothes/ attitude/ feelings/...).
 - Body language.
 - Tone of voice.
 - Intonation.
- Find out what helps you most at each stage:
 - To read the transcript
 - before you listen.
 - after you have listened.
 - while you are listening.
 - Not to use the transcript at all.
 - To read a summary of what you are going to listen to.
 - To find out about the situation first by asking questions to your teacher.

WHAT OTHER THINGS CAN HELP YOU UNDERSTAND SPOKEN ENGLISH BETTER?

El alumno tiene oportunidad de desarrollar su capacidad de expresión oral a través de:

- a) La interacción con sus compañeros y el profesor en el aula en torno a la elaboración y negociación de sus planes de trabajo, su puesta en práctica, seguimiento y evaluación.
- b) La comunicación en el aula entre alumnos, y profesor y alumnos sobre temas ajenos a las actividades de aprendizaje.
- c) Actividades específicas de aprendizaje cuyo objetivo es el desarrollo de la capacidad de expresión oral del alumno.
- d) Tareas que suponen la interacción verbal, derivadas de actividades cuyo objetivo principal es el desarrollo de otras destrezas.

Tipos de actividades

En el campo de la expresión oral, se espera que los alumnos de Bachillerato sean capaces de llevar a cabo / participar en:

- Conversaciones
- Charlas:
 - Informes descriptivos.

Comprensión
de la lengua
escrita

Expresión oral

- Informes analíticos.
 - Narraciones.
- Debates

Sobre temas tales como:

- La realidad cotidiana del alumno.
- Las culturas y sociedades que utilizan la lengua extranjera que estudian.
- Temas de actualidad.
- Temas científicos.
- Temas artísticos.
- Temas relacionados con las asignaturas del currículo.
- Temas relacionados con su futuro académico y profesional.

En el documento «Lengua Extranjera: Inglés» de los materiales didácticos para el Bachillerato, se describían distintos ejemplos de procedimientos para debates y exposiciones, y se ofrecían relaciones de temas que podían servir de base tanto a actividades orales como escritas.

En el siguiente apartado se incluyen algunas otras ideas de actividades como parte de un banco de sugerencias para desarrollar la capacidad de expresión hablada. Igualmente, como se ha dicho, en otros apartados de este capítulo se recogen sugerencias para actividades orales relacionadas con el desarrollo de otros objetivos.

Ejemplo de banco de actividades, procedimientos y estrategias

Este ejemplo recoge ideas relacionadas con el desarrollo de la capacidad de comunicación oral (comprensión y expresión), por lo que muchas de ellas podrían también clasificarse en el apartado «Ejemplos de procedimientos».

[Ver el apartado «Banco de actividades y procedimientos» sobre su elaboración]

TIPS TO IMPROVE

ORAL / AURAL SKILLS

See if this helps you:

- Conversation appointments with the teacher.
- Daily oral homework check with your group.
- Record group work (what you say when you are making your work plan, reading or writing together, etc.).
- Alternate between prepared speeches and improvisations.
- Choose a topic in your group and improvise. Record it, then listen to it and identify things that could be improved, find out how things are really said, etc.
- Rehearse presentations/oral work with the help of classmates/teacher.
- Pay attention to pronunciation (e.g. check in the dictionary, take note of the pronunciation of difficult/new words, repeat to yourself, etc.).
- Correct each other.
- Learn everyday expressions («Sorry I'm late.» «Shall we...?» «How much time is left?» «Let me have a look at that.» etc.) and use them.

- Use expressions such as «What's 'No me acuerdo' in English?» «What does 'remind' mean?» «I don't know» «Can you pass me the dictionary?»
- Record stories/speeches as you make them up -> listen to it with a classmate/teacher and see if you can improve it.
- Listen to radio and TV programmes in English.
- Listen to songs / recordings following the words in silence focusing on how they are pronounced.
- Listen to songs / recordings and imitate the sounds, intonation, etc.
- Talk to /interview foreign tourists in Plaza del Pilar.
- Ask the teacher for recordings to listen at home.
- Borrow subtitled films from the library.
- Find a cassette penfriend (It could be someone in your class/another class/some other part of Spain/abroad).
- When you are talking, don't worry too much about correction. Try to concentrate on making people understand what you mean.

WHAT OTHER THINGS CAN HELP YOU BE BETTER AT UNDERSTANDING AND SPEAKING ENGLISH?

La lectura de un texto puede tener distintos propósitos. Se puede leer por placer o para buscar información sobre un tema, por ejemplo. En la clase de lengua extranjera se puede leer además para extraer datos sobre su funcionamiento (estructuras, vocabulario, ortografía, aspectos discursivos, sociolingüísticos, etc.). El propósito de la lectura determinará el tipo de tarea que siga al proceso de interpretación, y los procedimientos empleados en éste serán los que en realidad constituyan la actividad encaminada a desarrollar la capacidad de comprensión de textos escritos. [Ver apartado «Desarrollo del alumno como programador»].

La mayor parte de las actividades sugeridas en el apartado «Actividades a partir de mensajes orales emitidos por los medios de comunicación», pueden también realizarse a partir de un texto escrito, sirviendo distintos propósitos.

A continuación, se incluye una selección de textos y algunas sugerencias de actividades que podrían realizarse a partir de la comprensión de los mismos, para la consecución de otros objetivos.

Son textos de distinto grado de dificultad, para atender a los niveles diferentes que se dan dentro de una clase.

Actividades a partir de un texto escrito

La selección de textos por parte de los alumnos puede responder a distintos propósitos y objetivos. Por ejemplo, un grupo puede haber elegido como objetivo el desarrollo de la capacidad de sus miembros de expresarse oralmente. Para ello ha decidido conversar sobre un tema determinado y, con el fin de informarse sobre él, ha seleccionado unos textos de los que van a extraer ideas y/o datos para utilizar en la discusión.

Pero también puede ocurrir que su objetivo sea desarrollar la capacidad de comprensión de textos escritos, y para ello seleccionen uno o más textos para su interpretación, y una actividad relacionada con otro objetivo, como continuación, a partir del contenido del texto.

Comprensión de la lengua escrita

Las posibilidades son múltiples, por ello, los ejemplos que vienen a continuación deben interpretarse una vez más como meras sugerencias de las actividades que los alumnos podrían proponer en torno a esos textos y teniendo en cuenta que, por supuesto, no son las únicas posibles.

En la publicación precedente se incluían ejemplos de procedimientos detallados para el desarrollo de algunos de estos tipos de actividades, pero habría que tender a que fueran los propios alumnos los que los discutieran y decidieran los que van a utilizar en cada caso.

- Listen to songs / recordings following the words in silence focusing on how they are pronounced.
- Listen to songs / recordings and imitate the sounds, intonation, etc.
- Talk to interview foreign tourists in Plaza del Filar.
- Ask the teacher for recordings to listen at home.
- Borrow subtitled films from the library.
- Find a cassette partner (it could be someone in your classroom or someone from the school).

Comprensión de la lengua escrita

La lectura de un texto puede tener distintos propósitos. Se puede leer por placer o para buscar información sobre un tema, por ejemplo. En la clase de lengua extranjera se puede leer además para extraer datos sobre el funcionamiento (estructuras, vocabulario, pronombres, aspectos de la gramática, etc.). El propósito de la lectura determina el tipo de tareas que se van a hacer.

En el apartado de actividades se incluyen algunas sugerencias de actividades que se han diseñado para desarrollar la capacidad de expresión oral. Igualmente, como se ha dicho, en este apartado de actividades se recogen algunas sugerencias para actividades relacionadas con la comprensión de la lengua escrita.

La mayor parte de las actividades sugeridas en el apartado «Actividades a partir de mensajes breves» se centran en la comprensión de la lengua escrita. Estas actividades se centran en la comprensión de la lengua escrita y se centran en la comprensión de la lengua escrita. Estas actividades se centran en la comprensión de la lengua escrita y se centran en la comprensión de la lengua escrita.

«Desarrollar la capacidad de comprensión de la lengua escrita» (indicador de los contenidos de comprensión y actividades de comprensión de la lengua escrita).

A continuación, se incluye una selección de textos y algunas sugerencias de actividades que pueden realizarse a partir de la comprensión de los mismos, para la consecución de otros objetivos.

Son textos de distinto grado de dificultad, para atender a los niveles diferentes que se dan dentro de una clase.

- Record group work (what you say when you are making your work plan, writing or reading, etc.).
- Prepare and give speeches prepared beforehand.
- Choose a topic in your group and improvise and perform a play.

La selección de textos por parte de los alumnos puede responder a distintos propósitos y objetivos. Por ejemplo, un grupo puede haber elegido como objetivo el desarrollo de la capacidad de sus miembros de expresarse oralmente. Para ello ha decidido conversar sobre un tema determinado y con el fin de informarse sobre él, ha seleccionado unos textos de los que van a extraer ideas y datos para utilizar en la discusión.

Pero también puede ocurrir que su objetivo sea desarrollar la capacidad de comprensión de los textos. Y para ello seleccionen uno o más textos para su interpretación. Y una actividad relacionada con otro objetivo, como continuación, a partir del contenido del texto.

POP CULTURE

America's main export is not found in manufacturing, agriculture, pharmaceuticals, or high technology. It is popular culture. More than two-thirds of movie ticket sales in Western Europe are for U.S. films. The songs of pop stars like Bruce Springsteen and Michael Jackson are anthems for youth around the world. Hamburgers and U.S. soft drinks are consumed in nearly every major city worldwide. But pop culture represents more than mere entertainment; references to an American lifestyle became catch phrases for reformers in Eastern Europe and other nations seeking greater political freedom, a consumer free-market economy, and upward mobility, hallmarks of the Western system.

Is the spread of pop culture good for the United States and the rest of the world? Recently, the American Enterprise Institute (AEI) in Washington sponsored a day-long symposium to address that and other questions. The international group represented a wide variety of fields—historians, sociologists, journalists, judges, artists, entertainment executives—and their comments are excerpted here.

MODD GITLIN, professor of sociology, University of California, Berkeley: American popular culture is the closest approximation there is today to a global lingua franca, drawing especially the urban and urbane classes of most nations into a federated culture zone. American popular culture is the latest in a long succession of bidders for global unification. It follows Roman culture and so-called Marxism-Leninism. Thanks to multinational corporations, the icons of the latest in one-world ideology—or better, global semiculture—are macho actors such as Charles Bronson, Clint Eastwood, and Arnold Schwarzenegger, and the multicolor chorus of Coca-Cola ads.

The emergence of a global semiculture coexists with local cultures and sensibilities more than it replaces them. As the Norwegian researcher Helge Ronning suggests, global, largely American, popular culture has become, or is in the process of becoming, everyone's second culture. It activates a certain bilingualism.

Why does American popular culture succeed? Economies of scale are a part of the explanation. The United States can simply undersell other suppliers. But no one is forcing the Danes, for example, to watch "Dallas" on TV. The dominance of American popular culture is a soft dominance—in a certain sense, a collaboration. American popular culture, as British researcher Jeremy Tunstall has argued, has been driven by a single overriding purpose: to entertain. For this reason, economies of scale aside, it is easy to see why American goods have outdone the competition—British goods were developed in large part for high-culture elevation, Soviet goods for didactic purposes.

By the time the commercial work that comes out of Hollywood, New York, or the country music capital of Nashville leaves American shores, popular culture has been "pretested" by a heterogeneous public—a very large international market, in a sense, because it contains elements of foreign tastes. No competitor from the monocultures of Europe and Asia can make that claim.

Reprinted with permission from *The American Enterprise*, © 1992 by the American Enterprise Institute for Public Policy Research.

Actividades: texto 1

Se trata de un fragmento de un artículo de varias páginas que recoge distintas opiniones sobre la influencia de la cultura popular norteamericana en el resto del mundo.

Los alumnos pueden seleccionar el texto, leerlo con el propósito de desarrollar su capacidad de comprensión, siguiendo las indicaciones que se dan en otros apartados, y:

- Extraer las ideas principales del texto y plantear un debate en torno a ellas.
- Escribir un texto argumentativo en favor o en contra de lo que dice el sociólogo.
- Hacer cualquiera de esas dos cosas pero antes repartirse el resto del artículo, tomar notas y poner en común oralmente toda la información.
- Escribir y enviar una carta al autor a través de la revista dando su opinión sobre el tema.
- Hacer un proyecto consistente en analizar la influencia de la cultura americana en su vida diaria.
- Llevar a cabo una encuesta en la clase, o fuera de ella sobre las opiniones de otras personas sobre el tema y elaborar un informe escrito, o hacer una exposición oral sobre ello.
- Etcétera.

DEBATE

CANNABIS



the facts and the fiction



WHEN cricketer Ian Botham got himself banned from playing cricket recently by confessing that he had occasionally taken cannabis in the past, he started up a controversy that had lain almost dormant since the late Sixties, when it was almost *de rigueur* to be seen at parties rolling a joint.

Opinions differed sharply on the case of Botham. One side couldn't understand what all the fuss was about. After all, Botham didn't take cannabis to enhance his cricketing prowess, it's not on the AAA's list of banned drugs and even though it is illegal it should be regarded as little more than a misdemeanour - after all there can be few people over 30 who can't have tried the drug, can there?

A harmless relaxant or the first step towards taking the hard stuff - the argument continues to rage over this highly controversial drug. Jane Butterworth's been listening to both sides of the story

The other side came down heavily against Botham, seeking to make him a public example to deter others from following in his wake. In their view, cannabis is surely as potentially dangerous a drug as heroin.

Both sides had total faith in their arguments - but what are the true facts?

“Blame the game!” FOOTBALL VIOLENCE WHO’S TO BLAME?

Some people blame the game itself and the players. They argue that ‘bad sportsmanship and dirty play on the field spark off arguments among the fans’. Because fans are so loyal and so enthusiastic, they get too emotional. Scuffles and fights break out and peaceful bystanders get caught up in the pushing and fighting almost before they know what’s happening. But this kind of explanation doesn’t take account of the fights that start before the fans get to the ground. Nor does it explain why Leeds and Sunderland supporters ended up fighting in a motorway café even though their teams hadn’t been playing each other and aren’t even in the same League division.

“Blame the kids!”

A few years ago, older members of the public enjoying a Saturday afternoon’s game would have told youngsters who were spoiling their fun to ‘belt up and watch the match’. But today they seem reluctant to get involved and appear to be frightened of what the chanting youngsters might do to them.

Certainly it’s the younger fans who get the blame. Many members of the public, who’ve never been to a football match in their lives, and who get all their information from the television and popular newspapers, put the blame on to 13 and 14 year-old boys.

“Blame the police!”

Policemen now regard Saturday afternoon football duty as one of the worst jobs in their week. Their presence in uniform, on horseback and in large numbers often seems to make things worse. The youngsters see them

as ‘enemies’ and policemen themselves often associate groups of high-spirited teenage supporters with trouble, and bully them along unnecessarily.

“Who knows?”

As the demand for tougher penalties increases, the Football Association, the magistrates and even the Government are trying to find ways of reducing football violence. The real problem is that no-one understands enough about what causes the hooligans to behave as they do. Below are some reasons which are often given. Which of them do you think is the main reason? Write that down first, then write the rest of the list in the order of importance.

- People in gangs do things they wouldn’t do if they were by themselves.
- The TV and Press exaggerate the problem and put ideas into people’s heads.
- They come from rough areas and have grown up in an atmosphere of violence.
- They have had a raw deal in life – if they’d got more education, a better job and plenty to interest them, they wouldn’t go looking for trouble.
- People are generally more unruly these days.
- They’re bored and looking for a bit of fun.
- They’ve had too much to drink, which makes them aggressive.



Actividades: texto 3

Se trata de un texto didáctico para alumnos de Estudios Sociales, por lo que está especialmente construido para el debate. Otras posibles actividades serían:

- Escribir un artículo para la revista del colegio, o hacer una presentación oral, comparando la situación en Gran Bretaña y en España: causas, efectos, posibles soluciones.
- Escribir un artículo de opinión sobre la violencia.
- Escribir un relato desde el punto de vista de los distintos protagonistas en estos actos: un «hooligan», las víctimas, un policía, un jugador, el presidente del club, etc.
- Preparar un dossier con los casos de violencia en el fútbol que han trascendido a los medios de comunicación.
- Escribir un artículo sobre las posibles consecuencias para el futuro personal de los que participan activamente o se ven involucrados en esos actos.
- Etcétera.



SPAIN'S DOOR TO THE NORTH

Barcelona has always been the Mediterranean world's door to the north, a transit point where goods and people have passed between warmer climes and the coolness of Central Europe.

BY TIMO LAIHO

A huge village

Barcelona is home to nearly two million people, crammed into a narrow space between the mountains and the sea. The population of the whole metropolitan area is four million or so. The city has always shed its skin and grown into a bigger one at appropriate intervals; in the middle of the last century it was a smallish provincial town hemmed in by its Medieval walls, a place that lived on memories of former greatness as the Mediterranean's leading trading centre.

Then the walls were swept away, the city grew rich on its textile factories and a dozen surrounding villages were absorbed to create a new and bigger city. Eixample, the ruler-straight streets of which were soon filled with the modernist architecture that prosperity spawned. The various parts of the modern city still have their own town halls and the streets are still full of housewives walking to the indoor markets and people gossiping, just like in a big village.

The world fair in 1888 was the first attempt to bring Barcelona back into the limelight as a global centre. Another great exhibition six decades ago was the next big

attempt to put the city onto the world map. By then the city already had a reputation as a European Chicago, with workers, anarchists and monarchists throwing bombs at – and sometimes even hitting – each other. One of Europe's best operas, Liceu, has been the scene of some real tragedies. Its private boxes have seen more politics, suicides and adultery than the Catalan reputation for restraint would lead one to expect.

New symbols

Four decades of dictatorship beginning in 1939 put an end to Barcelona's period of flourishing. Only the past ten years have seen a new era of real growth. The Olympics provided the most recent reason to rejuvenate the city again. Hundreds of open-air sculptures, parks and odd examples of architecture appeared as though conjured out of thin air.

The level of investment has been enormously high – the Spaniards know that the road to Europe still runs through Barcelona. The people of the city always have some big goal or other to inject vigour into their everyday lives. As the hangover of the games wears off, the next is likely to be the celebrations marking Barcelona's two-thousandth anniversary in 1994.

Actividades: texto 4

Es un fragmento de un artículo más largo sobre Barcelona.

A partir de su lectura un grupo de alumnos puede decidir leer el resto del artículo, y:

- Averiguar si los hechos que cuenta sobre la ciudad son ciertos, y comparar la visión que da de ella y del resto de España con la que ellos tienen, y escribir un comentario u organizar una discusión informal sobre ello.
- Realizar un programa de radio (grabación) sobre «Spain seen through foreign eyes», o un tema parecido, basándose en información recogida de otros artículos, en entrevistas con extranjeros, libros, guías de turismo sobre España, etc.
- Conseguir más información sobre los datos que se dan sobre la ciudad, su historia y su gente y confeccionar un póster o un folleto sobre Barcelona.
- Escribir un artículo semejante sobre su propia ciudad.
- Etcétera.

Barcelonans has
always been the
Mediterranean
world's door to the
north, a transit point
where goods and
people have passed
between warmer
climes and the
coolness of Central
Europe.

BY TING LAM

New symbols
Four decades of dictatorship in
Spain in 1988 put an end to
Barcelona's period of flourishing
Only the past ten years have seen
a new era of real growth. The
Olympics provided the most re-
cent reason to rejuvenate the city
again. Hundreds of open-air
sculptures, parks and odd examp-
les of architecture appeared as
though conjured out of thin air.
The level of investment has
been enormously high - the Span-
iards know that the road to Eu-
rope still runs through Barcelona.
The people of the city always
have some big goal or other to in-
ject vigour into their everyday
lives. As the banner of the
games was off, the next is likely
to be the celebration marking
Barcelona's twentieth anni-
versary in 1994.

Barcelona's
million people crammed into a
narrow space between the moun-
tains and the sea. The population
of the whole metropolitan area is
four million or so. The city has
always shed its skin and grown in-
to a bigger one at appropriate in-
tervals in the middle of the last
century it was a smallish pro-
vincial town hemmed in by its Me-
dieval walls, a place that lived on
memories of former greatness as
the Mediterranean's leading tra-
ding centre.
Then the walls were swept
away, the city grew rich on its tex-
tile factories and a dozen sur-
rounding villages were absorbed
to create a new and bigger city.
Example: the inter-straight
streets of which were soon filled
with the modernist architecture
that prosperity spawned. The sur-
rounding parts of the modern city still
have their own town halls and the
streets are still full of houses.
The people of the modern city
and people gossipping in the in-
dustrial village.
The world but in 1888 was the
first attempt to bring Barcelona
back into the limelight as a global
centre. Another great exhibition
six decades ago was the next big

MY SPECIAL WORLD

BY JÖRN DONNER

Looking Good on Paper

Not long ago forecasts that paper would disappear in the not-too-distant future emanated from authoritative circles. Phrases like "paperless society" and "paperless office" were in common currency. So far, though, these prophecies have proved groundless. True, there's an enormous gap between the volumes of paper used in rich and poor countries, but this is merely a reflection of differences between consumption levels in general and does not apply solely to paper.

A different and more serious argument comes from the ecologically-minded, who claim that paper producers are to blame for



the disappearance of the world's rain forests – which is not true – and call for a changeover to using recycled paper – which is not possible. Recycling only works up to a point, after which virgin fibres must be added.

The ideology of recycling is particularly strong in countries with limited forest resources and contains a good deal of national economic selfishness. This is directed against the world's major paper producers, of which Finland is one.

It should perhaps be pointed out that the amount of wood ex-

tracted from Finnish forests each year is less than the volume of new growth. There are many reasons for this. One is that extensive areas, especially in the northern parts of the country where trees grow relatively slowly, are nowadays protected against felling. Since most of the forests are privately-owned, and wood-processing companies have much smaller holdings than in, for example, Sweden, the level of felling depends substantially on the willingness or reluctance of small forest owners to sell their wood. Falling wood prices can influence how much is harvested, just as can slumping demand in the main market countries, or the state of paper companies' finances.

Finland is exceptionally well endowed with forests, as anybody can see during a cloudless daytime flight from north to south or from east to west. It is possible that our wealth of forests will increase rather than dwindle in the future as the area in agricultural use declines, and the land is put to new uses such as growing "energy forests".

If, on the one hand, Finland lives from forests where exports are concerned (which is not entirely true), it also lives internally from the use of paper: for newspapers, books and other printed products. There are few countries where more newspaper copies

are sold per 1,000 inhabitants. And the number of book titles published each year, more than 10,000, also means a considerable level of paper consumption. No longer do we hear talk of the "paperless office", now that it has turned out that computers need paper too. In spite of all the electronic memory capacity available, modern copying technology has made paper increasingly necessary, unless we believe that all of the endlessly duplicated documents are pointless.

A society with many newspapers and extensive production of books in its own language can be said to possess a national strength, notwithstanding the ample availability of electronic information, and despite the fact that satellite transmissions or cable-mediated TV are reaching larger and larger audiences. Competition from TV and radio has not led to a decline, in absolute terms, in consumption of newspapers and books; on the contrary, there has been an increase.

A language is defended by paper products

From: Blue Wings. Feb.-March 1993. *Finnair Magazine*.

Actividades: texto 5

Puede servir de punto de partida a:

- Debates o ensayos en torno a la comparación de los argumentos expuestos en el artículo con los de los movimientos ecologistas; el tema de la manipulación de información a través de los medios de comunicación, ordenadores, etc.; nacionalismos y culturas minoritarias, etc.
- Una investigación sobre los bosques en España, causas y efectos de su desaparición, posibles soluciones, con una presentación oral, escrita o visual.
- Una encuesta de opinión sobre el tema.
- El diseño de una campaña informativa o propagandística sobre el tema de la desaparición de los bosques.
- Una creación literaria que tenga como protagonistas el bosque, los que viven en él o de él, los animales, los que intentan protegerlo, etc.
- Elaborar un dossier sobre el tema para la clase con noticias de la prensa inglesa, o de la española, traducidas al inglés.
- Etcétera.

BASE-jumping as a sport, if you can call something that can kill you a sport, is still relatively young. The acronym stands for Building, Antenna, Span and Earthbound Object and in order to join the ranks of this quasi-official body, you have to leap from one of each. A typical list might include the Clifton Suspension Bridge, a radio mast, the cliffs at Cheddar Gorge and a high building like the block of flats Dean jumped off.

Unlike jumping from an aircraft, which is travelling with speed and altitude when you leave it, BASE-jumpers are working in still air with little height. It's crucial to get the body position right, to look at the horizon to keep the feet below the body. If something goes wrong there is little time to correct the mistake.

It is only since the late-Seventies and the development of square canopies that fly like a wing (rather than the round, military-surplus chutes that stop you whacking into the ground at speed) that the activity became sufficiently reliable to be confident of success. Until that time, jumping off fixed objects was the preserve of stunt men; Rick Sylvester's ski-assisted leap from Mount Asgard on Baffin Island is the most notable example, contributing in no small measure to the success of *The Spy Who Loved Me*.

A group of Californian sky-divers recognised the possibilities their new equipment afforded them and executed a jump off El Capitan, Yosemite National Park, without the aid of skis. One of them, Jean Boenish, now runs the United States BASE Association and regulates the issuance of BASE numbers; she is BASE 3 and in the 12 years since those first flights their number has grown to 343. The association publishes technique manuals and gives potential BASE-jumpers advice and guidance. It even organises jumps, something which is unimaginable in Britain.

Boenish reckons that there are thousands who have done one element of the qualifying jumps, and leaping from high bridges, where there's plenty of time and nothing to hit, is relatively safe and certainly no more dangerous than other adrenalin sports like bungee-jumping.

Yet for the dedicated, as Jean Boenish knows better than most, there can be a price. Her husband Carl, a legend in BASE-jumping circles, was killed when he was blown into the 3,000 foot Troll Wall in Norway. She talks comfortably about Carl's death, stressing the individualism of BASE-jumpers and their love of life, playing down the hysterical accusations of death wishes that follow such tragedies. The USBA doesn't encourage others to take up the sport but offers the benefit of hard-won experience to those determined to try. It's a sensible course that others could learn from.

Simon Jakeman (BASE 60), one of the pioneers of BASE-jumping in Britain, shares Jean Boenish's love of life.

This idea of romancing death is the biggest misconception. We're thrill-seekers, sure, but people go to the movies for thrills, they watch people shooting each other and get a kick out of that. BASE-jumping, or any so-called high-risk sport, isn't a death wish, it's a passion for living. You're living out loud when you jump off a building. That doesn't mean you don't feel it when a friend dies.

And friends do die. In May last year Darren Newton jumped off the top of the 300 foot high London Hilton. From the moment he left the roof, his helper, Russell Powell, knew Darren was in trouble. His head and shoulders dropped, bringing his feet up to snap on the lines of his parachute. This caused Newton to turn out of control towards the building. He crashed through a pane of glass before tumbling to the ground, horribly mutilated.

Stricken with grief, family and friends condemned BASE-jumping. His father described the activity as 'ridiculous and suicidal'. A girlfriend from his sky-diving days at Dunkswell Flying Club blamed his death on his becoming friends with 'the wrong sort'.

The coroner at Darren's inquest called him a 'reckless adventurer who endangered the lives of others'. The British Parachute Association, which bans BASE-jumpers from airfields if they discover their identities, distanced themselves from the whole affair.

'BASE-jumping is a really foolish activity. It gives parachuting a bad name. Parachuting is a risk sport, but on official jumps there is rigorous supervision and the safety record is very good. About 250,000 jumps are made each year. If there are two or three fatalities, it is a bad year.'

Yet the BPA's statement unwittingly reached the heart of the matter. Everything we do has some element of risk, it's just that some of them are acceptable to the majority. Crossing the street, driving a car, changing a plug, it's impossible to avoid the conclusion that tissue and bone offer only a fragile vessel for the soul. Society can replace real adventure for the ersatz thrill of the cinema screen or the fairground, or invent a virtual world where nobody gets hurt but it doesn't change our mortality. BASE-jumpers reduce the risks as far as they can but in the end they just accept that tiny, fractional percentage that means oblivion.

URBAN BASED MAN

by Ed Douglas

Actividades: texto 6

A partir de su lectura los alumnos podrían:

- Escribir un artículo sobre su reacción a lo que dice el texto.
- Organizar un debate sobre los deportes de riesgo, ¿suicidio o deporte? Psicología de los que los practican, causas de esa afición, peligros, accidentes, consecuencias, etc.
- Elaborar preguntas para extraer información a través de entrevistas grabadas entre los compañeros u otras personas que hablen inglés sobre otros deportes de riesgo, si los practican, o qué riesgos tienen los deportes que practican, qué accidentes han sufrido, etc. Comunicar los resultados por escrito, oralmente o en un soporte visual.
- Escribir el guión y grabar una escena de una comedia, drama, etc. en la que los protagonistas son estos deportistas y su familia, amigos, los propietarios de los edificios de los que faltan los BASE men, etc.
- Escribir y grabar para luego ser escuchado por la clase el monólogo interior de uno de estos deportistas de riesgo antes, durante y después de la realización de su actividad.
- Etcétera.

U R B A N B A S E M E N

A MAN FROM HAVANA

ANDRES ARTURO Garcia Menendez was born in Havana, Cuba on the 12th April 1956. His mother, Amelie, was an English teacher. His father, René, 'the greatest single influence in my life', was a lawyer who owned extensive farmlands in the small province of Bejucal.

'My father instilled in all his children a tremendous work ethic,' recalls Garcia. 'If it weren't for the example he set for me, I wouldn't be where I am now.'

The family's idyllic existence came to an end with Castro's rise to power in 1959. They became political exiles in Miami, Florida. If you ask him about any plans to return his answer leaves you in no doubt where Garcia stands geopolitically.

'When Fidel goes, I'll go,' he says. 'He [Castro] is the incarnation of evil for that country and has been for the last 33 years. I would love to visit Cuba. I love the Cuban people. But this is the political stand I must take. I cannot support that regime or anything it stands for.'

The Garcias built a new life for themselves in America, eventually escaping economic hardship with the slow but steady development of a successful import/export business. Andy, tutored in English by his mother, attended elementary school in Biscayne and later went to high school in Miami Beach. Measuring in at 5'10", he took up basketball and considered a career as a professional athlete. But when a teenage bout of mononucleosis knocked him out during his first amateur season, he turned to acting instead to 'occupy' his time.

By 1978, Garcia had abandoned his studies and moved to Hollywood. He fondly recalls his early days in a one-room store-front flat on Sunset Boulevard as, 'pure unadulterated misery. It took me seven years to get my first paying job. But the personal strength you get from having to do without is indescribable. It's something that no-one can ever take away from you.'

Eventually, persistence paid off. Bit parts in television - including a one-off appearance on Hill Street Blues - gave way to his first film role in the 1985

thriller, *The Mean Season*, with Kurt Russell. He followed it the next year with *Eight Million Ways To Die*, which he still considers his most challenging picture, as his performance was largely improvised.

'I was surprised by what I was able to do in that film. But in a sense you could say that every part is difficult. When you take on a script, you're always certain that you'll be able to get the character down. Unfortunately, when it comes to actually executing the part, the experience is always an exhausting process.'

Garcia's big break came in 1990 with Francis Coppola's third instalment of *The Godfather* and the media storm it ignited. Quite simply, it made Andy Garcia a household name. By association, it also put him in the league with previous *Godfathers*, Marlon Brando and Al

Pacino - tough acts to follow.

by
Steve
Goldman

in the US and abroad, most compared it unfavourably with Coppola's previous *Godfather* epics, while others cited the last minute substitution of the director's daughter, Sofia Coppola for Winona Ryder, as the film's ultimate undoing.

'I think the movie was rushed by Paramount Pictures,' says Garcia in defence of the film. 'But for me as an actor, I couldn't have hoped for a better reception for the movie.'

'If anything, the criticism was expected, at least as far as we were concerned. I mean, Francis, if you remember, even said it in the movie. "When they come after you, they come after what you love". And that's exactly what they did. They went after Sofia.'

'I don't know if there will be another

one,' he says when asked about recent rumours concerning a fourth *Godfather* film. 'Apparently Mario Puzo has done some work on a new script. But in the end it's up to Coppola. I would certainly do it, but only if he were to direct. For the time being, it's out of my hands.'

By most accounts 1992 was meant to be Andy Garcia's year. With *Accidental Hero*, he would star opposite Hoffman and Davis in the biggest hit of the Autumn season. It would be followed by the runaway success of *Jennifer 8*, a detective-thriller, in which he would be romantically linked with the irresistible Uma Thurman. Unfortunately, that's not quite the way things worked out.

While *Accidental Hero* earned strong notices with the American press, 'an exhilarating meditation on gallantry as it is practised and perceived today' (*Time*), American audiences didn't buy the hyperbole and stayed away en masse. Following reports of run-ins between Hoffman and Frears during the early stages of production and news of the director's subsequent collapse and near heart attack in its final weeks (Frears was briefly hospitalised but returned to the set to complete the film), the \$42 million movie earned a mere \$19 million in its US run.

Jennifer 8 fared worse. The \$25 million Paramount film returned only \$11 million at the American box office, following published accusations by Garcia that producer Scott Rudin (*Sister Act*) attempted to sack director Bruce Robinson (*Withnail & I*) and cinematographer Conrad Hall before filming was completed (Rudin has since denied the accusations).

Still, the smart money is riding on Garcia's ultimate success. A documentary on the Cuban mambo, Garcia's first outing as producer, is already in the can. And he will soon make his directorial debut with *The Lost City*, a story set amidst the upheaval of the Cuban Revolution, in which he will also star. If the past eight years have marked Andy Garcia's emergence as a prominent player, the next few could mark his greatest triumph.

'I've always tried to take risks with my work, and I've never been afraid to fail,' says Garcia with a knowing grin. 'If you don't attempt something risky, if you're not willing to fail, I don't think anything special can ever come out of it.'

Fidel himself couldn't have put it better. ●

From: *FHM*, March 93.

Actividades: texto 7

Puede dar lugar a las siguientes actividades:

- Escribir una biografía de su actor/actriz preferida para la revista del centro.
- Escribir la crítica de una película.
- Organizar un debate o escribir un ensayo sobre la visión de Cuba que transmite el artículo y la/s que se tiene/n desde España.
- Recolectar información sobre hispanos y españoles en el cine norteamericano, o en el país, en general. Elaborar un dossier de clase o un poster, dar una charla sobre ello, etc.
- Proyecto, ensayo, debate, etc. sobre inmigrantes en España, o españoles en otros países. Los «triunfadores» y los «perdedores».
- Elaboración de un dossier de noticias sobre incidentes raciales en el extranjero y en España, casos que conozcan directamente. Posibles causas y soluciones.
- Trabajo de creación, por ejemplo, el supuesto diario de un inmigrante.
- Etcétera.

THE EUROPEAN CONVENTION ON HUMAN RIGHTS: AN INTERNATIONAL GUARANTEE

On 4 November 1950, ministers of fifteen European countries met in Rome and signed the European Convention on Human Rights.

This came into force on 3 September 1953 and today it has been ratified by twenty-six of the twenty-seven member states of the Council of Europe.*

Unprecedented in its scope as an international legal instrument, the Convention stands as a landmark in the development of international law. Its influence has been felt not only throughout Europe but in every continent and country where attempts have been made to secure the better protection of human rights. For example, it provided the model for the American Convention on Human Rights that came into force in 1978.

Technically, the European Convention is an international treaty – a form of contract under which states accept certain legal obligations.

But these duties have a special feature in that they consist mainly in recognising that individuals have certain rights. Provisions in the Convention also allow individuals who consider that there has been a violation of their rights to take proceedings before the European human rights institutions in Strasbourg against the government they hold responsible.

Governments are obliged to see that everyone within their jurisdiction, i.e. not only nationals, enjoys the human rights and freedoms protected under the Con-

* The exception is Poland

vention. This has made it necessary for some states to carry out reforms to ensure that their own law does not conflict with its provisions.

In some countries the Convention has been incorporated into domestic law so that anyone can submit a claim or an appeal to a national court or authority based directly on its provisions. But even in a country where the Convention is not incorporated into internal law, that state's law should not conflict with it.

The Convention is not designed to take the place of national systems for the protection of human rights but to provide an international guarantee in addition to the rights of redress in individual states. Moreover, proceedings before the Strasbourg institutions cannot be initiated until after all remedies available at national level have been exhausted.

Since the Convention was drawn up, new rights and obligations have been added in what are known as protocols. States can choose whether to adopt these or not, and many have accepted to do so.

THE RIGHTS PROTECTED

Most of the rights and freedoms protected by the Convention and its protocols are of a civil and political nature. The main ones are:

- the right to life, to liberty and security of person
- the right to a fair trial in civil and criminal matters
- respect for private and family life, home and correspondence
- freedom of thought, conscience and religion
- freedom of expression (including freedom of the press)

- freedom of peaceful assembly and association, including the right to join a trade union
- the right to have a sentence reviewed by a higher tribunal
- the right to marry and to found a family
- the equality of rights and responsibilities of spouses during marriage
- the right to peaceful enjoyment of possessions
- the right to education
- certain rights concerning elections
- liberty of movement and freedom to choose where to live
- the right to leave a country including one's own.

Further rights stem from the prohibition of:

- torture and inhuman or degrading treatment or punishment
- the death penalty
- slavery, servitude and forced labour
- criminal laws that are retroactive
- discrimination in the enjoyment of rights and freedoms guaranteed by the Convention
- expulsion of a state's own nationals or denying them entry, the collective expulsion of aliens.

The Convention sensibly recognises that most of these rights cannot be unlimited in a democratic society and that restrictions may be necessary on grounds of public safety or national security, to protect the economic well-being of a country, public health and morals or the rights and freedoms of others, or to prevent disorder and crime. It also permits states, on certain conditions, to suspend their obligations in time of war or other public emergency. But no state can avoid its obligation to respect the right to life and the bans on torture, the death penalty, slavery and the retroactivity of the criminal law.

From: *The Council of Europe and the Protection of Human Rights*.
Council of Europe, 1992. Strasbourg.

Actividades: texto 8

Este texto puede ser utilizado como fuente de información en relación con algunos de los temas sugeridos anteriormente. También puede utilizarse en relación con otras actividades:

- Preparar un debate, informe, programa de radio, etc., utilizando la lista de derechos como «checklist» para analizar si son respetados o no, y qué evidencia hay de ello, en distintos ámbitos: la sociedad, su ciudad, su barrio, familia, amigos, el colegio/instituto, la clase ...
- Buscar en uno o más periódicos ingleses y/o españoles noticias que impliquen la falta de respeto a los derechos humanos escribir un artículo sobre el tema.
- Escribir cartas a organizaciones internacionales (Amnesty International, movimientos feministas, sindicatos, organizaciones de ayuda, etc.) pidiendo información sobre cuál es la situación en su ámbito y qué acciones llevan a cabo, y elaborar un informe o presentar la información a la clase de la forma que elijan.
- Etcétera.

Committee of Experts
of Human Rights
How: The Committee of Experts can be contacted

... of the Committee of Experts of Human Rights ...

... of the Committee of Experts of Human Rights ...

THE RIGHTS PROTECTED

... of the Committee of Experts of Human Rights ...

... of the Committee of Experts of Human Rights ...

... of the Committee of Experts of Human Rights ...

... of the Committee of Experts of Human Rights ...

... of the Committee of Experts of Human Rights ...

COMMISSION
ON HUMAN RIGHTS
THE EUROPEAN

What do we see if we look inside a cell?

Although our cells are so small, they are usually quite complex. A typical cell has many different parts, each with its own job to do.

The protective barrier

Each cell is completely enclosed by a protective *membrane*. This membrane keeps out harmful substances, but allows useful substances to enter the cell. Waste products and materials made by the cell are allowed to pass out through the membrane.

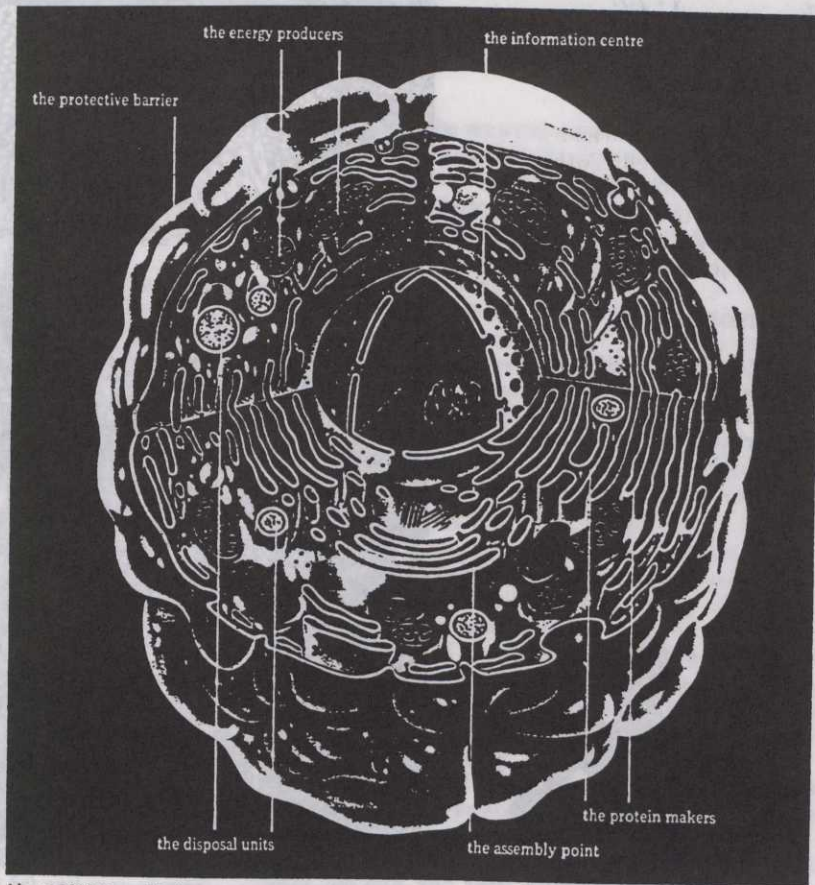
The energy producers

There are many *mitochondria* inside the cell. Chemical reactions inside the mitochondria produce energy for all the cell's activities. A very active cell usually has lots of mitochondria.

The information centre

Inside the cell, enclosed by its own membrane, is the *nucleus* (plural: nuclei). This is the cell's information centre. It stores all the instructions the cell needs to live and grow and carry out all its activities. These instructions are carried on two sets of threadlike *chromosomes*.

You can find out more about chromosomes in Chapter 3.



About 5000 times lifesize

The protein makers

The network of tubes and sacs inside the cell is the *endoplasmic reticulum*, where proteins are made. The beadlike *ribosomes* sticking to the endoplasmic reticulum are also involved in this process. If there are no ribosomes on the endoplasmic reticulum, no proteins are being made there.

The assembly point

All the substances made by the cell are assembled and stored by the *Golgi complex*. Some are then passed out of the cell to be used elsewhere.

The disposal units

The *lysosomes* contain destructive enzymes which digest harmful particles and old or worn-out parts of the cell.

8

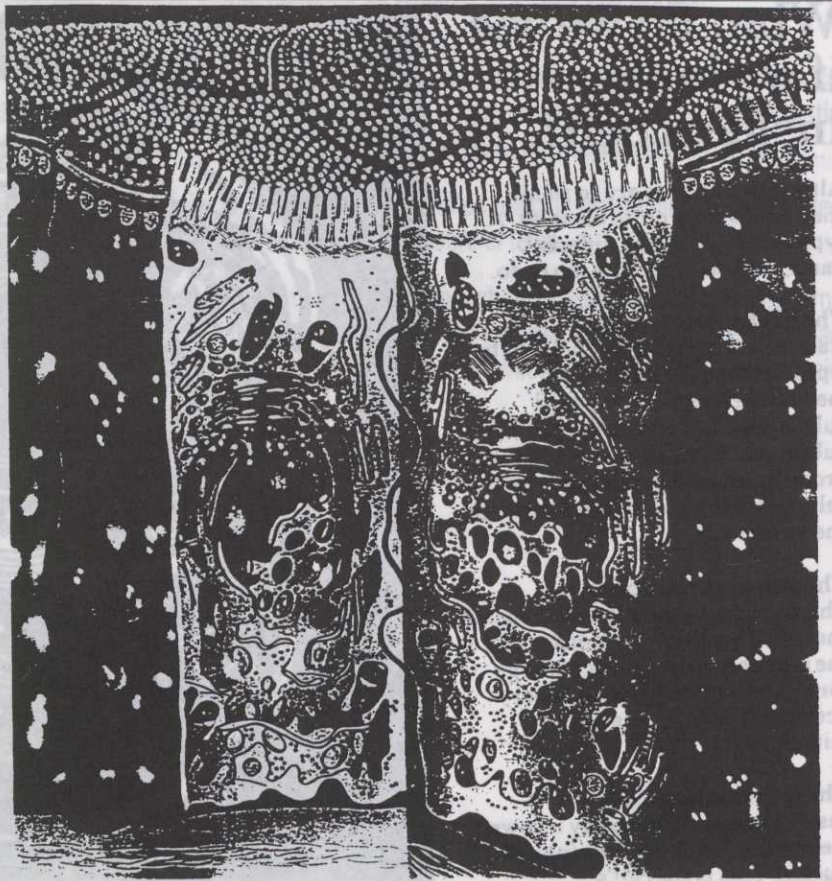
From: *Human Biology*, C. 1977,
The Natural History Museum, London.

Many different cells ...

Our bodies are made of many different kinds of cells. Although these cells are all built to the same basic pattern, their shape and contents vary according to the particular job each cell has to do ...

Food-absorbing cells

When food has been digested, it must be absorbed into the bloodstream so that it can be carried to all parts of the body. Digested food is absorbed by cells lining the small intestine (outlined in white below).



Food-absorbing cells, about 5000 times life-size

Food-absorbing cells are joined together at the sides, but the membrane on the top surface of each one is free and extremely folded. This folding gives each cell a very large area for absorbing food.

Food is digested outside the cell by enzymes around the folds. It is then absorbed through the membrane into the cell. The absorbed food passes down through the cell and across the lower membrane into the blood-stream.

C. 1977, The Natural History Museum, London.

3 Cells

NEARLY all plants and animals have one characteristic in common: they are made up of cells. If any structures from plants or animals are examined microscopically they will be seen to consist of more or less distinct units—cells—which, although too small to be seen with the naked eye, in their vast numbers make up the structures or organs.

Since the cells of any organ are usually specially developed in their size, shape and chemistry to carry out one particular function (e.g. muscle cells for contracting) there is, strictly speaking, no such thing as a "typical" cell of plants or animals. Nevertheless, certain of the features common to most cells can be illustrated diagrammatically.

Parts of the cell (see Figs. 3.1-3.6)

Cell membrane. All cells are bounded by a very thin flexible membrane which retains the cell contents and controls the substances entering and leaving the cells.

Cell wall. In plant cells only, there is a wall outside the cell membrane. It confers shape and, to some extent, rigidity on the cell. While the cell is growing the cell wall is fairly plastic and extensible, but once the cell has reached full size, the wall becomes tough and resists stretching.

Unless impregnated with chemicals, as in the cells of corky tree bark, the cell wall is freely permeable to gases and water, i.e. it allows them to pass through in either direction. The cell wall is made by the cytoplasm and is non-living, being made of a transparent substance called cellulose.

The *middle lamella* is the layer which first forms between cells after a plant cell has divided (Fig. 3.5c) and may remain visible between mature cells in microscopical preparations.

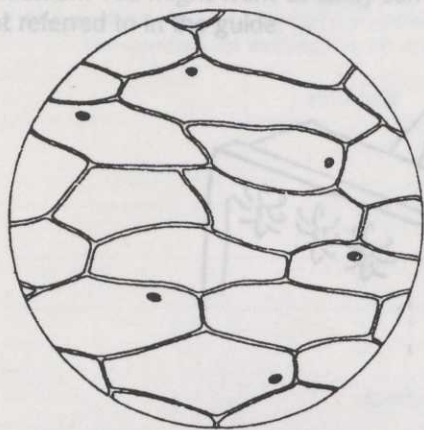


Fig. 3.1 Epidermis from onion scale seen under the microscope

The epidermis is one cell thick, so that under the microscope the transparent cells can be seen. The shape of each cell is partly determined by the pressure of the other cells round it. If a cell were isolated it would be rounded or oval.

Protoplasm is the material inside the cell which is truly alive. There are two principal kinds of protoplasm; the protoplasm which constitutes the nucleus (see below) is called *nucleoplasm*. All other forms of protoplasm are referred to as *cytoplasm*.

Cytoplasm is jelly-like and transparent, fluid or semi-solid and may contain particles such as chloroplasts or starch grains. In some cells it is able to flow about. In the cytoplasm the chemical processes essential to life are carried on. The cell membrane is selectively permeable, allowing some substances to pass through and preventing others from doing so. This selection helps to maintain the best conditions for chemical reactions in the protoplasm.

The **nucleus** consists of nucleoplasm bounded by a nuclear membrane. It is always embedded in the cytoplasm, is frequently ovoid in shape and lighter in colour than the cytoplasm. In diagrams it is often shaded darker because most microscopical preparations are stained with dyes to show it up clearly. It is less easily seen in the unstained cell. The nucleus is thought to be a centre of chemical activity, playing a part in determining the shape, size and function of the cell and controlling most of the physiological processes within it.

Without the nucleus the cell is not capable of its normal functions or of division, although it may continue to live for a time. When cell division occurs, the nucleus initiates and controls the process (Fig. 3.5).

Vacuole. In animal cells there may be small droplets of fluid in the cytoplasm, variable in size and position. In plant cells the vacuole is usually a large, permanent, fluid-filled cavity occupying the greater part of the cell. In plants, this fluid is called cell sap and may contain salts, sugar and pigments dissolved in water. The outward pressure of the vacuole on the cell wall makes the plant cells firm, giving strength and resilience to the tissues.

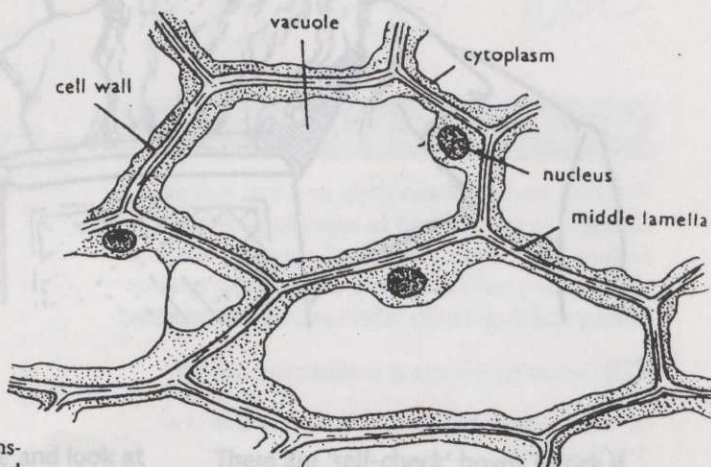
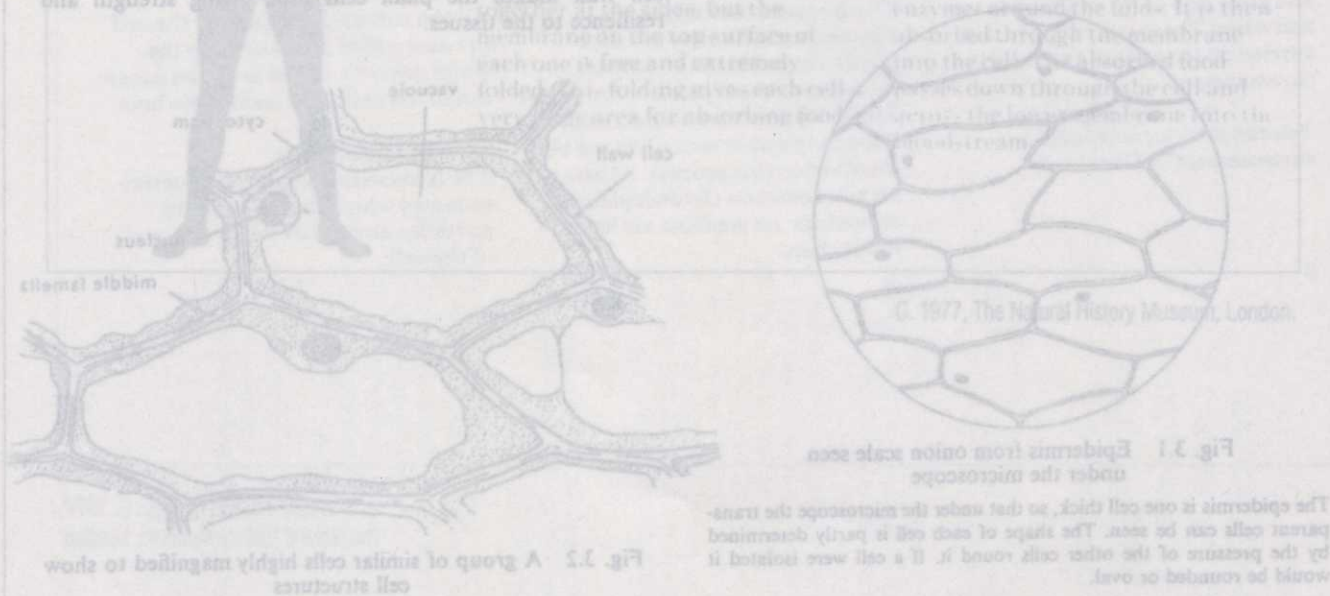


Fig. 3.2 A group of similar cells highly magnified to show cell structures

Actividades: textos 9, 10 y 11

Constituyen una muestra de textos de distinto grado de dificultad conceptual y lingüística, que pueden encontrarse en distintas publicaciones, sobre temas que los alumnos tratan en otras asignaturas. A partir de ellos los alumnos pueden realizar:

- Cuestionarios para otros alumnos.
- Proyectos de investigación bibliográfica o experimental.
- Presentaciones gráficas de la información.
- Resúmenes.
- Hojas de actividades del estilo de los textos 12 y 13, para otros alumnos.
- Exposiciones orales.
- Trabajos literarios, comics, etc.
- Textos de divulgación para alumnos de cursos inferiores.
- Pueden también utilizarse como fuentes de información para el trabajo relacionado con la asignatura a que se refieren, como parte de proyectos interdisciplinares.
- Etcétera.



From: MACKAY, D. 1979. Introduction to Biology. London: John Murray Publishers.

Origin of species
Origin of species

Name _____

For centuries people have wondered why there is such a huge variety of living things. The ideas which have been put forward fall into two broad categories.

Theories of creation

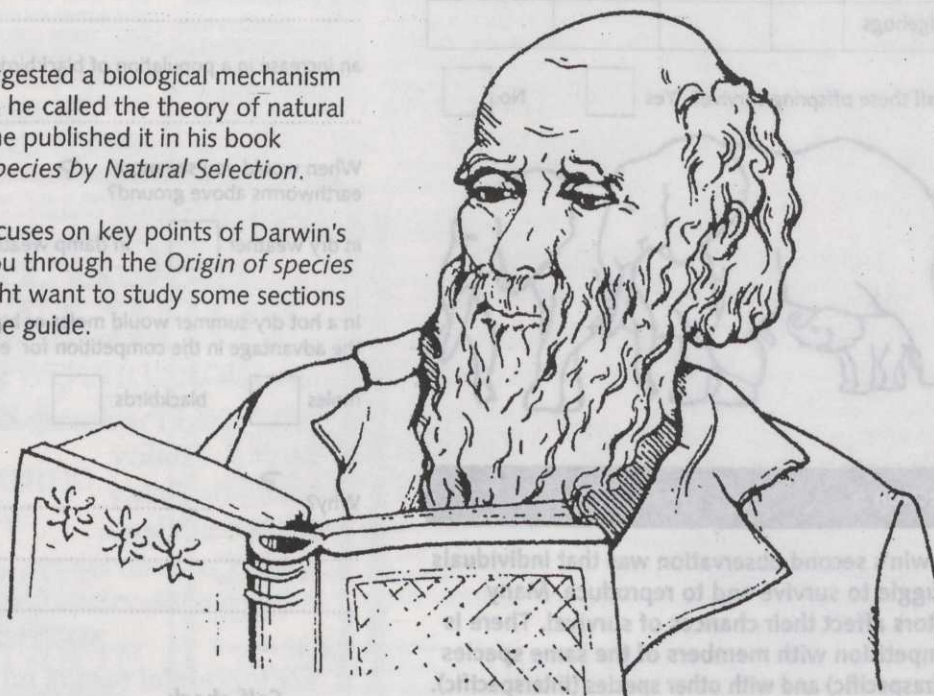
Each species was created as it is now, has never changed and will never change.

Theories of evolution

Species can change into new species over a long period of time, so those we see now have evolved from earlier ones.

Charles Darwin suggested a biological mechanism for evolution which he called the theory of natural selection. In 1859 he published it in his book *On the Origin of Species by Natural Selection*.

This study guide focuses on key points of Darwin's theory and leads you through the *Origin of species* exhibition. You might want to study some sections not referred to in the guide.



How to use this study guide

In each section, read the information in the guide and look at what is on display. Then answer the questions in the guide.

For some questions you will not find the answers on display.

These are marked with this 'think' symbol. ?

If you find them difficult to answer at first, come back to them later.

There are 'self-check' boxes to tick if you are sure you understand the ideas. If you do not, discuss them later with your teacher or friends.

At the end, you will have a record of what you have seen and learned.

Section 4

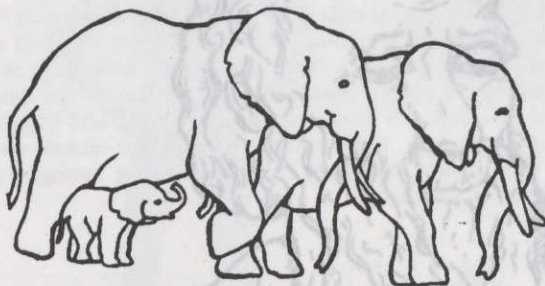
Darwin based the theory of natural selection on four observations of individuals, species and populations.

Darwin's first observation was that successful species can produce more offspring per generation than are needed to replace the adults. But, in a stable environment, the size of a population will usually stay steady.

4.2 Complete the table to show how many offspring these organisms could have, and how long it would take. The first one has been completed as an example.

	tens	thousands	millions	time needed
elephants	x			lifetime
poppies				
cockroaches				
hedgehogs				

Do all these offspring survive? Yes No



Section 5

Darwin's second observation was that individuals struggle to survive and to reproduce. Many factors affect their chances of survival. There is competition with members of the same species (intraspecific) and with other species (interspecific).

5.2 Look at the diorama of a rabbit's environment.


List some factors which might affect the survival of an individual rabbit.

.....


.....

.....

5.4 Link the male rabbit below to the two factors which you think most affect its chance of reproduction. Do the same for the female.



male



female

5.7 Look at the diorama of moles, earthworms and blackbirds.

How might a population of moles be affected by:
an increase in a population of earthworms?

.....

a decrease in a population of blackbirds?

.....

an increase in a population of blackbirds?

.....

When would you see more earthworms above ground?

in dry weather in damp weather

In a hot dry summer would moles or blackbirds have the advantage in the competition for earthworms?

moles blackbirds

Why?

.....

.....

Self-check

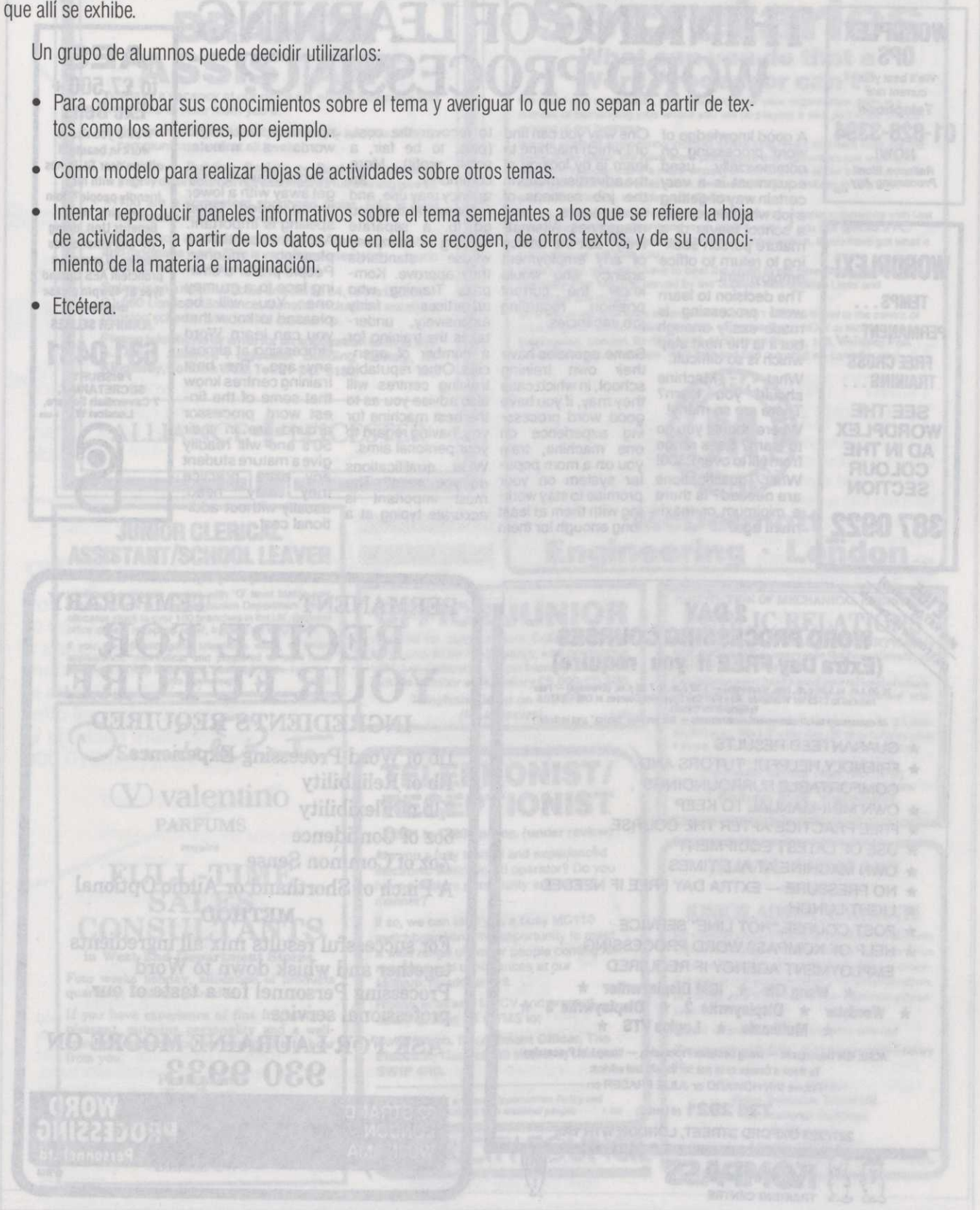
- I know that populations do not grow as fast as they could.
- I understand that this is because many individuals do not survive.
- I know that there are many factors affecting each individual's chance of survival.

Actividades: textos 12 y 13

Son muestras de las hojas de actividades que elaboran los museos ingleses y norteamericanos para los alumnos que los visitan. Su objetivo es que el alumno desarrolle un papel activo hacia lo que allí se exhibe.

Un grupo de alumnos puede decidir utilizarlos:

- Para comprobar sus conocimientos sobre el tema y averiguar lo que no sepan a partir de textos como los anteriores, por ejemplo.
- Como modelo para realizar hojas de actividades sobre otros temas.
- Intentar reproducir paneles informativos sobre el tema semejantes a los que se refiere la hoja de actividades, a partir de los datos que en ella se recogen, de otros textos, y de su conocimiento de la materia e imaginación.
- Etcétera.



WORDPLEX OPS

We'll beat your current rate
Telephone
01-828-3394
NOW!
Reliance Word Processing Agency

WORDPLEX!

TEMPS...
PERMANENT...
FREE CROSS TRAINING...
SEE THE WORDPLEX AD IN THE COLOUR SECTION
387 0922

THINKING OF LEARNING WORD PROCESSING?

A good knowledge of word processing on commercially used equipment is a very certain way of getting a job whether you are a school leaver or a mature person seeking to return to office employment.

The decision to learn word processing is made easily enough but it is the next step which is so difficult.

What Machine should you learn? There are so many!

Where should you go to learn? Fees range from Nil to over £300!

What qualifications are needed? Is there a minimum or maximum age?

One way you can find out which machine to learn is by looking at the advertisements in the job sections of newspapers and magazines. Alternatively, ask the advice of any employment agency who would know the current position regarding job vacancies.

Some agencies have their own training school, in which case they may, if you have good word processing experience on one machine, train you on a more popular system on your promise to stay working with them at least long enough for them

to recover the cost, (plus, to be fair, a small profit). More commonly, an agency may use, and recommend that you go to, a separate training company whose standards they approve. Kompass Training who advertises fairly extensively, undertakes the training for a number of agencies. Other reputable training centres will also advise you as to the best machine for you, having regard to your personal aims. What qualifications do you need? The most important is accurate typing at a

speed of around 50 words a minute.

School leavers may get away with a lower typing speed. Good spelling is important. Another essential is a pleasing manner. People prefer a smiling face to a grumpy one. You will be pleased to know that you can learn Word Processing at almost any age. The best training centres know that some of the finest word processor around are in their 50's and will readily give a mature student any extra practice they may need, usually without additional cost.

AES
to £7,500 +
Exc Bens

Would you like to work in beautiful offices near St James Park with nice friendly people? Join two girls in the Benefits Unit, doing WP and other office duties. If you are a proficient AES Op and type at 45wpm please telephone

JENNIFER SELMES
631 0481
FINSBURY SECRETARIAT,
7 Cavendish Square,
London W1



£165
Plus VAT (weekdays)
ONLY £125 plus VAT Weekends

2 DAY WORD PROCESSING COURSES (Extra Day FREE if you require)

10.00 a.m. to 5.00 p.m. (inc. Weekends) — 5.30 p.m. to 7.30 p.m. (Evenings) — Fees reduced to £125 for Weekends. Also Half Day Specialist Courses at £49 + VAT Telephone for Details.

All courses are to full commercial requirements — Not just the 'basics' and include:

- ★ GUARANTEED RESULTS
- ★ FRIENDLY HELPFUL TUTORS AND COMFORTABLE SURROUNDINGS
- ★ OWN 'MINI-MANUAL TO KEEP
- ★ FREE PRACTICE AFTER THE COURSE
- ★ USE OF LATEST EQUIPMENT
- ★ OWN MACHINE AT ALL TIMES
- ★ NO PRESSURE — EXTRA DAY FREE IF NEEDED
- ★ LIGHT LUNCH
- ★ POST COURSE, "HOT LINE" SERVICE
- ★ HELP OF KOMPASS WORD PROCESSING EMPLOYMENT AGENCY IF REQUIRED
- ★ Wang Ols ★ IBM Displaywriter ★
- ★ Wordstar ★ Displaywrite 2 ★ Displaywrite 3 ★
- ★ Multimate ★ Logica VTS ★

ALSO: IBM Reportpack — Wang Decision Processing — Wang List Processing
To Book a Course or to ask for details and advice:
Phone IAN HOWARD or JULIE FRASER on

734 2921 (6 LINES)

221/223 OXFORD STREET, LONDON W1R 1AE



KOMPASS
TRAINING CENTRE



PERMANENT TEMPORARY
RECIPE FOR YOUR FUTURE
INGREDIENTS REQUIRED

- 1lb of Word Processing Experience
- 1lb of Reliability
- ½lb of Flexibility
- 6oz of Confidence
- ½oz of Common Sense
- A Pinch of Shorthand or Audio Optional

METHOD

For successful results mix all ingredients together and whisk down to Word Processing Personnel for a taste of our professional service

ASK FOR LAURINE MOORE ON
930 9933

32 STRAND
LONDON
WC2N 6MA

WORD PROCESSING
Personnel Ltd

C/B18

BRANCH ASSISTANT

We have a vacancy at our office in London Kingsway and would like to hear from you if:

- * You have a bright, friendly personality and the ability to communicate well at all levels.
- * You have Building Society or Banking experience (highly desirable but not essential as full training given).
- * You are a competent shorthand typist, able to deal accurately with figure work.

This position involves cashiering, clerical administration and mortgage work. This is varied and interesting — much more so than normal office routines!

Salary is on a national scale and will be £4,180 to £5,852 + £1,660 London Allowance. Benefits include an excellent pension scheme with full life assurance.

Please telephone or write for an application form to Mrs A. Allen, Alliance + Leicester Building Society, 85 Kingsway, London WC2. Tel. 01-242 5182.

A-AS

ALLIANCE  LEICESTER

Secretaries

What can you do that a Word Processor can't?

We need your personality, your efficiency and your organisation skills in a number of demanding jobs where you will be playing a vital part in the smooth running of our business.

We are in the oil engineering industry where long hours and hard work are the name of the game. We have word processors and typewriters just waiting for bosses!!! You can make a major impact on the success of our business if you have good secretarial skills, drive, enthusiasm and the ability to deal with people at all levels, including our Clients.

We would expect you to have at least 3-5 years secretarial experience with fast and accurate typing. Shorthand is an added asset. If you can operate a PC/Word Processor (IBM) then even better, but no problem, if you have got what it takes then we will train you.

What's more, you don't have to beat the crush to get here. We are located in Wembley Park which is served by the Jubilee, Metropolitan Lines and numerous bus routes.

So if you enjoy total work involvement but don't want to travel to the centre of town to get it, contact Julian Haycock or Jackie Tiano NOW at McDermott Engineering, London, 01-903-1333, McDermott House, 140, Wembley Park Drive, Wembley, Middlesex, HA9 8JD and find out what we can offer you



McDermott
Engineering · London

JUNIOR CLERICAL ASSISTANT/SCHOOL LEAVER

Ladies Fashion Company - Regent Street

Intelligent numerate person with 'O' level Maths and English to work in busy Distribution Department which allocates stock to over 100 branches in the UK. General office duties, reception relief, training on VDU given.

If you are 16 with good telephone voice, of smart appearance, methodical and prepared to work hard telephone 01-439 9305 ext 8, between 10am-1pm.

(No Agencies)

A-435

OFFICE JUNIOR

required for busy Holborn Solicitors. Applicants should be 18-20 years, well presented, willing and cheerful, to join friendly office. Will include outdoor work. Salary £5,000-£5,500.

Telephone Janet on 405 3761

(No agencies)

C-037

INSTITUTION OF MECHANICAL ENGINEERS PUBLIC RELATIONS

We are currently seeking a SHORTHAND SECRETARY to operate in the busy stimulating world of Public Relations.

Candidates must have a good general level of education, good secretarial skills and a pleasant telephone manner.

In return we offer a salary in the range of £5,600-£6,000 p.a., 70p LV's per day, 20 days holiday plus 4 extra days and contributory pension scheme

Please apply in writing with full CV to Personnel Officer (Ref: SEC/PR) Institution of Mechanical Engineers 1 Birdcage Walk, Westminster, London SW1 9JJ.

C-119

Oscar de la Renta

valentino
PARFUMS
require

FULL-TIME SALES CONSULTANTS

in West End Department Stores.

Four weeks holiday, allocation of products quarterly, uniform provided.

If you have experience of fine fragrance, a pleasant, outgoing personality and a well-groomed appearance, we would like to hear from you.

Please phone:

Sue Towe
01-434 2916

Parfums Stern (UK) Ltd
Princes House
36 Jermyn Street
London SW1

A-119

TELEPHONIST/RECEPTIONIST

£6581 to £8809 pa inc. (under review)

Are you a fully trained and experienced electronic switchboard operator? Do you have a mature personality and tactful manner?

If so, we can offer you a busy MD110 switchboard and the opportunity to meet a wide range of senior people coming for meetings and conferences at our Millbank Headquarters.

Please write with full CV and present salary quoting ref 54/MS to:

David Webb, Recruitment Officer, The Electricity Council, 30 Millbank, London SW1P 4RD.

The Council has an Equal Opportunities Policy and welcomes applications from disabled people.

A-422

ELECTRICITY COUNCIL

TRAVEL COMPANY

requires

JUNIOR ADMIN ASSISTANTS

for various areas in Central London. Applicants should be aged 17+ and have some previous office experience. Good typing ability is essential and previous experience in administration, accounts and VDU would be a definite advantage.

Good salary and other benefits offered.

Please write with full C.V. stating required salary to:

Miss C. Weston
Hogg Robinson Travel Ltd
International Buildings
71 Kingsway
London WC2B 6SU

(No agencies)

C-118

AUDIO SECRETARY TO FINANCIAL CONTROLLER £10,500

A first-class secretary, preferably with Wang experience, who is capable of organising the boss, running his office and, ideally has a financial background, would fit perfectly into this company's lovely offices near Holborn Viaduct Station

CROSS TRAIN ON WANG EC4

Working in a friendly team of 4 operators doing WP, filing and phone work. Salary up to £8,500+ excellent prospects. Perks include mortgage subsidy, bonus, BUPA, life Assurance and a subsidised restaurant.

PUBLIC RELATIONS WC1

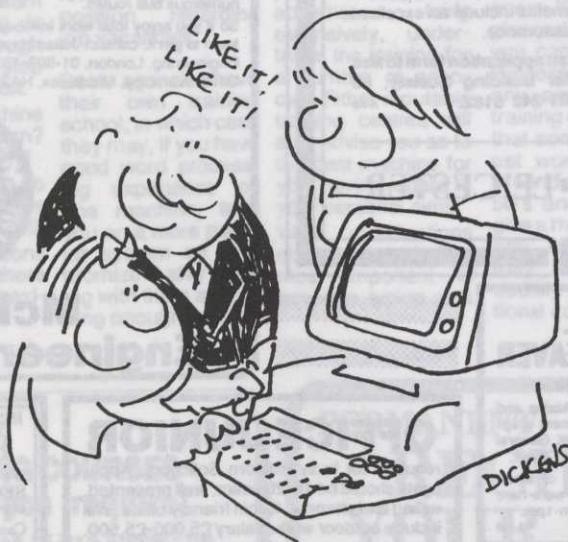
Rusty shorthand, Displayer experience and a lively personality is all that is required by this super PR company
Salary £9,000

PART-TIME W1

Investment Co. seek a self motivated person for word processing and secretarial work. 2 days per week. Salary negotiable

TOTALLY TEMPTING TEMPING!!!

At Stella Fisher you are a valued member of a happy and well paid team. Either temping into a permanent job or enjoying the variety of different companies and interesting assignments. If WP is your forte our specialist IBM support centre would be your choice, or maybe you enjoy a secretarial role, audio typing or professional manning of a busy reception area. Do give us a ring and see how we at Stella Fisher can help you.



I ♥ WP

If this is you and you have experience of several machines a Management Consultants in Knightsbridge will offer an excellent package in excess of £10,000

TEAM SEC W1

Do you have bags of initiative and experience on Displaywriter? This varied job including client liaison, word processing, secretarial duties and admin will pay up to £9,500 for the right person

VICTORIAN STANDARDS £9,000

If you have the outgoing, friendly personality that enjoys working as part of a team and communicating with others, this company in Victoria needs you. You will have much more than just secretarial duties — you'll set up meetings, fix travel and have the ability to prioritise

AUDIO WITNESS PROSPECTS £9,100

Your excellent audio and WP skills and flair for admin will be welcomed by this transport consultants near Leicester Square. You will also look after travel, arrange meetings and supervise the workload of two other people so tact and diplomacy are important. The admin content will increase as you gain experience. In short, a job with real prospects.

Actividades: textos 14, 15 y 16

Textos de este tipo pueden servir de apoyo a actividades relacionadas con el acceso al mundo del trabajo, que para algunos puede tener lugar al finalizar el bachillerato:

- Interpretación de anuncios de empleos.
- Cartas solicitando información sobre ofertas de trabajo, o sobre puestos disponibles.
- Elaboración de curriculum vitae.
- Entrevistas de selección.

Ejemplo de banco de procedimientos y estrategias

[Ver apartado «Banco de actividades y procedimientos» sobre su elaboración]

TIPS TO IMPROVE YOUR READING COMPREHENSION ABILITY

See if this helps you:

- Before you choose a text/book, skim the first paragraph/page and make sure that there are not too many words you do not know.
- If what you have chosen is too hard for you, or uninteresting, don't be shy, find something better.
- Read the whole text.
 - Try to understand it globally.
 - Do not read word by word, read bigger chunks (sentences, paragraphs).
- At first, don't look words up in the dictionary unless they are fundamental to understanding the general meaning of the text.
- Before you look up a word in the dictionary try to guess what it means. See if:
 - you can deduce the meaning from what you have read before or what comes next Ask yourself
 - What is the text about?
 - What is the sentence about?
 - What position does the word occupy in the sentence? Is it the subject/a verb/a complement/an adjective/a preposition/...?
 - it reminds you of another word
 - in your language
 - in another language
 - you can divide it into parts that mean something to you, then think what they might mean together in that context (e.g. postman, classmate, penfriend, manmade, teacher-directed, hopeful, timeless, pre-read, disagree)
 - one of those parts is a prefix or a suffix. What sort of words does it help form? Verbs? Adverbs? Adjectives? Abstract nouns? etc.
- Read individually first, try to sort out the meaning on your own, then seek the help of a dictionary, then your classmates' (work with your group), then the teacher's.
- Always check with your group what you have understood. Go back to the text to check that you have understood properly.

Expresión
escrita

— Try to read words as they are pronounced, not written (find out how they are pronounced: use the dictionary, ask classmates, the teacher, ...).

— Read a lot, it helps you to:

- Realise how the language works.
- Get familiarised with new vocabulary.
- See how ideas are put together.
- Find out about things of the world you did not know.

... and besides, you can have a good time.

— After you have read, ask yourself:

- Did it take me a long time to read? Why was that?
 - Too many unknown words?
 - Was the text too long?
 - Was the topic unfamiliar to me?
 - Were the ideas too complicated?
 - Was the grammar too complex?
 - Was the text boring?
 - Etcétera.
- Was it useful? Why? / Why not?

Take your answers into account next time you choose a text.

- Collect things to read which interest you. You can use them in class, or read them at home.
- Exchange written work (letters, compositions, stories, etc.) with your classmates/people from other classes/the teacher/... Suggest each other ways of improving it. Give your opinion on the content.
- Exchange books, magazines, comics, etc.

WHAT OTHER THINGS CAN HELP YOU BE BETTER AT UNDERSTANDING WRITTEN TEXTS?

Expresión escrita

Muchas de las actividades sugeridas en los apartados anteriores como continuación a la interpretación de un texto oral o escrito pueden contribuir al desarrollo de la capacidad de expresión escrita. En un apartado anterior se explicaba el procedimiento seguido para ir creando poco a poco, a partir de las sugerencias de los alumnos y del profesor un banco de ideas para actividades relacionadas con distintos objetivos, con el fin de facilitar la planificación de la actividad en el aula.

A continuación se incluye a título de ejemplo uno de esos bancos de actividades relacionadas con la expresión escrita. Se trata de actividades que pueden estar relacionadas con la interpretación de textos orales y escritos o con la expresión oral, pero muchas de ellas pueden surgir de una manera aislada, o ser el punto de partida de una actividad de otro tipo.

Ejemplos de actividades

IDEAS FOR ACTIVITIES

* WRITING

- Letters to:
 - a penfriend
 - a foreign institution
 - the teacher
 - class to class
 - a classmate
 - a student in another class
 - another group
 - ...
- Messages (for the notice board, for the teacher, ...)
- Reports (on classroom activity, experiments, current issues, group conversations, readings, holidays, opinion surveys, ...)
- Instructions (activities for other classmates, the teacher, own work plans, ...)
- Forms (for other classmates to fill in with different purposes, ...)
- Stories:
 - Topic: thrillers, love, war, adventure, children, cowboy, science fiction, detective, historical, ...)
 - Starting from: an idea for a plot, a word or set of words (brainstorming), a photograph, a non-fictional text (scientific article, piece of news, newspaper ad, ...), a painting, an object, etc.
 - Collective stories: all members of the group contribute their ideas and those accepted are written.
 - Each member of the group starts a story, when a paragraph is finished the paper is passed to the next person who continues the story and so on. After a while, the person who initiated finishes it. Papers go around the group when a paragraph is finished.
- Maze stories (stories with different possible routes and endings).
- Unfinished stories (for other classmates to provide different endings).
- New versions of popular stories.
- Poems.
- Plays.
- Soap operas, sitcoms.
- New versions, or a new episode of a TV serial.
- Study notes.
- Diary (work or personal).
- Summaries (of stories, articles, films, group discussions, ...)
- Reviews.
- Advertisements (services, objects, jobs, ...).
- Questionnaires.
- Quizzes.

- Leaflets.
- Comics.
- Lyrics of songs.
- Audio/video scripts.
- Articles for the school magazine.
- Programmes for activities.
- Proficiency tests.
- Projects.

WHAT ELSE CAN YOU THINK OF?

Ejemplo de banco de procedimientos y estrategias

[Ver «Banco de actividades y procedimientos» sobre su elaboración]

IDEAS FOR IMPROVING...

WRITING SKILLS

See if this helps you:

— Before you start writing and while you are writing have in mind:

- your purpose (why you are writing)
- your audience (who you are writing to)
- the type of text (a letter, an ad, an argumentative essay, a decriptive essay...)
- other aspects of the situation

— Think of a topic you would like to write about.

- Jot down your ideas of what should be included.
- Organise them, eliminate those that are not relevant.
- Start writing.
- Change your original plan as often as you think it necessary.
- Write doubts to ask other classmates/your teacher.

— Consider aspects such as:

- | | |
|----------|-------------------------|
| • layout | • style |
| • length | • organisation of ideas |

— Check:

- | | |
|-----------------|-------------------------|
| • tenses | • spelling |
| • linking words | • sentence structure |
| • vocabulary | • punctuation etc. |

— Do not use just the vocabulary and expressions you know.

- Try to extend your vocabulary and use more complex structures.
- Find out how to express things you do not know how to say (use books, classmates, the teacher)
- Consider everything you write as a draft that can be improved:
 - revise it several times (read it in English, do not translate it into Spanish, otherwise you may not notice possible mistakes).
 - ask for other classmates' opinions/help.
 - ask for the teacher's opinion/help ...
- Do all this with other classmates (collective writing):
 - Agree on
 - a topic / a purpose
 - your audience
 - type of text
 - Individually, jot down your ideas on the topic.
 - Put your ideas together.
 - Select, organise, change, ...
 - Either...
 - Write a draft individually
 - Put your drafts together
 - Select, organise, change, ...
 - Write a final draft
 - or...
 - Write as you think
 - Revise your draft
 - Select, organise, change, ...

See which way is more productive for your group.

- Improvised writing:
 - In groups, give yourselves a topic.
 - Write on it as much as you can for X minutes.
 - Read each other's written work.
 - Try to improve it with the help of the group, grammar books, dictionaries, etc.
- Collect different samples of writing, different types of texts, documents, etc. in English for reference.
 - Analyse them.
 - See what their characteristics are. What type of language is used, etc.
- Also use your previous written work as reference.

WHAT OTHER THINGS CAN HELP YOU IMPROVE YOUR WRITING SKILLS?

Aspectos formales

Como se ha dicho, se procurará que, siempre que sea posible, el alumno dirija su atención hacia los aspectos formales de la lengua dentro del contexto de la comunicación:

- a) Mediante la inferencia a partir de los propios errores.
- b) Cuando surja como una necesidad para la interpretación de textos escritos u orales;
- c) Al buscar los medios para poder expresarse.

Pero tampoco se descarta:

- d) La realización de tareas centradas en aspectos formales, a petición de los alumnos o a sugerencia del profesor, siempre que en ellas dichos aspectos estén unidos a la interpretación y expresión de los propios significados.
- e) El uso de libros de gramática, ejercicios de pronunciación, etc. y similares, tests sobre aspectos formales específicos (para la autoevaluación, o como forma de hacerse consciente de determinados aspectos formales), etc.

En la primera serie de materiales didácticos para el Bachillerato se daban ejemplos de procedimientos para la autocorrección y otras formas de trabajar los aspectos formales. En este documento, en los apartados «Ejemplos de procedimientos» y «Ejemplo de banco de actividades, procedimientos y estrategias», se han hecho sugerencias de actividades relacionadas con la pronunciación, la entonación y el ritmo.

A continuación se citan algunos otros ejemplos sobre formas de trabajar aspectos gramaticales. Sin embargo, al igual que en los demás aspectos relacionados con el aprendizaje de la lengua, conviene que sean los propios alumnos quienes den con formas de trabajar alternativas que se ajusten a sus necesidades y objetivos.

Ejemplo 1

Se trata de un procedimiento aplicable a cualquier aspecto gramatical. Trata de dirigir la atención del alumno al elemento formal elegido, dentro de su uso en la comunicación, estimulándole a que utilice su capacidad de inferencia y a utilizar el «input» que recibe en la comunicación como fuente de información sobre cómo funciona el sistema:

— Grammar work.

- Think of a structure you have problems with.

Option A:

- Look for examples of it in the text.
- See if you can identify any rules of use.

Option B:

- Collect examples from the texts you read, hear, etc.
- Once you have quite a few see if you can find any patterns of use.

- Check in a grammar book.
- Keep a record of what you find in your notebook.

Ejemplos 2 y 3

Se trata de aplicaciones del mismo procedimiento a ejemplos concretos:

— Adverbs.

- Look for adverbs in the text / Collect examples from what you read or hear.
- Classify them according to their meaning (whether they express time, place, manner, etc.)
- Identify their position in the sentence.
- See if you can formulate any rules.
- Check those rules with a grammar book/a classmate/your teacher.
- Use them in a few sentences about yourself or someone else.

— Prepositions.

- Look for prepositions in the text / Collect examples from what you read or hear.
- Identify what kind of expressions they are being used in (time, place, etc.).
- See if you can find any regularities of use.
- Check with a grammar book/a classmate/your teacher.
- Use them in a few sentences about yourself or someone else.

Ejemplo 4

— Word formation.

After reading a text:

- Look for words that are derived from others, and see if you can guess how they have been formed.
- Form new words using the same affixes.
- Guess their meaning.
- Check that they exist in the dictionary, and their meaning.
- Make sentences about yourself, your life, your experiences, ... with them.

Existen muchas técnicas para:

- a) la recogida de vocabulario, y para
- b) facilitar su retención.

En numerosas publicaciones se recoge una gran variedad de ideas sobre procedimientos y actividades relacionadas con estos dos aspectos, por lo que aquí nos limitaremos a reseñar, a título de ejemplo, aquellas técnicas o procedimientos que los alumnos a los que nos hemos estado refiriendo han encontrado más útiles.

Recogida de vocabulario

Un mismo alumno puede utilizar distintas técnicas según de qué tipo de término se trate, y la razón por la que lo anota. Por ejemplo, con palabras que tienen un claro equivalente de significado

Vocabulario

y uso en castellano, puede bastar con anotar la palabra junto con su equivalente. Sin embargo, hay otras cuyas características pueden aconsejar el uso de técnicas más complicadas.

Una de ellas consiste en escribir la frase u oración en la que aparece subrayando el término, y escribiendo la transcripción fonética o la pronunciación figurada debajo o al lado, y el significado (literal, y/o el equivalente en castellano) entre paréntesis:

He's the one to blame. [culpar] (Él es el culpable)
/bleim/

Esta forma de anotación permite guardar información sobre el significado y el uso de la palabra en un determinado contexto que, aunque limitado, provee mucha más información que las meras listas de palabras inglesas y sus equivalentes castellanos a las que están acostumbrados la mayoría de los alumnos.

Resulta particularmente útil con palabras como el ejemplo siguiente:

He's right. [correcto] (Tiene razón)
/rait/

She's the right person. [adecuado] (Es la persona adecuada)

Turn right at the traffic lights. [derecha]

(Al llegar al semáforo gira/tuerce a la derecha)

También puede resultar útil para registrar diferencias en la pronunciación relacionadas con aspectos gramaticales:

I read comics very often.

/ri:d/

I read it last year.

/red/

Los alumnos usan a menudo, como se ha dicho, esta técnica para anotar estructuras y expresiones que son distintas en castellano, especialmente el uso de las preposiciones, phrasal verbs, etc.:

It depends on who's doing it. [depende de]

/di'pendz/

Otra de las técnicas más frecuentemente utilizadas es la asociación por categorías y los mapas semánticos.

En ambos casos se anima a los alumnos a que creen sus propias categorías y clasificaciones, para que les resulten más significativas y les sea así más fácil establecer nexos para facilitar su retención y acceder a ellas en la memoria cuando lo necesiten.

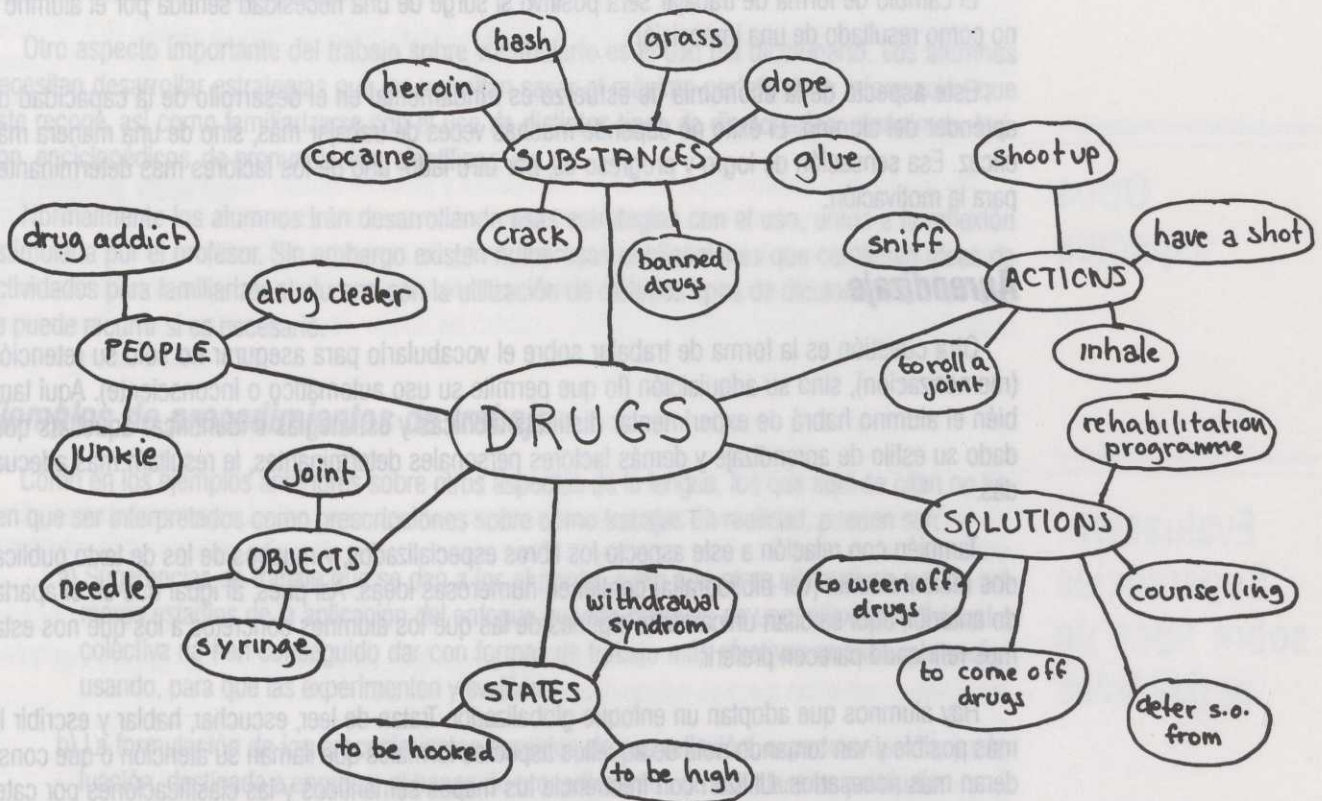
Ejemplos de esas categorías son

- Nouns, verbs, adjectives, prepositions, adverbs, etc.
- People, objects, substances, actions, feelings, qualities, places, etc.
- Colour, size, texture, material, weight, mass, etc.
- Things you find in the: kitchen, living-room, dining-room bedroom, garden, etc.

— Verbs related to: perception, movement, feelings, expression, etc.

— Things you do: in a shop, at the cinema, in class, in court, on the beach, etc.

He aquí un ejemplo de mapa semántico:



Los alumnos van añadiendo nuevos términos a estos esquemas conforme van surgiendo de los textos que leen o escuchan y de sus necesidades de expresión. En el reverso, o en otro papel reproducen el mismo esquema con los equivalentes españoles, que utilizan para consulta y para comprobar su retención (ver si pueden identificar el término español a partir del inglés y viceversa).

Estas clasificaciones por temas son especialmente útiles como recurso cuando los alumnos intentan expresarse sobre el tema (por ejemplo, en un debate o al escribir una redacción), por su fácil acceso.

La adopción de éstas y otras técnicas semejantes encuentra al principio cierta resistencia por parte de la mayoría de los alumnos, lógica si se tiene en cuenta que supone en principio más tiempo y esfuerzo que las listas de palabras a las que nos referíamos más arriba.

La experimentación de técnicas y estrategias de aprendizaje tiene que ser en muchos casos impuesta por el profesor al principio. Su adopción o no depende en último caso del alumno, y es aquí donde el profesor juega un papel importante en intentar que el alumno vea los posibles beneficios del cambio. El aparente mayor esfuerzo inicial suele redundar en una mayor efectividad en el proceso de aprendizaje y en un ahorro de tiempo y energía más tarde.

Este tipo de clasificaciones de datos no solamente facilita el acceso a ese vocabulario cuando es necesario, sino que la manipulación que supone la ordenación, clasificación, consideración desde el punto de vista semántico, ortográfico, de su pronunciación, etc. probablemente facilitará también su retención y/o adquisición.

Por otro lado, hay que intentar que el alumno comprenda que no se trata de registrar exhaustivamente todas y cada una de las palabras y expresiones desconocidas que encuentre. Es él quien debe fijar el número de palabras sobre las que se va a concentrar, y cuáles de todas las encontradas son las que considera más interesantes para él personalmente.

El cambio de forma de trabajar será positivo si surge de una necesidad sentida por el alumno y no como resultado de una imposición.

Este aspecto de la economía de esfuerzo es fundamental en el desarrollo de la capacidad de aprender del alumno. El éxito no depende muchas veces de trabajar más, sino de una manera más eficaz. Esa sensación de logro y progreso es, por otro lado, uno de los factores más determinantes para la motivación.

Aprendizaje

Otra cuestión es la forma de trabajar sobre el vocabulario para asegurar no sólo su retención (memorización), sino su adquisición (lo que permite su uso automático o inconsciente). Aquí también el alumno habrá de experimentar distintas técnicas y estrategias e identificar aquella/s que, dado su estilo de aprendizaje y demás factores personales determinantes, le resulta/n más adecuadas.

También con relación a este aspecto los libros especializados, y muchos de los de texto publicados recientemente [ver bibliografía] contienen numerosas ideas. Así pues, al igual que en el apartado anterior, aquí se citan únicamente algunas de las que los alumnos concretos a los que nos estamos refiriendo parecen preferir.

Hay alumnos que adoptan un enfoque globalizador. Tratan de leer, escuchar, hablar y escribir lo más posible y van tomando nota de aquellos aspectos formales que llaman su atención o que consideran más necesarios. Utilizan con frecuencia los mapas semánticos y las clasificaciones por categorías. La aparición repetida de las palabras en los textos orales y escritos a los que están expuestos y su manipulación determina en gran medida su adquisición. Cuando más tarde necesitan o deciden expresarse sobre esos temas, al principio lo hacen con sus clasificaciones delante y recurren a ellas cuando lo necesitan.

Otros, siguen también ese método pero prefieren «asegurarse» de que aprenden haciendo un esfuerzo consciente para memorizar determinadas palabras y expresiones. Una de las técnicas que utilizan, una vez han registrado el vocabulario que han creído conveniente en cualquiera de las formas expuestas, u otras, es seleccionar aquellas que les parecen prioritarias y escribirlas en trozos pequeños de papel de la siguiente forma:

<p>Anverso:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>L O C K</p> <p>/l k/</p> </div>	<p>Reverso:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>cerrar</p> <p>cerradura</p> </div>
<p>Anverso:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>I can't stand it.</p> <p>/k nt/ /st nd/</p> </div>	<p>Reverso:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> <p>No lo soporto.</p> </div>

A continuación guardan los papeles en algún lugar de fácil acceso y los van mirando durante el día, primero mirando el anverso y tratando de recordar el equivalente español, más tarde el reverso tratando de recordar la palabra o expresión inglesa. Cuando ya creen que las dominan, guardan los papeles en cajas o sobres para autotests periódicos. En algunos casos en lugar de sólo la palabra, registran la frase en la que aparece.

Otro aspecto importante del trabajo sobre vocabulario es el uso del diccionario. Los alumnos necesitan desarrollar estrategias que les permitan sacar el máximo partido de la información que éste recoge, así como familiarizarse con el uso de distintos tipos de diccionarios: sinónimos, lexicon, enciclopédicos, de pronunciación, científicos, etc.

Normalmente los alumnos irán desarrollando esas estrategias con el uso, unido a la reflexión estimulada por el profesor. Sin embargo existen numerosas publicaciones que contienen ideas de actividades para familiarizar al alumno con la utilización de distintos tipos de diccionarios, a los que se puede recurrir si es necesario.

Ejemplos de procedimientos de trabajo

Como en los ejemplos anteriores sobre otros aspectos de la lengua, los que aquí se citan no tienen que ser interpretados como prescripciones sobre cómo trabajar. En realidad, pueden ser:

a) Sugerencias de trabajo que se dan a los alumnos, junto con otras alternativas, en los primeros estadios de la aplicación del enfoque cuando después de una reflexión individual o colectiva no han conseguido dar con formas de trabajo más efectivas que las que venían usando, para que las experimenten y evalúen.

b) La formulación de los procedimientos surgidos de esa reflexión, experimentación, y evaluación, destinada a engrosar el banco de procedimientos de esa clase en particular.

Vocabulary work

After you have read a text, and you have understood its global meaning, if you want to do a bit of work on vocabulary:

- Read the text again.
- Underline the words you do not understand or you are not sure of.
- Choose a few of those words.
- Look up the Spanish equivalent in the dictionary.
- Write a definition for them in English.
- Check your definition in an English-English dictionary.
- Make any improvements your definition may need.

AND

- Give it to a classmate/your teacher, and see if they can guess the word.
- Do the same with other words.

AND/OR

- Look for synonyms and add them to your definition.
- Look for different meanings/uses of the same word.

• Write sentences about you, your experience, people you know, etc. trying to show the different meanings/uses of those words.

• Look for feedback.

DON'T FORGET TO MAKE SURE THAT YOU KNOW HOW THAT WORD IS PRONOUNCED!

Otros aspectos

No se incluyen bancos específicos de actividades y procedimientos relacionados con aspectos discursivos, estratégicos o sociolingüísticos, porque éstos se van desarrollando conforme el alumno se enfrenta a ellos en la interpretación y expresión de mensajes. No obstante en los apartados correspondientes a las cuatro destrezas tradicionales se han incluido sugerencias al respecto.

Evaluación. Sugerencias sobre tipos de actividades

Existen numerosas publicaciones que contienen pruebas, tanto sobre aspectos formales como sobre destrezas comunicativas, a los que profesor y alumnos pueden recurrir tanto para actividades de autoevaluación como para las relacionadas con la calificación. En el apartado «La Evaluación» se hacía mención a la conveniencia de realizar pruebas lo suficientemente abiertas como para que los alumnos pudieran llevarlas a cabo y dar al profesor una idea de su dominio de la lengua cualquiera que fuese la actividad que han estado desarrollando en el aula.

Expresión oral

La información sobre la capacidad de comprensión y expresión oral del alumno se recoge principalmente a través de la interacción entre profesor y alumnos durante la programación, puesta en práctica y seguimiento de la actividad en el aula; a través de las presentaciones orales y debates generales, y de «conversation appointments» (conversaciones de alumnos con el profesor, individualmente o en parejas, solicitadas por los alumnos, que «reservan» un tiempo del profesor durante la clase).

Comprensión oral y escrita

Las pruebas de comprensión oral y escrita son semejantes a las que se encuentran en los libros y materiales de apoyo al uso:

- Preguntas abiertas.
- Multiple choice.
- True/false.
- Señalar de entre una serie de afirmaciones cuáles corresponden a lo que dice el texto y cuáles no.
- Resumir en español lo que dice el texto.
- Escribir (en inglés o español) una respuesta al autor/personajes...

La selección del texto se hace en función de su dificultad conceptual y de su complejidad lingüística, entre otros factores (en el caso de la comprensión auditiva, factores como acento, tono de voz, número de interlocutores, ruido ambiental, etc.).

Aunque los distintos grupos de alumnos hayan estado trabajando distintos textos, vocabulario, estructuras, etc., el profesor puede tener una idea del nivel de dificultad global al que sus alumnos pueden enfrentarse, el tipo de texto, etc.

Hay que recordar que el objetivo es comprobar la capacidad del alumno de enfrentarse, con los recursos que posee, a un texto sobre el que, como en las situaciones fuera del aula, no tiene un control total. Del resultado de ese enfrentamiento, alumno y profesor obtendrán más información sobre la cantidad y el tipo de trabajo que conviene realizar a partir de ese momento.

Expresión escrita

Las pruebas de expresión escrita contienen preguntas que intentan dar al alumno suficiente opción sobre el tema y los medios de expresión a utilizar, para permitir que se exprese en lo posible sobre aquello que le interesa y sabe, dando así cabida a distintos niveles e intereses. Esta flexibilidad puede lograrse a través de:

a) la sugerencia de varios temas opcionales en torno a un mismo tema general, como en los siguientes ejemplos:

[Las preguntas están relacionadas con el tema del texto correspondiente a la prueba de comprensión escrita: women skiers, en el primer caso, hábitos de lectura de los jóvenes, en el segundo]

— Write about ONE of the following topics (150-200 words):

- Are women as competitive as men? Justify your opinion.
- Your favourite sport.
- Something that happened to you practising some sport.
- A short story about two people who meet in a skiing resort.
- Is skiing just for rich kids? Justify your opinion.

— Write about ONE of the following topics (150-200 words):

- My reaction to the text.
- Advice columns.
- Me and advice columns.
- Young people and advice columns.
- A letter to an advice column I liked.
- Why are advice columns a good/bad thing?
- The letter to an advice column I would like to write.

En este segundo ejemplo no se trata realmente de distintos temas, sino de distintas formas de mirar el mismo tema intentando estimular las ideas del alumno sobre él desde distintas perspectivas. Básicamente se le da opción entre tres actividades: un comentario al artículo, un ensayo de opinión, una carta.

b) dando una lista de diferentes temas y pidiéndoles que elijan un número determinado de ellos:

— Choose FOUR topics out of the following:

- Tell me about what you watched on TV last night.

- Tell me about your experiences since you have been at school.
- Think of a film you have seen recently and write a review of it.
- Write a short letter to a foreign friend telling him or her about your home town, what he or she would be able to see and do here.
- Write a short article for the school magazine on sport at school.
- Write a short article about music in general, some specific type of music, band or singer.

IF YOU THINK YOU CAN'T DO FOUR OF THOSE, TALK TO ME.

c) proponiendo preguntas lo suficientemente abiertas para que todos puedan escribir:

- Write about something funny, wonderful, strange, interesting, or frightening that happened to you in the past. If you can't remember anything, make it up, I'll believe you.
- Which of the activities you have done this term did you particularly like? Why?
- Why are you learning English and what do you do in order to learn it?
- Try to persuade me that homework is not necessary.
- Choose a social problem that worries you, describe it, write about its causes and possible solutions.
- Tell me whatever you want.

Elijan lo que elijan, probablemente obtendremos suficientes datos sobre su corrección formal, fluidez, dominio de aspectos discursivos y sociolingüísticos, complejidad estructural, riqueza de vocabulario, etc., así como de su posible progreso respecto a pruebas anteriores; proporcionándonos información para la calificación del alumno y para poder aconsejar futuras líneas de trabajo.

Finalmente, incluso cuando el objetivo es saber si el alumno domina un determinado aspecto formal, se puede intentar que la pregunta permita un cierto grado de opcionalidad en cuanto al léxico y al mensaje:

- Ask me anything you want about my past (you may get an answer).

[Forma interrogativa del pasado]

— What did you watch on TV yesterday?

- Choose one of the programmes.
- Describe what you saw in detail.
- Say what you thought of the show and why.

[Simple Past, descripción, narración, opinión, gustos]

— Write about what you like or don't like doing and why; what you can or can't do.

— What are your plans for the summer holidays?

— What's your favourite animal?

- What does it do? • What are its habits?
- What is it like?
- Where does it live?

— How do you spend your free time? What things do you like to do, watch, read, etc.? When? Where do you like to go?

[Simple Present, hábitos, descripción de animales y lugares]

— What are your plans for the future? What would you like to do when you finish school? What would you like to do in life?

[Futuro, condicional]

— Write an essay about:

- your past,
- what you have done recently,
- your present,
- your plans for the future,
- what interesting things you think will happen to you.

[Distintos tiempos verbales]

IF YOU DON'T WANT TO TALK ABOUT YOURSELF, WRITE ABOUT ANOTHER PERSON OR INVENT IT ALL.

CANALE, M. & SWAIN, M. 1980. «Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing». *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

CANOLIN, C. N. 1984. «Syllabus Design as a Critical Process». In C. J. Brumfit (ed.), *General English syllabus design*. ELT Documents, 118.

DAM, Lani & GARRIFELSEN, Gard. 1983. «Developing Learner Autonomy in a School Context: A Six-Year Experiment Beginning in the Learners' First Year of English». In H. Gass (ed.), *Autonomy and Self-Directed Learning: Present fields of application*.

ELLIS, Rod. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

ELLIS, Rod. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell.

ESTARÉ, Sheila & ZAHON, Javier. 1990. *El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo*.

HYMES, D. 1971. «Competence and Performance in Linguistic Theory». In R. Hockett & E. Sagvick (eds.), *Language Acquisition Models and Methods*. New York: Academic press.

NUNAN, David. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: C.U.P.

NUNAN, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.

PRABHU, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford U.P.

SERRANO SAMPEDRO, M. I. 1992. *Materiales Didácticos. Lengua extranjera. Inglés. Bachillerato*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

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*.

Referencias

Bibliografía

- BREEN, M. P. 1987. «Contemporary Paradigms in Syllabus Design». *Language Teaching*, 20/2. pp. 157-174.
- BREEN, Mike P. & CANDLIN, Christopher N. 1980. «The Essentials of a Communicative Curriculum for Language Teaching.» *Applied Linguistics* 1/2, pp. 89-112.
- 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.
- 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*.
- ELLIS, Rod. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: O.U.P.
- ELLIS, Rod. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell.
- ESTAIRE, Sheila & ZANON, Javier. 1990. *El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo*.
- HYMES, D. 1971. «Competence and Performance in Linguistic Theory». In R. Huxley & E. Ingram (eds.), *Language Acquisition Models and Methods*. New York: Academic press.
- NUNAN, David. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: C.U.P.
- NUNAN, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: C.U.P.
- PRABHU, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford U.P.
- SERRANO SAMPEDRO, M. I. 1992. *Materiales Didácticos. Lengua extranjera: Inglés. Bachillerato*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- SWAIN, Merryl. 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*.

Referencias

Bibliografía de apoyo

La idea de un libro de texto que ayude a desarrollar la autonomía de aprendizaje del alumno parece, en principio, una contradicción.

Los libros de texto publicados hasta ahora, con alguna excepción, seleccionan y secuencian unos contenidos determinados y guían a profesor y alumnos por un camino prefijado, y casi siempre único. Y aun cuando no sea así, transmiten subcientemente la idea de un modelo/ruta que se debe seguir, o hacen un tratamiento de los contenidos que se presentan en cada sección (gramática, funciones, destrezas, etc.) que no parece coincidir con los principios en los que se basa la propuesta recogida en este documento.

Sin embargo, existen cada vez más libros de texto y materiales de apoyo y complementarios que incluyen secciones dedicadas a aprender a aprender.

En esta bibliografía se incluyen algunos de esos libros así como libros y revistas que contienen textos que pueden ser interesantes para alumnos de Bachillerato.

La mayoría de estos títulos se mencionan como posibles fuentes de ideas, no porque se adapten al enfoque que aquí se plantea. El profesor deberá considerarlas de una manera crítica, desde la óptica de lo aquí se ha dicho antes de proponerlas a los alumnos.

En general, podría decirse que muchos de los libros de materiales que se encuentran en el mercado pueden ser utilizados dentro de este enfoque, simplemente se trata de hacerlo de manera distinta a la que el propio libro propone, adaptándolos según los principios y sugerencias recogidas en los capítulos anteriores.

Autonomía de aprendizaje y el enfoque procesual

- ALLWRIGHT, Dick. 1978. «Abdication of Responsibility in Language Teaching.» *Studies in Second Language Acquisition*, 2.

Una reflexión sobre las decisiones que normalmente toma el profesor respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, y los peligros que esto entraña.

- BREEN, M. P. 1985. «The Social Context for Language Learning –a Neglected Situation?» *Studies in Second Language Acquisition*, 7/2, pp. 135-158.

Discusión sobre el papel del contexto social en el que se desarrolla el aprendizaje.

- BREEN, M. P. 1987a. «Contemporary Paradigms in Syllabus Design». *Language Teaching*, 20/2, pp. 157-174.

Una descripción de los cambios en el concepto de lengua, aprendizaje y enseñanza, que han dado lugar a los enfoques curriculares recientes para la enseñanza de las lenguas. Incluye el análisis y descripción de los enfoques formal, funcional, basado en tareas, y procesual.

- CANDLIN, C. N. 1984. «Syllabus Design as a Critical Process». In C.J. Brumfit (ed.). *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118.

Discusión de los principios en que se basa el enfoque procesual del diseño curricular, base de la propuesta que se hace en este documento.

- 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*.

Una descripción breve pero muy clara del proyecto llevado a cabo en Dinamarca con alumnos de escuela secundaria, en el que se basó inicialmente el trabajo en el aula que se recoge en este documento.

- DICKINSON, Leslie. 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: C.U.P.
Un clásico sobre la autonomía de aprendizaje, en el que se intenta clarificar distintos conceptos asociados con ella, y se describen distintas formas de entenderla.
- FREUDENSTEIN, R. (ed.). 1989. *Error in Foreign Languages. Analysis and Treatment*. FIPLV (Eurocentres).
El artículo de Leni Dam sobre la corrección de errores dentro de la autonomía de aprendizaje puede resultar especialmente útil.
- GATHERCOLE, I. (ed.). 1990. *Autonomy in Language Learning*. London: CILT.
Una serie de artículos sobre el desarrollo de la autonomía de aprendizaje.
- HOLEC, Henri. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
Presenta, principalmente, aspectos teóricos relacionados con la autonomía de aprendizaje.
- HOLEC, Henri (ed.). 1988. *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*. Strasbourg: Council of Europe, project 12.
Consiste en una serie de informes sobre experiencias en distintos países relacionadas con la autonomía de aprendizaje, no todos en la línea de lo que se propone en este documento.

Desarrollo de la competencia comunicativa en el aula

- ALLWRIGHT, Dick. 1984. «The Importance of Interaction in Classroom Language Learning». *Applied Linguistics*, 5/2, pp. 156-171.
Artículo sobre el papel de la interacción en el aprendizaje de la lengua en el aula.
- ELLIS, Rod. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
Revisa estudios recientes sobre el aprendizaje de la lengua extranjera en el aula, y propone una teoría integrada y sugerencias sobre el tipo de enseñanza que puede influir más en ese aprendizaje (ver capítulo 7).
- 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, Michael H. & PORTER, P. A. 1985. «Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition». *TESOL Quarterly*, 19/2, pp. 207-228.
Estudios relacionados con el tipo de interacción que se da durante el trabajo en grupo, y su papel en la adquisición de la lengua.
- MCCARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. C. U. P.
Revisión de aspectos relacionados con el análisis del discurso cuyo conocimiento puede ser de interés para el profesor.
- 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.

Ver Long.

- 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.
Ver Long.

- SWAIN, Merryl. 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*.

Discute las razones por las que el exponer al alumno a un input comprensivo no es suficiente, y la importancia de que el alumno se involucre en la producción para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Aprendizaje

- BREEN, M. P. 1987b. «Learner Contributions to Task Design». In C.N. Cadlin & D. Murphy (eds.), *Tasks in Language Learning*. Prentice Hall.

Una reflexión sobre el proceso de reinterpretación al que el alumno somete cuanto se le presenta, lo que constituye una de las justificaciones del enfoque procesual.

- CLAXTON, Guy. 1988 (2nd edition). *Live & Learn. An Introduction to the Psychology of Growth and Change*. Milton Keynes: Open U. Press.

Una aproximación a cómo se produce el aprendizaje en la línea de la propuesta que se hace en este documento.

- NOVAK, Joseph D. & GOWIN, Bob D. 1984. *Learning how to Learn*. Cambridge: C. U. P.

Descripción de la concepción del aprendizaje en el que se basa la propuesta aquí recogida.

- SKEHAN, Peter. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Arnold.

Revisa estudios llevados a cabo sobre la influencia de factores internos tales como la actitud, aptitud, motivación, etc. en el aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje y procedimientos de trabajo

- ABBS, B. & FREEBAIRN, I. 1991. *Blueprint*. Logman

Serie de libros de texto en los que cada cinco unidades hay una de repaso en la que se incluye una pequeña sección llamada «Learning to Learn», que contiene sugerencias sobre estrategias de aprendizaje y procedimientos de trabajo.

- ELLIS, Gail & SINCLAIR, Bárbara. 1989. *Learning to Learn English. A Course in Learner Training. Teacher's book*. Cambridge: Cambridge U. P.

Un libro de actividades para utilizar con los alumnos, centrado en la reflexión sobre el aprendizaje de la lengua y distintas estrategias relacionadas con él.

- GAIRNS, R. & REDMAN, S. 1986. *Working with Words*. Cambridge: C. U. P.

Contiene una gran variedad de ideas sobre actividades y formas de trabajar el vocabulario.

- GRELLET, F. *Developing Reading Skills*. Cambridge: C. U. P.

Un clásico, fundamental para comprender en qué consiste, qué supone y cómo puede favorecerse el desarrollo de la capacidad de comprensión de la lengua escrita. Contiene además numerosos ejemplos prácticos de actividades, que pueden ser adaptadas.

☑ HUTCHINSON, T. 1991. *Hotline*. O. U. P.

Serie de libros de texto. Al final de cada unidad hay una sección llamada «Learning diary», donde se plantean preguntas para que el alumno se autoevalúe y sugerencias de trabajo.

☑ O'MALLEY, J. M. & CHAMOT, A. U. 1990. *Learning Strategies in SLA*. Cambridge: C. U. P.

☑ OXFORD, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.

Ambos libros contienen información sobre aspectos teóricos relacionados con las estrategias de aprendizaje y, especialmente, clasificaciones de las mismas que constituyen un punto de referencia importante para la elaboración de los bancos de sugerencias que se mencionan en este documento.

☑ REDMAN, S. & ELLIS, R. 1990. *A Way with Words*. Cambridge: C. U. P.

El primer capítulo, «Studying Vocabulary» contiene actividades y sugerencias sobre cómo estudiar vocabulario y el uso del diccionario.

☑ SHEPHERD, J. & COX, F. 1991. *The Sourcebook. Pre-intermediate & Intermediate*. Longman.

La sección «Starting Out» contiene varios capítulos dirigidos a que el alumno reflexione sobre distintos aspectos del aprendizaje de la lengua y sobre él mismo como aprendiz.

☑ THE SPHERE GROUP. 1992. *Ways and Means. Teacher's book*. Anaya.

El libro del profesor contiene sugerencias sobre cómo adaptar un libro de texto, dando mayor oportunidad de decisión a los alumnos.

Aspectos morfosintácticos y funcionales

☑ BLUNDELL, J. et al. 1982. *Function in English*. Oxford: O. U. P.

Resulta muy útil como fuente de consulta, tanto para el profesor como para el alumno, sobre distintos exponentes de funciones de la lengua, el grado de formalidad asociado con cada uno de ellos y aspectos contextuales que determinan su uso.

☑ DOFF, A. et al. 1983. *Meaning into Words*. Cambridge: C. U. P.

Fuente de ideas muy útiles sobre cómo tratar aspectos formales unidos a la expresión de significados, a nivel intermedio e intermedio superior.

☑ HALL, N. & SHEPHEARD, J. *The Anti-Grammar Grammar Book*. London: Longman.

Contiene algunas ideas para hacer el aprendizaje de la gramática más significativo.

☑ HILL, J. et al. 1989. *Grammar and Practice*. Hove: L. T. P.

El capítulo «Start Here» contiene ideas que puede adaptar el profesor para ayudar al alumno a reflexionar sobre el aprendizaje de la gramática. Algunas de las actividades que presenta pueden ayudar al alumno a establecer una relación entre forma y significado.

- ☐ HUGHES, G. S. 1981. *A Handbook of Classroom English*. Oxford: O. U. P.

Una buena fuente de información lingüística para el profesor que pretende que la interacción en el aula se lleve a cabo en inglés. JONES, L. *Functions of English*. Cambridge: C. U. P.

Fuente de información sobre funciones de la lengua, sus exponentes y factores que determinan su uso.
- ☐ RINVOLUCRI, M. 1984. *Grammar Games*. Cambridge: C. U. P.

Contiene actividades que pueden contribuir a relacionar la práctica de aspectos formales con el significado que expresan.
- ☐ SWAN, M. & SEIDL, J. 1980. *Practical English Usage*. Cambridge: C. U. P.

Libro de gramática cuya organización facilita la consulta de dudas.
- ☐ UR, Penny. 1988. *Grammar Practice Activities*. Cambridge: C. U. P.

Contiene gran cantidad de actividades gramaticales. Puede servir como fuente de ideas para engrosar el banco de actividades.
- ☐ WILLIS, J. & WILLIS, D. *Collins Cobuild English Course*. Collins.

Serie de libros de texto que contienen tablas de presentación de puntos gramaticales y aspectos léxicos en los que se apela a la capacidad de inferencia del alumno.

Textos, grabaciones, actividades, proyectos

- ☐ DAM, Leni. 1989b. *Teens Read. Favourite Texts for Teenagers Chosen by Teenagers*. Malov, Denmark: Sprogforlaget.

Una serie de textos de temas seleccionados por alumnos de secundaria, con sugerencias para proyectos. Acompaña cassette.
- ☐ FLETCHER, M. & BIRT, D. 1979. *Newsflash*. London: Arnold.

Puede usarse como fuente de ideas para proyectos y actividades de resolución de problemas.
- ☐ FRANK, C. et al. 1982. *Challenge to Think*. Oxford: O. U. P.

Actividades que suponen el uso de la capacidad cognitiva del alumno. Muchas de ellas pueden proporcionar ideas para que diseñe las suyas propias.
- ☐ GARTON-SPRENGER, J. & GREENALL, S. *Prime Time*. Heinemann.

Vídeo con entrevistas con distintas personas sobre su vida, trabajo y aspiraciones. Contiene lenguaje no controlado pero asequible para alumnos de Bachillerato.
- ☐ HADFIELD, C. & J. *Writing Games*. Nelson.

Proporciona ideas que adaptadas pueden engrosar los bancos de actividades a los que se refiere este documento.
- ☐ HAINES, S. 1989. *Projects*. Walton-on-Thames, Surrey: Nelson.

Puede servir de fuente de temas para proyectos e ideas de procedimientos.
- ☐ LITTLEJOHN, A. *Writing 2, 3*. Cambridge: C. U. P.

Fuente de ideas sobre actividades relacionadas con la expresión escrita.

☐ MELVILLE, M. *et al.* 1990. *Towards the Creative Teaching of English*. London: Allen & Unwin.

☐ MORGAN, J. & RINVOLUCRI, M. *The Q Book*. London: Longman.

Ambos contienen actividades que pueden ser adaptadas dentro del enfoque propuesto.

☐ MENNE, Saxon *et al.* 1990. *The Pilgrims English Course*. Madrid: Ediciones S.M.

Serie de libros de texto muy apropiados como recurso, ya que ponen el énfasis en la expresión de las propias ideas; no prescriben un orden de utilización de las unidades, que fundamentalmente sugieren temas de comunicación; favorecen que los alumnos seleccionen actividades y procedimientos, etc. Le acompaña un cuaderno de trabajo que pone más énfasis en los aspectos formales.

☐ PORTER LADOUSSE, G. *Speaking Personally*. Cambridge: C. U. P.

Contiene numerosos cuestionarios y actividades que pueden proporcionar ideas para que los alumnos confeccionen los suyos propios.

☐ RABLEY, Stephen. *Dossier*. MacMillan.

Serie de publicaciones que contienen textos asequibles sobre distintos temas, así como sugerencias para proyectos relacionados con ellos: Cinema, Future Life, International English, Pacific World, Rock & Pop, The Green World, The Media, etc. Especialmente útiles como fuente de información o punto de partida para debates, charlas, proyectos, etc.

☐ THOMPSON, J. 1985. *It's a Matter of People*. London: Hutchinson.

Libro de texto de la asignatura de Estudios Sociales para alumnos de secundaria ingleses. Contiene textos y artículos sobre temas sociales especialmente útiles para la preparación de debates, charlas, artículos, etc.

☐ VARIOS AUTORES. *The Pilgrims Longman Resource Books*. Longman.

Serie de libros de ideas y sugerencias para actividades con distinto grado de participación del alumno en su diseño.

☐ VARIOS AUTORES. *Heinemann Integrated Skills*. Heinemann.

Serie de cuatro libros de actividades relacionadas con las cuatro destrezas correspondientes a cuatro niveles, de elemental a avanzado. Textos escritos de distintos tipos y grabaciones.

Textos y actividades para trabajar aspectos interdisciplinares

☐ BURTENSHAW, D. 1983. *Man and Environment. Cities and towns*. Bell & Hyman.

☐ BRITISH MUSEUM (NATURAL HISTORY), 1979. *Human Biology, an exhibition of ourselves*. Cambridge: C. U. P.

Libro guía de una exposición sobre el cuerpo humano. Contiene textos sencillos sobre temas que los alumnos tratan en la asignatura de Biología. Útil para el trabajo interdisciplinar, coordinado o no con los materiales didácticos que el museo publica para visitas de alumnos.

☐ BRITISH MUSEUM (NATURAL HISTORY). *Man's Place in Evolution*. Cambridge: C. U. P.

☐ BRITISH MUSEUM (NATURAL HISTORY). 1979. *Dinosaurs and their Living Relatives*. Cambridge: C.U.P.

- JENKINS, S. *et al.* 1986. *Investigating Geography*. Bell & Hyman.
- MARTIN, F. & WHITTLE, A. *Core Geography: Work. Core Geography: Leisure*. Hutchinson
- RAY, J. & HAGERTY, J. 1986. *History for you. The Twentieth Century World*. Hutchinson.

Revistas

- **Dialogue.**
 - US Information Agency
 - Servicio cultural Embajada EEUU.
 - Revista trimestral sobre temas de la actualidad de EEUU.
 - Contiene artículos de varias páginas que pueden ser usados como fuente de información.
- **It's for teachers.**
- **It's Magazines.**
 - Revista mensual especialmente útil por los textos que publica sobre temas que interesan a los alumnos de secundaria y bachillerato.
- **Speak Up.**
 - Aparte de artículos variados, contiene periódicamente secciones sobre estrategias de aprendizaje, por ejemplo el número 42, contiene una sección titulada «Better Reading».
 - Acompaña cassette y vídeo de películas en versión original con subtítulos en inglés.
- **Teens, Super.**
 - Textos con temas y nivel que se adaptan a alumnos de secundaria y bachillerato.

Anexo: Currículo oficial (*)

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, morfo-sintáctico 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

(*) Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo de Bachillerato. («B.O.E.» nº 253 de 21 de octubre de 1992).

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, el desarrollo de la autonomía y la toma de iniciativas y la consolidación social y moral del alumno.

Objetivos generales

El desarrollo de esta materia ha de contribuir a que las alumnas y 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.
 - Factores no explícitos de los mensajes: elementos no verbales, intención comunicativa, contexto de la situación, relación y actitud entre los interlocutores.
 - Aspectos funcionales: hacer hipótesis, expresar probabilidad, duda o sospecha, argumentar, resumir.
 - Tipos de discurso: narraciones (cuentos, informes), procedimientos/prescripciones (consejos), argumentaciones (diálogos, debates).
- Participación en situaciones derivadas de las diferentes actividades de aprendizaje: exposiciones, representaciones dramáticas, proyectos, debates.
 - Léxico relacionado con las distintas modalidades de bachillerato.
 - Pronunciación y entonación adecuadas.
- Estrategias de comunicación. Utilización de las estrategias que facilitan la interacción.
 - Para participar en la conversación: empezar y terminar la conversación, colaborar al mantenimiento de la interacción utilizando nexos conversacionales, arrebatarse el turno de palabra...
 - Para mantener la comunicación: mostrar comprensión, influir en la conducta del interlocutor, comprobar que se ha interpretado adecuadamente...
- Uso de la lengua escrita. Situaciones que respondan a una intención comunicativa concreta y a un receptor determinado, aplicando las normas que rigen diferentes esquemas textuales (exposición, argumentación): resúmenes expresando puntos de vista personales sobre lecturas o textos orales y visuales; trabajos de expresión y creación (guiones, diarios, revistas, poemas...); ensayos argumentativos...
- Valoración de la lengua extranjera como vehículo de relación y entendimiento entre las personas y las culturas.
 - Disposición a entablar relaciones con hablantes de otras lenguas (correspondencia escolar, intercambios...).

Comprensión de textos orales y escritos:

medios de comunicación, autonomía lectora

- Comprensión global y específica de textos orales en la comunicación interpersonal (exposiciones, debates, intercambios con hablantes de la lengua extranjera).
 - Identificación de los rasgos más notorios de registro de lengua.
 - Intención del interlocutor.
- Comprensión de la información global y de informaciones específicas previamente requeridas de textos orales y visuales emitidos por los medios de comunicación (canciones, concursos, informativos de TV, series televisivas).

- Comprensión global y específica de textos escritos pertenecientes al ámbito de la comunicación interpersonal o de uso en la vida cotidiana (folletos, instrucciones de funcionamiento, apuntes...).
- Comprensión de la información global y de informaciones específicas previamente requeridas de textos escritos de los medios de comunicación (noticias, artículos de opinión...).
- Comprensión global y específica de textos escritos de divulgación pertenecientes al mundo de la técnica, la ciencia y la cultura en general, con ayuda del diccionario.
- Comprensión de obras de la literatura en lengua extranjera (novela, biografía, teatro, poesía...) que ofrezcan un lenguaje contemporáneo y asequible, con ayuda del diccionario.
- 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 (animar y estimular, criticar, hacer suposiciones y expresar condiciones, duda y sospecha...).
 - Elementos morfosintácticos (oraciones impersonales, subordinación, voz pasiva, estilo indirecto...).
 - Elementos léxicos (formación de palabras, sufijos, prefijos...).
 - Aspectos discursivos: organización adecuada de las ideas en el párrafo y en el texto, utilización de los elementos de cohesión del discurso...
- 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.
- 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.
- Búsqueda y localización de informaciones que contribuyan a estructurar el mundo de referencias que puedan estar presentes en los textos (elementos de civilización, literatura...).
- Acercamiento a la literatura en la lengua extranjera estudiada: lectura de alguna obra significativa.
- Valoración de la lengua extranjera en las relaciones entre las personas y los países.

Regulación del propio proceso de aprendizaje

- Estrategias de aprendizaje relacionadas con la planificación general de la actividad en el aula.
- Estrategias de aprendizaje relacionadas con los procesos mentales en tareas de aprendizaje (inducción, deducción, control...).

- Clarificación y comprobación (confirmar la comprensión de la lengua, realizar observaciones...)
 - Inducción (hacer hipótesis, inferir y anticipar significados, generalizar...).
 - Deducción (aplicar la regla general a casos concretos, sintetizar...).
 - Práctica (repetir, imitar, experimentar, aplicar reglas...).
 - Control (identificar un problema, hacer una corrección...).
- 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 extranjera.

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 refuercen 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 sociocultural.*

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.



DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

Subdirección GENERAL
de PROGRAMAS EXPERIMENTALES