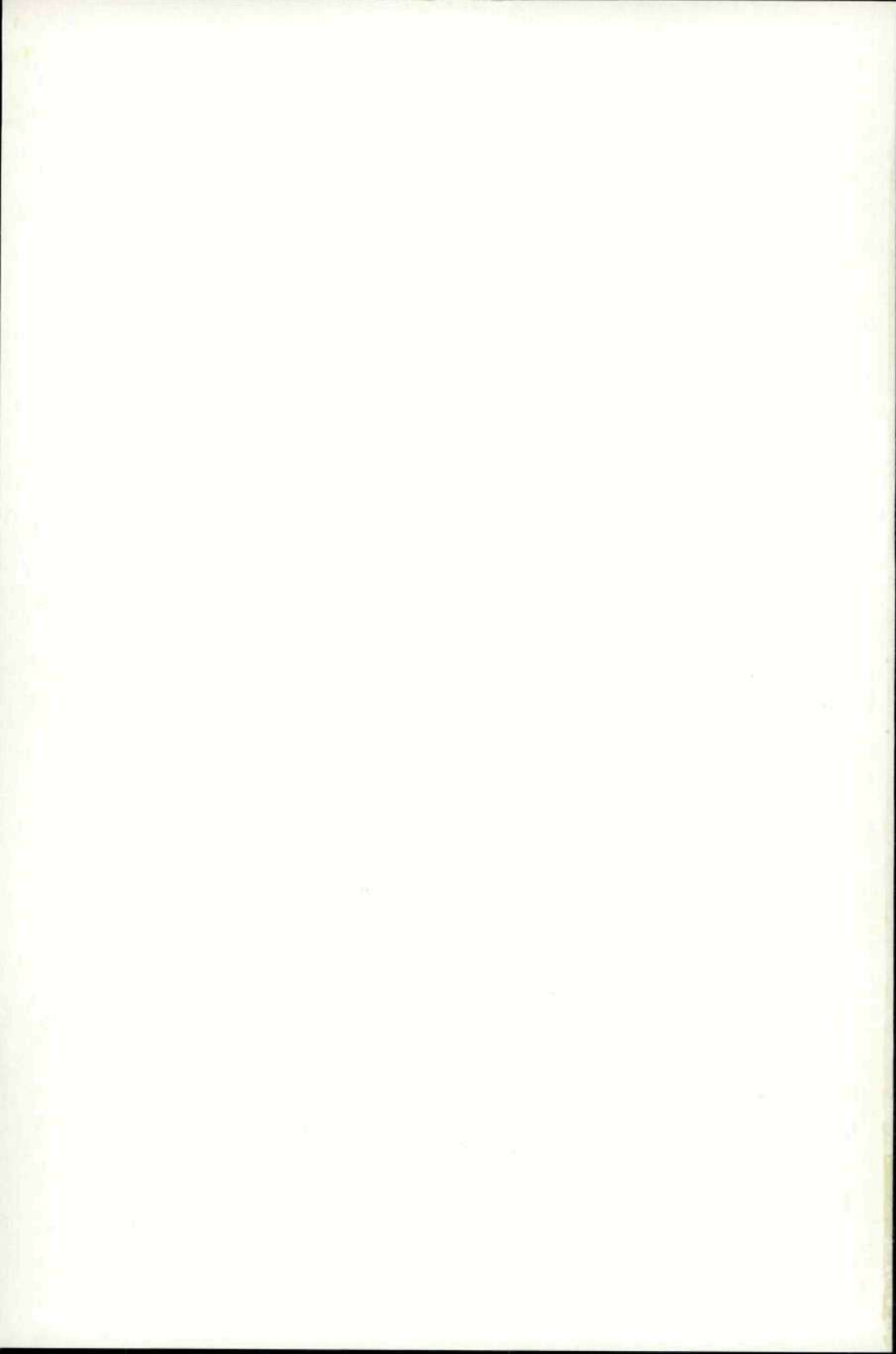


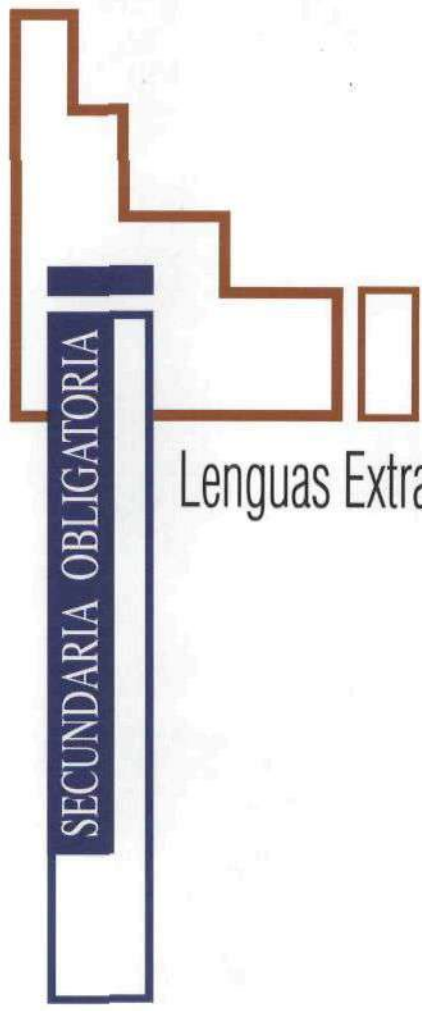
SECUNDARIA OBLIGATORIA

Lenguas
Extranjeras



Ministerio de Educación y Ciencia





Lenguas Extranjeras



Ministerio de Educación y Ciencia





Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación

Edita: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones

N. I. P. O.: 176-96-027-7

I. S. B. N.: 84-369-2186-0

Depósito legal: M-17247-1992

Realización: Marín Álvarez Hnos.

Prólogo

Este volumen recoge la normativa y la información necesaria para el desarrollo del área de Lenguas Extranjeras de la Educación Secundaria Obligatoria. Contiene, por consiguiente, elementos legales, de obligado cumplimiento, junto con otros elementos de carácter orientador o meramente informativo. Cada una de sus secciones tiene diferente rango normativo y también un contenido diverso.

1) La primera sección presenta los objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación que para el área completa, y para su desarrollo a lo largo de la etapa, han sido fijadas en el Anexo del **Real Decreto** por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Se trata, por consiguiente, de una norma oficial, que corresponde al primer nivel de concreción del currículo para esta área: el nivel del **currículo oficialmente establecido**, que constituye base y marco de sucesivos niveles de elaboración y concreción curricular. En el preámbulo del citado Real Decreto se recogen los principios básicos del currículo, así como el sentido de cada uno de los elementos que lo componen: objetivos, contenidos, criterios de evaluación y principios metodológicos.

En el ámbito de su responsabilidad y dentro del marco del ordenamiento educativo, los profesores han de contribuir a determinar, concretar y desarrollar los propósitos educativos a través de los proyectos de etapa, de las programaciones y de su propia práctica docente. El Real Decreto establece, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa **proyectos curriculares** de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse principalmente a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actitudes de carácter didáctico. Por otro lado, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación, en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula.

2) La segunda sección del libro tiene también carácter oficial, pero no estrictamente normativo. Está extraída del Anexo de la **Resolución** de

5 de marzo, del Secretario de Estado de Educación (B. O. E. 25-III-92), en el apartado correspondiente a esta área. Para facilitar el trabajo de los profesores en esa concreción y desarrollo curricular a partir de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación establecidos, dicha Resolución ha concretado, con carácter **orientador**, una posible **secuencia** de objetivos y contenidos por ciclos, así como posibles criterios de evaluación también por ciclos, para todas y cada una de las áreas.

Como elemento de juicio, al elaborar los proyectos y programaciones curriculares, puede ser útil tomar en cuenta esta propuesta de secuencia que, en todo caso, les servirá para su propia reflexión. Por otro lado, en la hipótesis de que, por cualquier razón, un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular, o no llegue a hacerlo en todos sus elementos, la secuencia y organización de contenidos y criterios de evaluación de la Resolución adquieren automáticamente valor normativo en suplicia del proyecto inexistente o incompleto.

Esta segunda sección tiene dos partes claramente diferenciadas: unas indicaciones para la secuencia de los objetivos y contenidos en los ciclos y unos criterios de evaluación para los ciclos. En cada caso, un cuadro resumen presenta, en esquema, los elementos más destacados de la secuencia y permite comparar los ciclos con mayor comodidad. El cuadro, de todas formas, ha de leerse como un resumen esquemático del texto completo y en ninguna manera lo sustituye.

3) La tercera sección presenta **Orientaciones** didácticas y para la evaluación, cuyo carácter, reflejado en su denominación, es orientativo y también informativo. Son orientaciones y recomendaciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, que recogen y amplían las que en su día aparecieron en el Diseño Curricular Base y que serán de utilidad para el profesorado en su práctica diaria en esta área concreta. Con ellas se pretende ayudar a los profesores a colmar la brecha que va de las intenciones a las prácticas, del diseño al desarrollo curricular; es decir, y en concreto, del currículo establecido y de los proyectos y programaciones curriculares a la acción y a las realidades educativas.

Esta sección tiene, a su vez, dos grandes apartados, las orientaciones propiamente **didácticas** y las orientaciones para la **evaluación**. En ella se contienen reflexiones de carácter variado acerca de cómo entender y poner en práctica, para la docencia en esta área, los principios metodoló-

gicos fundamentales que sobre la enseñanza y el aprendizaje se contienen en el currículo establecido. Se recogen también los problemas y los planteamientos didácticos específicos de esta área, y, en general, se trata de proporcionar indicaciones y sugerencias que faciliten al profesor su tarea en relación con un conjunto de cuestiones a las que el currículo oficial no responde, precisamente por tratarse de un currículo abierto que las deja en manos del propio profesor. Son cuestiones relativas a cómo enseñar, cómo evaluar, cuándo evaluar y, en cierta medida, también qué evaluar. Todas estas reflexiones pueden servir al profesorado, primero, para la elaboración del proyecto y de la programación curricular, y también, más adelante, como material de referencia al que cabe acudir cuando sea preciso en cualquier momento.

4) La cuarta sección, con la que el libro concluye, es una **Guía de Recursos didácticos, bibliográficos y otros**. En ella se contiene amplia **información** acerca de libros, materiales curriculares, fuentes de información y, en general, recursos útiles para el desarrollo curricular de la respectiva área, con breve noticia descriptiva y comentario valorativo acerca de ellos. Es una información no exhaustiva, sino seleccionada. Como sucede en cualquier selección de ese género, hay en ella opciones y valoraciones que hubieran sido quizá otras de haber sido otros los autores. El Ministerio de Educación y Ciencia, que ha coordinado este trabajo a través del Servicio de Innovación, agradece a los autores su colaboración en esta obra, que seguramente será de gran utilidad para los profesores.

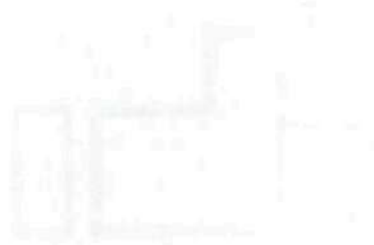
En esta cuarta sección el profesorado encontrará un repertorio suficientemente completo de los recursos bibliográficos y de otros materiales curriculares con los que puede contar para poner en práctica en el aula el currículo establecido. La Guía no tiene el propósito de ser exhaustiva. No pretende presentar en listado completo todo lo que existe en el mercado nacional o internacional. Más bien, en ella se presenta una selección de aquello que puede resultar especialmente útil y valioso. Los comentarios que acompañan a la presentación de cada material contribuyen a facilitar al profesorado su propia selección y servirle como instrumento de reflexión estructurada y organizada, que conecta los elementos del currículo establecido con los materiales curriculares y didácticos ya existentes.

Lenguas Extranjeras



SECUNDARIA OBLIGATORIA

- Currículo Oficial.
 - Secuencia por Ciclos.
 - Orientaciones Didácticas.
 - Guía Documental y de Recursos de Inglés.
 - Guía Documental y de Recursos de Francés.
-



The diagram shows a rectangular structure with a smaller rectangle inside it. The text below the diagram is very faint and difficult to read, but it appears to be a list of items or a description of the structure.

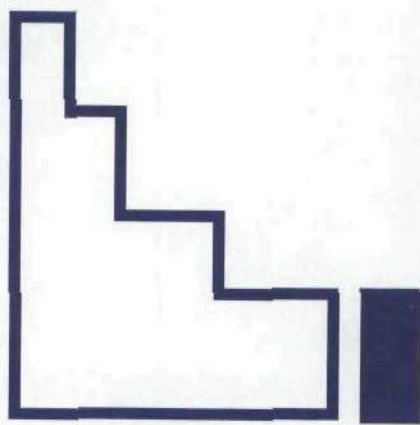
The diagram shows a rectangular structure with a smaller rectangle inside it.

Sumario

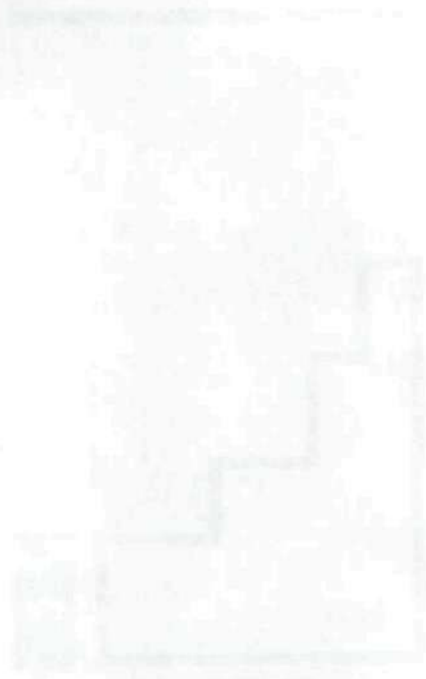
	<i>Páginas</i>
CURRÍCULO OFICIAL.....	11
Introducción	13
Objetivos generales.....	19
Contenidos	20
Criterios de evaluación.....	28
SECUENCIA POR CICLOS.....	33
Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos	35
Criterios de evaluación por ciclos.....	75
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	87
Orientaciones generales.....	91
Orientaciones específicas.....	99
Orientaciones para la evaluación	149
GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS DE INGLÉS	165
Material impreso.....	169
Recursos materiales.....	197
Otros datos de interés.....	207

	<i>Páginas</i>
GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS DE FRANCÉS	211
Material impreso.....	217
Recursos materiales.....	257
Otros datos de interés.....	275

Lenguas Extranjeras



Currículo Oficial



Faint, illegible text or a label positioned below the diagram.

Faint, illegible text or a label positioned in the upper right area of the page.

Lenguas extranjeras

Introducción

La posibilidad de comunicarse en una lengua extranjera constituye una necesidad en la sociedad actual. Es una necesidad acuciante en el marco de la unidad europea, de la circulación de profesionales y trabajadores entre los países de la Comunidad Europea, pero también de los viajes al extranjero, de los intercambios culturales y de la comunicación de noticias y conocimientos. Existe, por eso, una gran demanda social para que la educación obligatoria proporcione a los alumnos una competencia comunicativa en alguna lengua extranjera.

Sin embargo, el sentido y funciones de esta área en la educación obligatoria no están determinados exclusivamente por dicha expectativa social. Existen para ello, además, razones profundamente educativas, derivadas de la aportación que esta área realiza a los objetivos educativos generales. La capacidad de comunicarse en una lengua extranjera y el conocimiento de la misma proporcionan una ayuda considerable para una mejor comprensión y dominio de la lengua propia. Entrar en contacto con otras culturas a través del canal de la lengua favorece la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar y actuar, y depara una visión más amplia y rica de la realidad. En un país multilingüe, como es España, con una gran riqueza de lenguas, el aprendizaje de una lengua extranjera, al lado de las propias, tiene indudable interés educativo para desarrollar la comunicación y la representación de la realidad, toda vez que las distintas lenguas no son competitivas entre sí, sino que cumplen esencialmente las mismas funciones y contribuyen a un mismo desarrollo cognitivo y de la comunicación.

En coherencia con el planteamiento adoptado en el diseño curricular de Lengua y Literatura, el lenguaje puede caracterizarse, desde un punto de vista funcional, como una actividad humana compleja mediante la cual se realizan dos funciones básicas: la comunicación y la representación, funciones que, por otra parte, aparecen de forma simultánea e interrelacionada en la actividad lingüística. En el intercambio social, el lenguaje nos permite recibir y transmitir informaciones de muy diversa naturaleza, y, de esta manera, influir sobre las otras personas, regulando y orientando su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar la nuestra.

Ahora bien, el lenguaje es un instrumento privilegiado de comunicación gracias a su capacidad para representar la realidad de una manera compartida en general por todos los miembros de una comunidad lingüística. De ahí que al aprender una lengua no se adquiere únicamente un sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos conllevan, es decir, unos modos de interpretar la realidad.

Junto a estas consideraciones funcionales han de tenerse en cuenta igualmente las características estructurales de las lenguas. Desde este punto de vista, la lengua se define como un sistema de signos interrelacionados. En la descripción de las unidades de la lengua, cada una de ellas sólo adquiere sentido si se hace referencia al conjunto, al sistema completo. Por ello, no debe olvidarse que la concreción del sistema de la lengua es el discurso, observable en los textos donde el uso de las reglas del sistema en sus tres niveles (fonético-fonológico, morfosintáctico y semántico) depende de la función comunicativa general y de la situación concreta de producción y de recepción del mensaje. Por tanto, un acercamiento comunicativo a las lenguas sobrepasa, necesariamente, el estudio de la oración y debe contemplar la globalidad textual.

Es importante destacar que la finalidad curricular de esta área no es enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a comunicarse en ella. Esto implica y explica adoptar un enfoque basado en la comunicación y orientado a la adquisición de una competencia comunicativa. Esta competencia, a su vez, incluye diferentes subcompetencias:

- La competencia gramatical, o capacidad de poner en práctica las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.
- La competencia discursiva, o capacidad de utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlos en función de la situación comunicativa y de los interlocutores.

- La competencia sociolingüística, o capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada.
- La competencia estratégica, o capacidad para definir, corregir, matizar o, en general, realizar ajustes en el curso de la situación comunicativa.
- La competencia sociocultural, entendida como un cierto grado de familiaridad con el contexto social y cultural en el que se utiliza una determinada lengua.

En resumen, el desarrollo de la competencia comunicativa —en su doble vertiente receptiva y productiva y atendiendo tanto a la modalidad oral como escrita— en una lengua extranjera implica el dominio de un conjunto de subcompetencias de orden diverso: gramatical en sentido estricto, sociolingüístico, discursivo, estratégico y sociocultural. Asimismo, supone utilizar dicha competencia. “Decir algo” y utilizar el lenguaje “para algo” son dos elementos claves en la enseñanza de las lenguas extranjeras. En otros términos, a través de la puesta en práctica se pone de manifiesto la competencia comunicativa. La actuación del alumno constituye así el núcleo principal de interés de un diseño curricular de lenguas extranjeras.

El proceso de adquisición de una lengua extranjera puede caracterizarse como de construcción creativa en el que el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir de todo el caudal lingüístico recibido, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema. Este proceso le permite organizar la lengua de manera comprensible y significativa con el fin de producir mensajes en las diversas situaciones comunicativas. La reacción del entorno y las posibilidades de contraste que éste le ofrece le permiten ir modificando, enriqueciendo y afinando las hipótesis iniciales.

Aunque este proceso de construcción es común a la adquisición de todas las lenguas, conviene, sin embargo, llamar la atención sobre algunos de los aspectos específicos en el caso de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

La progresión en el aprendizaje no se produce de una forma lineal, sino más bien global, lo que implica necesariamente al principio una simplificación y exclusión de las particularidades que no son percibidas como esenciales. El progreso consiste entonces en ir completando, matizando y enriqueciendo progresivamente esta aprehensión global del nuevo sistema de comunicación.

En un proceso de aprendizaje de esta naturaleza, los errores que comete el alumno ya no pueden ser vistos esencialmente como fallos, sino como la evidencia del dinamismo subyacente en la comprensión y en el dominio progresivos del nuevo sistema comunicativo. Algunos errores cometidos por el alumno pueden ser resultado de la transferencia de reglas desde la lengua materna, lo que proporcionará una indicación clara de que está utilizando estrategias similares en ambas lenguas. El error debe ser considerado como un indicador fundamental para el establecimiento de la progresión. Conviene recordar a este respecto que incluso un dominio muy limitado del sistema puede permitir que se produzca una cierta comunicación, y, por tanto, hay que considerarlo como un paso positivo.

Conviene señalar asimismo que los mecanismos responsables del procesamiento de la información operan también a menudo cuando el alumno no está produciendo mensajes. En los primeros momentos del aprendizaje de una lengua extranjera hay a menudo períodos de silencio que no pueden interpretarse inequívocamente como ausencia de aprendizaje; más bien recubren en ocasiones una intensa actividad no directamente observable, que le permitirá, algún tiempo después, producir mensajes que reflejan la representación interna que ha construido del nuevo sistema lingüístico durante estos períodos de silencio. Si se acepta que la construcción creativa puede darse sin necesidad de generar una respuesta, habrá que admitir que las actividades receptivas desempeñan un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Mediante ellas se puede contribuir a desarrollar las competencias concretas de comprensión, pero también, lo que no es tan evidente, a desarrollar la competencia comunicativa general que subyace al uso de cualquier sistema lingüístico.

El desarrollo de las destrezas lingüísticas (leer, escribir, escuchar y hablar) ha de contemplarse como un proceso de integración. En la vida real, la mayoría de las actividades comunicativas movilizan destrezas distintas. Por tanto, no parece lógico abordarlas de manera aislada. En todo caso, y aun teniendo en cuenta que al aprender una lengua extranjera se desarrollan más las destrezas receptivas, es necesario crear y consolidar las destrezas expresivas de modo que los alumnos lleguen a ser capaces de producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera con el mínimo de fluidez y corrección necesarios para una comunicación eficaz.

Ahora bien, el aprendizaje de una lengua extranjera debe ir más allá de un enfoque meramente funcional, por importante que éste sea, ya que una lengua es expresión de toda una cultura, una forma

de entender y codificar la realidad y de organizar las relaciones interpersonales. Los miembros de una comunidad lingüística comparten por medio de la lengua unos determinados significados culturales sin los que es difícil una comunicación completa. Por tanto, la enseñanza de una lengua extranjera debe introducir a los alumnos en las características más relevantes del contexto social y cultural.

De esta manera toma pleno sentido la función educativa de la lengua extranjera en la Enseñanza Obligatoria, pues permite abrir a los alumnos a otras formas de entender la realidad, enriquece su mundo cultural y favorece el desarrollo de actitudes de relativización y tolerancia.

Al concluir la Educación Primaria, los alumnos y alumnas han tenido ya un primer contacto con la lengua extranjera, se han familiarizado con sus fonemas y entonación específicos y son capaces de realizar intercambios comunicativos sencillos. En el transcurso de la Educación Secundaria Obligatoria, la acción pedagógica se dirigirá fundamentalmente a conseguir un dominio comunicativo de la lengua oral con un nivel suficiente para que sea posible comunicarse en situaciones habituales de la vida cotidiana y en situaciones relacionadas con los intereses y motivaciones de los alumnos. Asimismo, la enseñanza tenderá a que los alumnos adquieran un dominio comunicativo en la lengua escrita que les garantice poder comunicarse también mediante este código. El dominio, tanto de la lengua oral como de la lengua escrita, proporcionará al alumno autonomía para seguir profundizando posteriormente en el aprendizaje de la misma. Se desarrollará también una reflexión sistemática sobre la lengua extranjera y sus aspectos socioculturales más destacados.

Es esencial que los alumnos vean que lo aprendido les es útil y lo será también el día de mañana. Para conseguirlo, hay que tener en cuenta tres marcos de referencia básicos: el aula, el mundo que nos rodea y el propio alumno con sus intereses y motivaciones. En cuanto al primero, hay que conseguir que el profesor y los alumnos utilicen la lengua extranjera para comunicarse en el aula, ya que constituye el verdadero marco de comunicación dentro de la escuela. El mundo actual proporcionará una referencia del tipo de situaciones en las que los alumnos tendrán que utilizar la lengua estudiada, tanto en el futuro inmediato como en el más alejado. Al terminar la Educación Obligatoria, el alumno debería haber adquirido las destrezas comunicativas necesarias para enfrentarse a esta realidad con garantías suficientes.

Conseguir que el alumno llegue a ser autónomo y se responsabilice de su proceso de aprendizaje exige que se le ofrezca participar en las decisiones relativas a los contenidos y en la evaluación del aprendizaje realizado. La negociación y la autoevaluación serán, pues, aspectos esenciales de la enseñanza de lenguas extranjeras en esta etapa.

El desarrollo de la capacidad lingüística debe hacerse de forma integrada y en situaciones de comunicación reales o simuladas. La comprensión auditiva, en la que se insistió mucho en Educación Primaria, sigue siendo una destreza que hay que desarrollar sistemáticamente por estar en la base de la comunicación en el aula en particular y de la comunicación oral en general. En Secundaria los alumnos serán capaces de entender textos orales auténticos más complejos y adecuados a sus conocimientos e intereses, emitidos tanto por interlocutores en contacto cara a cara como por los medios de comunicación.

En esta etapa se deben consolidar las destrezas productivas. Los alumnos serán capaces de comunicarse oralmente en temas relacionados con sus conocimientos e intereses de forma más fluida y correcta que en Primaria. La escritura permite consolidar lo aprendido y realizar algunas de las tareas básicas más frecuentes de la vida real.

Lo dicho hasta aquí puede sintetizarse afirmando que la enseñanza de las lenguas extranjeras durante esta etapa, al igual que en la anterior, persigue fundamentalmente que los alumnos y alumnas aprendan a hacer algo con la lengua extranjera y no tanto que aprendan algo sobre la lengua extranjera. Por esta razón, la reflexión lingüística servirá esencialmente como elemento aglutinador y marco de referencia de los conocimientos lingüísticos y será siempre un medio para conseguir la competencia comunicativa, nunca un fin en sí misma.

El conjunto de la Educación Secundaria Obligatoria tiene como fin proporcionar a los alumnos una formación básica que les capacite plenamente como ciudadanos responsables de sus derechos y deberes y también para seguir cualquiera de las modalidades de la educación postobligatoria. En este sentido, la enseñanza de las lenguas extranjeras durante esta etapa debe centrarse, además, en una formación básica que sirva para satisfacer las necesidades de comunicación en la lengua extranjera estudiada y como punto de partida sólido para profundizar en un aprendizaje posterior y especializado de la misma.

Objetivos generales

La enseñanza de las Lenguas Extranjeras en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Comprender la información global y específica de mensajes orales y escritos en la lengua extranjera relativos a las diversas situaciones habituales de comunicación, emitidos directamente por hablantes o por medio de comunicación.

2. Producir mensajes orales y escritos en la lengua extranjera, utilizando recursos lingüísticos y no lingüísticos en las diversas situaciones habituales de comunicación para conseguir que ésta sea fluida y satisfactoria, mostrando una actitud de respeto e interés por comprender y hacerse comprender.

3. Leer de forma comprensiva y autónoma, obteniendo informaciones globales y específicas, textos escritos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses de los alumnos, relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares.

4. Utilizar la lectura de textos con fines diversos, valorando su importancia como fuente de información, disfrute y ocio y como medio de acceso a culturas y formas de vida distintas de las propias.

5. Reflexionar sobre el funcionamiento del sistema lingüístico en la comunicación como elemento facilitador del aprendizaje de la lengua extranjera y como instrumento para mejorar las producciones propias.

6. Valorar la ayuda que supone el conocimiento de las lenguas extranjeras para comunicarse con personas que pertenecen a culturas distintas a la nuestra y para participar en las relaciones internacionales y en otros ámbitos de la actividad humana.

7. Aprender la riqueza que suponen las diversas lenguas y culturas como formas distintas de codificar la experiencia y de organizar las relaciones personales.

8. Mantener una actitud receptiva y crítica hacia la información procedente de la cultura que las lenguas extranjeras transmiten y utilizar dicha información para reflexionar sobre la cultura propia.

9. Utilizar estrategias de aprendizaje autónomo de la lengua extranjera elaboradas a partir de las experiencias con otras lenguas y de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.

Contenidos

1. Usos y formas de la comunicación oral

Conceptos

1. Situaciones de comunicación oral en la lengua extranjera en un entorno social distinto al propio o en el entorno propio con hablantes de esa lengua:

- Intenciones comunicativas: funciones habituales en la interacción cotidiana (entablar relaciones, dar y pedir información, resolver las dificultades de la interacción, describir, exponer, narrar, influir en la conducta de los demás, argumentar, etc.).
- Elementos que configuran la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, tema, etc.
- Vocabulario relativo a los temas más habituales: la educación, el trabajo, relaciones de parentesco y amistad, vida cotidiana de ambos sexos, viajes, tiempo libre, ecología, nuevas tecnologías, ciencia-ficción, etc.
- Estructura de la frase y del discurso.

2. Rutinas (expresiones de uso frecuente, expresiones idiomáticas, etcétera) y fórmulas básicas (mostrar acuerdo o desacuerdo, pedir aclaraciones, comprobar que algo se ha entendido, etc.) de interacción social.

3. Reglas que rigen la comprensión y la producción de un discurso coherente:

- Adaptación del discurso a los cambios que se producen como consecuencia de la interacción (gestos, formas de pedir la palabra, interrupciones, expresiones consideradas tabúes, etc.).
- Elementos que dan cohesión al discurso: referencia a lo anterior y posterior, concordancia, reacción adecuada a los mensajes, etc.
- Tener en cuenta los conocimientos del receptor y prever sus reacciones.

- Considerar el significado del discurso como resultado de la interacción entre emisor y receptor.

Procedimientos

1. Comprensión global de mensajes orales que proceden de distintas fuentes (profesor, compañeros, radio, televisión, videos, anuncios, etc.), extrayendo la información relevante en cada caso y atendiendo a la especificidad de cada una de ellas (articulación de códigos verbales y no verbales):

- Interpretación de los mensajes: distinción entre datos y opiniones, intención del hablante, rasgos de humor e ironía, implícitos diversos, etc.
- Identificación de los elementos relevantes de los mensajes atendiendo a los distintos códigos (verbal, gestual, icónico o cinematográfico).

2. Producción de mensajes orales comprensibles para el interlocutor o interlocutores, integrando de forma correcta los distintos elementos de los mismos, con intenciones comunicativas diversas:

- Organización coherente de las ideas expresadas.
- Adecuación de las características formales de la expresión: vocabulario, estructuras, entonación. Adecuación de los elementos no lingüísticos utilizados (gestos, posturas corporales, dibujos, gráficos, etc.).
- Pronunciación comprensible y entonación adecuada.

3. Participación activa en intercambios orales lingüísticos para expresar gustos, necesidades, recabar información, dar opiniones, relatar experiencias, etc., haciendo uso de las estrategias que aseguran una comunicación fluida y eficaz:

- Utilización creativa del lenguaje para expresar lo que realmente se desea.
- Utilización de estrategias lingüísticas (pedir aclaraciones, uso de la descripción de la palabra que se ignora, utilización de palabras similares en la lengua materna, etc.) y no lingüísticas (gestos, sonidos, soportes visuales, etc.).

Actitudes

1. Reconocimiento de la importancia de ser capaz de comunicarse oralmente en la lengua extranjera como medio para satisfacer necesidades de comunicación con diferentes interlocutores y como medio de entendimiento entre las personas.

2. Atención y respeto hacia los mensajes orales emitidos, en la lengua extranjera estudiada, por diferentes personas (el profesor, otros compañeros, hablantes de esa lengua...).

3. Participación reflexiva, creativa y crítica en las diferentes situaciones de comunicación oral en las que se interviene.

4. Reconocimiento del error como parte integrante del proceso de aprendizaje y tendencia a superar las dificultades que surgen en la comunicación oral por falta de recursos lingüísticos, explotando al máximo los conocimientos y las estrategias de comunicación disponibles.

5. Rigor en la interpretación y producción de textos orales.

6. Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un mensaje oral, sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo.

2. Usos y formas de la comunicación escrita

Conceptos

1. Situaciones de comunicación escrita más habituales en la lengua extranjera:

- Intenciones comunicativas: funciones más usuales en la comunicación escrita: expresar sentimientos y deseos, dar y pedir información, formular peticiones, describir, narrar, imaginar, fórmulas de cortesía, etc.
- Elementos que configuran la situación de comunicación: interlocutores, tema, etc.
- Vocabulario relativo a los temas más habituales: la calle, la educación, el trabajo, relaciones de parentesco, amor y amistad, viajes, tiempo libre, etc.
- Estructuras lingüísticas fundamentales para expresar las intenciones comunicativas arriba mencionadas.

2. Principios y características más relevantes del discurso escrito:
 - Proporcionar todos los datos relevantes y sólo ellos, evitar la ambigüedad, ser conciso y ordenado, etc.
 - Tener en cuenta los conocimientos del receptor y prever sus reacciones.
 - Considerar el significado del discurso como resultado de la interacción entre emisor y receptor.
 - Elementos que dan cohesión al discurso: concordancia, marcadores del discurso, etc.
3. Estructura y elementos formales de los textos escritos:
 - Presentación, ortografía y signos de puntuación.
 - Tipo de texto, distancia en el espacio y en el tiempo.
 - Formas adecuadas a las distintas situaciones de comunicación. Estructura de los enunciados y del texto.
 - Fórmulas de cortesía más habituales en cartas, felicitaciones, etc.

Procedimientos

1. Comprensión de textos relacionados con las actividades del aula (instrucciones, comentarios sobre trabajos, avisos, etc.) y capacidad de inferir, a partir del contexto, el significado de algunas palabras desconocidas.

2. Comprensión global de textos escritos relacionados con la experiencia y el bagaje cultural de los alumnos: literarios (relatos cortos, poemas, comentarios críticos, textos humorísticos, etc.) y científicos (temas relacionados con distintas disciplinas).

3. Comprensión global, con la ayuda de un diccionario y del profesor si fuera necesario, de textos publicados en diversos medios de comunicación (artículos de revistas y periódicos, anuncios, comics, etc.).

4. Extracción de informaciones específicas a partir de textos auténticos (guías, programas, carteleras, artículos de divulgación, etc.).

5. Distinción en un texto escrito ajustado a los conocimientos de lengua extranjera del alumno entre los hechos descritos y las opiniones expresadas por el autor.

6. Extracción de informaciones que no siempre aparecen de forma explícita en los textos escritos.

7. Producción de textos escritos con el fin de satisfacer necesidades personales de comunicación (invitaciones, peticiones por escrito, felicitaciones, avisos, encargos, etc.) y cumplimentación de formularios, encuestas, cuestionarios de datos personales, etc.

8. Respuestas escritas a estímulos orales o escritos, estructurándolas de acuerdo con los principios y características principales del discurso.

9. Producción de textos escritos sencillos y comprensibles con una adecuada estructura lógica (introducción, desarrollo y conclusión), atendiendo a diferentes necesidades (descripción, narración, comparación, etc.) y a distintas intenciones comunicativas.

Actitudes

1. Interés y curiosidad por conocer las ideas expresadas en textos escritos en la lengua extranjera evitando que las concepciones previas interfieran en la comprensión del mensaje.

2. Interés por leer textos escritos en la lengua extranjera de forma autónoma con el fin de obtener información, ampliar conocimientos, disfrutar, etc.

3. Interés por realizar intercambios comunicativos escritos en la lengua extranjera con hablantes de la misma.

4. Superación de las limitaciones propias sacando el máximo partido posible de los recursos lingüísticos disponibles.

5. Rigor en la interpretación y producción de textos escritos.

6. Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un texto escrito sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo.

3. Reflexión sistemática sobre la lengua y su aprendizaje

Conceptos

1. Importancia de la forma como medio para llegar a un uso correcto y apropiado de la lengua extranjera.

2. Elementos básicos de la lengua extranjera y su funcionamiento dentro del discurso:

- Nociones generales: existencia, no existencia, presencia, ausencia, etc.; cantidad (número, cantidad, grado); cualidad (forma, tamaño, color, edad, gesto, material, condición física, etc.); relaciones temporales (tiempo, referencia futura, referencia presente, referencia pasada, frecuencia, etcétera); relaciones de posesión (adjetivos y pronombres posesivos, etc.); deíxis (pronombres y adjetivos personales, demostrativos, etc.).
- Léxico referido a las situaciones de comunicación más habituales y a los intereses específicos de los alumnos.
- Funciones: dar y pedir información, sugerir, persuadir, entablar relaciones, exponer, narrar, comparar, expresar acuerdo o desacuerdo, expresar las opiniones y juicios propios, etc.
- Fonología: sonidos distintos en relación a los de la lengua materna, entonación, etc.
- Ortografía y puntuación.
- Elementos morfológicos: sustantivos, adjetivos, verbos, etcétera, su valor semántico y su funcionamiento dentro del discurso.
- Elementos sintácticos: estructura de la oración, elementos y orden de los mismos en la oración, oraciones simples, oraciones compuestas, etc., y su funcionamiento dentro del discurso.
- Marcadores del discurso: conectivas y otros recursos de cohesión.
- Componentes del acto de comunicación: participantes, situación o escenario de la comunicación, mensaje, intención, canal, registro, etc.

3. Principales mecanismos implicados en el aprendizaje de las lenguas extranjeras: importancia de la escucha, de la actividad comunicativa, actitud positiva o negativa ante la lengua extranjera, etc.

4. Estrategias de comunicación útiles para mantener la comunicación y hacerla fluida y eficaz.

Procedimientos

1. Utilización de los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección para mejorar la eficacia comunicativa de las producciones propias y para comprender mejor las producciones de otros.

2. Utilización consciente de algunos de los mecanismos implicados en el aprendizaje de la lengua extranjera (parafrasear, deducir, ordenar, resumir, etc.), con el fin de mejorar los resultados obtenidos.

3. Utilización consciente de las diferentes formas de aprender la lengua extranjera (cantar, representar, escuchar, memorizar, leer, etcétera) y de las estrategias de comunicación que mejor se adaptan a las características propias (parafrasear, utilizar palabras equivalentes de la lengua materna, etc.).

4. Análisis consciente de aquellos aspectos semánticos y morfológicos que ponen de manifiesto formas distintas a la nuestra de organizar la realidad: relaciones temporales, de posesión, el género, el número, etc.

Actitudes

1. Curiosidad por conocer el funcionamiento de la lengua extranjera y aprecio de la corrección en su uso como garantía de una comunicación fluida y eficaz.

2. Interés por conocer y analizar tanto las formas expresivas propias como las de compañeros y compañeras.

3. Actitud positiva hacia las actividades de clase más idóneas para desarrollar al máximo la competencia comunicativa y para la superación de los problemas que puedan surgir en el proceso de aprendizaje.

4. Confianza en la capacidad personal para progresar y llegar a un buen nivel de uso de la lengua extranjera.

4. Aspectos socioculturales

Conceptos

1. Aspectos de la cultura y de la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada cercanos a los intereses y motivaciones de los alumnos:

- Reglas y hábitos de la vida cotidiana: horarios, actividades habituales, expresiones y gestos de cortesía, gustos y modas, roles sociales, etc.
- El medio en el que se vive en algún otro país: aspecto físico de alguna ciudad, calles, servicios públicos, tiendas, conservación del medio ambiente, consumo, calidad de vida, etc.
- Relaciones humanas: relaciones con los padres, amor y amistad, lugares de encuentro de los jóvenes, papel del hombre y de la mujer en la organización social, etc.
- El mundo de los jóvenes: estudios, trabajo, deportes, tiempo libre, música, vídeo, cómics, cine, etc.
- Medios de comunicación: revistas para jóvenes, programas de radio y televisión, etc.

2. Hábitos cívicos y de conservación del medio ambiente y del patrimonio de ciudadanos de otros países.

3. Presencia en España de la lengua extranjera estudiada (películas, anuncios en los periódicos y establecimientos públicos, folletos de instrucciones, canciones, etc.).

4. Presencia internacional de la lengua extranjera estudiada (en organizaciones internacionales, en el ámbito de la ciencia, de la cultura, del deporte, etc.).

Procedimientos

1. Análisis de determinados aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.

2. Utilización contextualizada de las reglas y hábitos de conducta de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada en las relaciones con los nativos y en situaciones de representación y simulación.

3. Comparación de determinados aspectos de las formas de vida de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada con los correspondientes del país propio.

4. Utilización de los conocimientos adquiridos de la lengua extranjera para interpretar los mensajes presentes en el medio (anuncios en periódicos, en establecimientos públicos, etc.).

5. Utilización de materiales orales y escritos auténticos procedentes de distintas fuentes con el fin de obtener las informaciones deseadas.

6. Análisis crítico de los comportamientos socioculturales que implican una discriminación o un rechazo.

Actitudes

1. Curiosidad, respeto y valoración crítica de las formas de vida y de otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.

2. Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia (uso de las fórmulas de cortesía, gestos, tono de voz, etc.).

3. Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.

4. Actitud receptiva ante las informaciones disponibles en la lengua extranjera.

Criterios de evaluación

1. Extraer la información global y la específica de mensajes orales emitidos en situación de comunicación cara a cara sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera.

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas para comunicarse, en un ámbito cercano, acerca de las necesidades materiales y relaciones sociales, sensaciones físicas y sentimientos, opiniones y experiencias personales, así como sobre la organización de la clase. Los temas relativos a la cultura y sociedad extranjeras serán aquellos que despierten mayor interés entre los alumnos y sean claves para la comprensión de las mismas.

2. Extraer la idea principal y las informaciones específicas más relevantes de textos orales emitidos por medios de reproducción mecánica sobre temas que no exijan conocimientos especializados.

Este criterio evalúa la capacidad de comprender lo esencial de mensajes grabados, expresados en un lenguaje sin grandes connotaciones regionales o sociales, aunque no se comprenda la totalidad de los textos, que consistirán esencialmente en conversaciones entre varios interlocutores, descripciones y narraciones breves.

3. Participar en conversaciones breves utilizando las estrategias adecuadas para iniciar, mantener y hacer progresar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención de comunicación.

Este criterio pretende evaluar la capacidad de desenvolverse oralmente en situaciones interactivas y de utilizar las estrategias y recursos que aseguren la comunicación con el profesor, los compañeros o un nativo consciente de estar hablando con un estudiante extranjero, para expresar gustos, necesidades, sentimientos, dar y recabar información, opiniones y relatar experiencias utilizando elementos de coordinación y subordinación básica. Las producciones podrán tener algunas incorrecciones que no dificulten la comunicación.

4. Extraer la información global y específica de textos escritos auténticos, sencillos y de extensión limitada, de diferente tipo (descriptivos, narrativos, argumentativos, explicativos), distinguiendo entre hechos y opiniones e identificando, en su caso, los principales argumentos expuestos por el autor.

Este criterio evalúa la capacidad del alumno para leer textos con sentido completo pertenecientes a la prensa y la vida cotidiana, relacionados con la cultura y la sociedad de los países en los que se habla la lengua extranjera estudiada.

5. Leer de manera autónoma, utilizando correctamente el diccionario, libros para jóvenes o relacionados con los intereses propios y demostrar la comprensión mediante la realización de una tarea específica.

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para leer por sí mismos revistas y periódicos juveniles, así como libros referidos a temas variados, tales como deportes, música moderna, breves biografías y relatos.

6. Redactar textos sencillos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, respetando las convenciones de la comunicación escrita y empleando los elementos que aseguran la cohesión y coherencia del texto de manera que éste sea fácilmente comprensible para el lector.

Este criterio evalúa la capacidad de los alumnos y alumnas para comunicarse por escrito de forma ordenada y concisa, aunque el texto pueda todavía presentar ciertas incorrecciones morfosintácticas que no afecten a lo esencial del mensaje.

7. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección de las producciones propias y como recurso para comprender mejor las producciones ajenas.

Este criterio evalúa la capacidad del alumno para distinguir y reconocer la corrección formal, la coherencia de las ideas expresadas y la adecuación del discurso a la situación de comunicación en textos orales y escritos sencillos y para aplicar las reglas y estrategias necesarias en sus propias producciones que garanticen su mejor comprensión.

8. Perseverar en los intentos de comprender y hacerse comprender en situaciones comunicativas cara a cara, utilizando todas las estrategias de comunicación y los recursos expresivos disponibles para superar las posibles dificultades de comprensión mutua.

Este criterio pretende evaluar si el alumno ha adquirido las claves básicas que rigen el intercambio comunicativo (adecuando su registro al interlocutor y a la situación y adoptando una actitud colaboradora en la negociación de los significados) y si ha comprendido que en la comunicación lo fundamental es producir y negociar el mensaje del modo más eficaz posible, sin que las carencias lingüísticas propias del aprendiz constituyan un obstáculo insalvable.

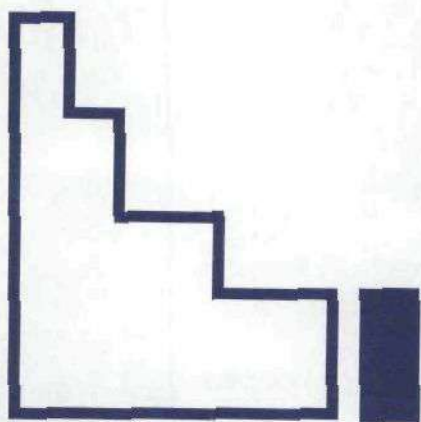
9. Identificar e interpretar, apoyándose en claves lingüísticas y no lingüísticas, los implícitos culturales que puedan aparecer en los textos y utilizarlos para una mejor comprensión del contenido de los mismos.

Este criterio pretende comprobar que el alumno conoce los rasgos más sobresalientes del contexto sociocultural de los países donde se habla la lengua extranjera y que puede interpretar lo más correctamente posible los mensajes procedentes del mismo, teniendo en cuenta todos los elementos que lo configuran.

1875
1876
1877
1878
1879
1880
1881
1882
1883
1884
1885
1886
1887
1888
1889
1890
1891
1892
1893
1894
1895
1896
1897
1898
1899
1900

1875
1876
1877
1878
1879
1880
1881
1882
1883
1884
1885
1886
1887
1888
1889
1890
1891
1892
1893
1894
1895
1896
1897
1898
1899
1900

Lenguas Extranjeras



Secuencia por Ciclos



Small, faint text or a signature located directly below the illustration.

Small, faint text or a signature located to the right of the illustration.

Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos

Secuenciar capacidades y contenidos en una lengua extranjera, en la que se ha definido como **finalidad** la adquisición de una **competencia comunicativa** en su sentido más amplio, es una tarea que obliga a poner alternativamente el peso en las capacidades de comprensión y expresión tanto oral como escrita con el fin de lograr su desarrollo armonioso relacionándolas con el mundo y la experiencia de aquellos a todas las capacidades, pues se dan de modo interrelacionado en el acto de la comunicación.

Para secuenciar los contenidos puede ser útil al profesor elegir como **contenido organizador**, es decir, aquel con respecto al cual se sitúan los demás, el de **los procedimientos**. En este caso, los **criterios** que se pueden tener en cuenta para establecer una gradación de la dificultad se definen según los parámetros siguientes:

- **El tipo de texto.** Su extensión, vocabulario, exponentes lingüísticos y discursivos.
- **El canal.** Comunicación cara a cara, texto grabado, escrito...
- **El tipo de comprensión.** Global, de los elementos más relevantes, específica.
- **El interlocutor.** Conocido o desconocido, perteneciente o no al contexto escolar...
- **El grado** de corrección, coherencia y adecuación en la comprensión y en la expresión.
- **El uso de estrategias comunicativas** verbales y no verbales.

- **La necesidad de ayuda** por parte del profesor, de otros compañeros, del diccionario, de libros de consulta...

Además de estos criterios que pertenecen a la lógica de la disciplina, el profesor tendrá en cuenta otros que se relacionan con el momento evolutivo de los alumnos, con la articulación de los distintos tipos de contenidos y con el tratamiento de los temas transversales al currículo, y que podrían ser los siguientes:

- **Los conocimientos previos.** Cercanía o familiaridad con el tema, *concreto/abstracto*...
- La mayor o menor **dependencia del contexto**, es decir, la mayor o menor necesidad de utilizar claves contextuales (gestos, objetos, dibujos...) para la comprensión o la expresión.
- **Las necesidades expresivas.** El universo discursivo de los adolescentes es más complejo que el de los niños.
- **La madurez del alumno** con respecto a la adquisición de determinadas actitudes y el nivel de desarrollo de las actitudes necesarias para aprender eficazmente una lengua extranjera (interés, comprensión, colaboración...).
- La paulatina introducción de conceptos, procedimientos y actitudes relacionados con **temas de formación general** del alumno.

En la etapa de Secundaria Obligatoria las capacidades básicas de esta área son las mismas que en la de Primaria y el progreso consistiría en un **desarrollo y especialización** de todas ellas, retomando una y otra vez los contenidos y adecuándolos a las necesidades de comunicación de los alumnos. Para conseguirlo, **la reflexión sobre la lengua en funcionamiento** dentro del discurso y **sobre los procesos de aprendizaje** constituirá un elemento de ayuda fundamental. Otro de los aspectos definitorios de la etapa es la necesidad de un sistemático y progresivo dominio de **los elementos socioculturales clave** transmitidos por la lengua.

El primer ciclo se caracteriza por una mayor necesidad de **apoyarse en el contexto** (situación y roles claros y previsibles, pocos implícitos, mímica y gestos, tono de voz...), tanto para la comprensión como para la expresión, y por una mayor **necesidad de ayuda**, iniciándose la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje como un apoyo al mejor desarrollo de la comunicación oral y escrita. En cuanto a los aspectos socioculturales, se abordarán los que sean más cercanos al alumno y a su propia experiencia.

El **segundo ciclo** tiene por meta la **autonomía comunicativa** del alumno. Se trata de enriquecer y ampliar las situaciones de comunicación abordadas, en las cuales los alumnos han de ser capaces de comprender algunos elementos **implícitos del discurso** como son la intención y la actitud del hablante. Además se pretende que puedan desenvolverse en **situaciones no previstas** utilizando todos los recursos lingüísticos y no lingüísticos disponibles. Una reflexión **sistemática** sobre la lengua y su aprendizaje y una apertura a la **diversidad de usos y registros** de la lengua en el tratamiento de los aspectos socioculturales son los otros dos elementos que caracterizan este ciclo.

Primer ciclo

La comunicación oral

En este ciclo conviene que la lengua extranjera sea el marco de comunicación en el aula entre el profesor y los alumnos como de éstos entre sí para llevar a cabo las tareas de la clase. Por tanto, es aconsejable trabajar de forma sistemática **el lenguaje necesario para dicha interacción**.

Es fundamental que los alumnos **comprendan al profesor o a un nativo cuando habla la lengua extranjera de manera natural** y que sean capaces de **pedir que se realicen los reajustes necesarios para facilitar la comprensión** (repeticiones, empleo de sinónimos o explicaciones complementarias). Parece pertinente que las situaciones de comunicación giren en torno a **temas familiares** para el alumno por pertenecer a su mundo habitual, por ser de su interés o por haber sido tratadas en la etapa anterior o en clase. En estas situaciones de comunicación cara a cara los alumnos irán desarrollando la capacidad de comprender la **información global y la específica**, a pesar de desconocer ciertos elementos del mensaje. Sin embargo, no siempre los temas serán necesariamente familiares para los alumnos, en cuyo caso necesitarán la ayuda del profesor o de otros compañeros para la comprensión del mensaje. En este caso es oportuno trabajar la identificación de la idea principal y las secundarias y la distinción entre datos y opiniones.

La atención y el respeto hacia los mensajes orales emitidos por otros compañeros, a pesar de los posibles errores que cometan, ayu-

darán a **reconocer el error como parte integrante del proceso de aprendizaje** y, consecuentemente, a expresarse con mayor desinhibición y seguridad.

Por lo que se refiere a la comprensión de mensajes emitidos por **los medios de comunicación** (radio, televisión), en este ciclo es conveniente utilizar **programas muy seleccionados** en cuanto al tema y a la dificultad (anuncios, partes meteorológicos, canciones, etcétera) o, en su caso, **graduar la dificultad de la tarea** con el fin de que los alumnos entiendan, al menos, de qué trata el programa y algún dato muy claro que haya sido requerido por el profesor antes de la emisión del mismo.

La capacidad de **expresar mensajes orales** será necesariamente más limitada que la de comprenderlos, pero es interesante que los alumnos utilicen **interactivamente** la lengua extranjera, aunque sea de forma elemental, en las **situaciones más habituales en la vida cotidiana**. Es razonable pensar que en este ciclo los chicos y las chicas sean capaces de dar y pedir información, expresar necesidades, gustos, sentimientos, opiniones y experiencias personales. Conviene insistir en la descripción de hechos, la narración de acontecimientos de su propia vida, así como en la manifestación de la opinión personal en relación con los temas de la conversación y en la utilización adecuada de las fórmulas habituales de relación social.

El mensaje será **comprensible** para el interlocutor, y un buen modo para conseguirlo es insistir en la **práctica y aprendizaje de procedimientos** como la organización coherente de las ideas expresadas o el análisis retrospectivo de los errores, fomentando en los alumnos **la fluidez oral** sin que se sientan coartados por miedo a fallar.

La comunicación escrita

En el primer ciclo es oportuno trabajar la capacidad de **comprender textos sencillos** sobre temas generales con la ayuda del profesor, otros compañeros o el diccionario cuando sea necesario. **La lectura intensiva puede abordarse por medio de mensajes escritos de carácter interpersonal** (instrucciones de clase, notas, cartas...) y los alumnos comprenderán todos los elementos de los mismos. También es posible trabajar con otros **textos breves** de estructura lineal y vocabulario sencillo referidos a aspectos familiares

para los alumnos (descriptivos, narrativos, informativos: tebeos, historietas, anuncios públicos, artículos de revistas juveniles...). En este caso, se pretende que comprendan la información global y los elementos relevantes del mensaje y que sean capaces de distinguir los datos de las opiniones, intentando superar las limitaciones propias y sacando el máximo partido de los recursos lingüísticos disponibles.

En cuanto a **la lectura extensiva**, se recomienda que el alumno utilice, de forma individual, **textos largos adecuados a su edad y a sus conocimientos de la lengua extranjera** (novelas, cuentos, narraciones...) con el fin de comprender lo esencial del mensaje, aunque haya elementos que desconozca. De esta forma el alumno podrá tomar conciencia de su capacidad para comprender globalmente un texto escrito sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo y se fomentará **la autonomía lectora**.

En este ciclo se pretende que los alumnos desarrollen la capacidad de **escribir mensajes sencillos, breves y de utilidad en la vida cotidiana** (cumplimentación de formularios, encuestas, cuestionarios de datos personales...) y cartas informales con las que puedan satisfacer distintas necesidades de comunicación (invitaciones, felicitaciones, intercambio de información...). Parece pertinente que los alumnos se acostumbren a escribir **mensajes fácilmente comprensibles para el lector**. La estructura de estos mensajes puede ser lineal y sencilla y presentar incorrecciones ortográficas y morfosintácticas, siempre y cuando no interfieran en la comprensión del texto, aunque conviene seguir desarrollando en el alumnado una actitud de aprecio por mejorar la corrección formal de sus producciones escritas, sin que esto sirva para inhibirles. En este sentido, se acostumbrarán a producir textos ordenados y coherentes y a emplear elementos de cohesión valorando el uso correcto de los signos de puntuación y, en su caso, de acentuación como un factor importante para ayudar a la interpretación de los mensajes escritos.

La reflexión sobre la lengua y su aprendizaje

En este primer ciclo, y siempre **al hilo de las necesidades concretas que vayan surgiendo para la realización de tareas comunicativas**, conviene iniciar la reflexión sobre la lengua y su aprendizaje y dejar para el segundo la sistematización de estos conocimientos de manera que formen una buena base para el mejor desarrollo de la comunicación.

La toma de conciencia de la capacidad de utilizar **estrategias básicas de comunicación**, lingüísticas (usar el contexto, deducir una palabra para su similitud con su equivalente en la lengua materna, utilizar fórmulas hechas...) y no lingüísticas (usar los conocimientos previos del mundo, gestos, sonidos, mímica...), cobra en este ciclo una importancia primordial para hacer fluida y eficaz la comunicación y evitar que se interrumpa.

El *primer elemento* de la reflexión puede centrarse en **el acto de comunicación** con el objetivo de que los alumnos se hagan conscientes de la importancia de las lenguas como la base fundamental de la comunicación humana. La consideración de **para qué** sirve la lengua extranjera y, en concreto, **para qué les sirve a ellos**, puede constituir el primer paso de esta conceptualización y podrá llevarles al reconocimiento de su capacidad personal para progresar y llegar a un buen nivel de uso de la lengua.

Al reflexionar sobre **la estructura de una lengua** (cuáles son sus componentes básicos y para qué sirven) se creará la necesidad de manejar **los elementos formales** que son los que dan **coherencia** y **cohesión** al discurso: papel de las distintas funciones, necesidad de adecuar el vocabulario a la situación de comunicación, valor comunicativo de la corrección en la pronunciación, la entonación, la morfosintaxis y la ortografía. Además, el alumno desarrollará la capacidad de **adecuar** estos componentes a cada situación concreta de comunicación, teniendo en cuenta en cada caso a los interlocutores, sus intenciones y actitudes, y considerando que los significados son fruto de una **negociación** entre las partes.

En este ciclo parece igualmente importante reflexionar sobre las **diferencias y la especificidad del código oral y del escrito**, así como sobre las necesidades concretas que tienen y tendrán los alumnos con respecto a cada uno de los dos códigos y, consecuentemente, sobre **el tratamiento** que se les dará en el aula.

El *segundo elemento* de la reflexión en este ciclo gira en torno a **los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje**. Se trata de que los chicos y las chicas piensen en cuáles son sus propios mecanismos de aprendizaje y cuáles les resultan más eficaces, de tal manera que cada uno se vaya responsabilizando de su propia andadura. Es interesante crear un clima de cooperación ante estas tareas para propiciar un progreso colectivo **no necesariamente igual para todos**, sino en el que todos reconozcan sus posibilidades concretas de éxito en la comunicación.

Los aspectos socioculturales de la lengua

En este ciclo, las primeras representaciones mentales, a menudo estereotipadas, de la cultura extranjera irán variando en los alumnos y se producirá la toma de conciencia de pertenecer a una **sociedad multicultural y multilingüe**. Esto permite realizar un **análisis guiado**, más sistemático que en la etapa anterior, de las conductas **verbales, mímicas y gestuales** inherentes a la lengua extranjera para reconocerlas y poderlas apreciar como distintas a las de la lengua materna. Se trata, en este momento, de poseer **instrumentos básicos de análisis** que permitan identificar las relaciones y prácticas sociales de la cultura extranjera como exponentes de una forma distinta de concebir la realidad. Este procedimiento podrá dar lugar a una valoración del enriquecimiento personal que supone el conocimiento y la relación con personas pertenecientes a otras culturas.

Se tratarán algunos **aspectos de la cultura y la sociedad de los países en los que se habla la lengua extranjera**. En este ciclo se pueden abordar los contenidos relativos al **medio en que se vive en alguno de esos países** (aspecto físico de alguna ciudad, calles, servicios públicos, tiendas, conservación del medio ambiente, consumo...), así como los que se refieren al **mundo de los jóvenes** (estudios, trabajos, deportes, tiempo libre, música...).

Es conveniente también propiciar **la información sobre personajes y hechos muy característicos de la cultura estudiada** y que influyen en la configuración del mundo actual, para desarrollar la capacidad de relacionar el marco sociocultural con el comportamiento de los hablantes de una lengua determinada.

Segundo ciclo

La comunicación oral

Partiendo de las situaciones de comunicación ya trabajadas en la etapa de Primaria y en el ciclo anterior, es conveniente ampliar el campo abordando **temas no familiares para los alumnos, pero que sean interesantes o necesarios para ellos en el presente o en el futuro**. En la interpretación de los mensajes se trabajará la identificación de la idea principal y las ideas secundarias, la distinción

entre datos, opiniones y argumentos, así como el reconocimiento de la intención y la actitud del hablante (rasgos de humor e ironía).

En la **comunicación cara a cara** se pretende que los alumnos comprendan la idea principal y todos los datos relevantes de los mensajes orales emitidos de forma natural por el profesor. Si el interlocutor es un extranjero pueden necesitar y serán capaces de solicitar más reajustes y clarificaciones.

La comprensión de los mensajes orales emitidos por los **medios de comunicación** (radio, televisión) será más global que en la comunicación cara a cara. Conviene diversificar el tipo de programas que se seleccionen: informativos, programas de divulgación, concursos, películas cortas... Los alumnos identificarán qué clase de programa es y de qué trata y comprenderán algunos datos relevantes que hayan sido requeridos previamente por el profesor. En lo que se refiere a los **mensajes grabados** (en magnetófono o vídeo), la comprensión será más específica, especialmente si se trata de documentos con un tratamiento pedagógico.

Parece indicado en este ciclo desarrollar la capacidad de **expresar mensajes orales interactivos**, para lo que se insistirá en las situaciones de comunicación tratadas en los ciclos anteriores y se ampliarán a otras menos familiares para el alumno. En estas situaciones los alumnos serán capaces de **entablar relaciones, resolver las dificultades de la interacción, exponer, narrar y argumentar**, además de expresar las funciones trabajadas anteriormente. El discurso tendrá una estructura algo más compleja que en el ciclo anterior y se emplearán los elementos de coordinación y subordinación imprescindibles para una comunicación fluida, adecuando el vocabulario y las estructuras a la intención comunicativa. Se insistirá en la organización coherente y cohesionada de las ideas expresadas.

Conviene fomentar el uso de todas **las estrategias de comunicación** al alcance de los alumnos para que saquen el máximo partido posible de los recursos lingüísticos y socioculturales disponibles y puedan participar de forma reflexiva y crítica en las diferentes situaciones de comunicación oral en las que intervienen.

La comunicación escrita

El objetivo final de este ciclo, en lo que se refiere a la **comprensión lectora**, consistirá en que el alumno sea capaz de **leer de forma autónoma los textos más usuales y útiles de la comunicación**

escrita. Es conveniente abordar **la lectura intensiva** por medio de material auténtico de diverso tipo: guías, anuncios, carteleras, cómics, artículos de revistas y periódicos, poemas... Los alumnos comprenderán la información general y todos los datos relevantes. Se insistirá en la capacidad de interpretar correctamente un texto, distinguiendo entre datos, opiniones y argumentos, identificando la idea principal, las secundarias y los rasgos de humor e ironía. Además, parece también conveniente trabajar la capacidad de **inferir algunas palabras desconocidas a partir del contexto, así como de extraer informaciones que no siempre aparecen de forma explícita**, de manera que se fomente la superación de las limitaciones propias sacando el máximo partido posible de los recursos lingüísticos disponibles.

Es positivo que para **la lectura extensiva** los alumnos elijan los textos que vayan a leer, pues de esta forma desarrollarán mejor una actitud de interés y curiosidad por conocer las ideas expresadas en los mismos y podrán **disfrutar con la lectura**. Los materiales empleados en este caso serán más extensos (novelas, revistas juveniles, relatos cortos, temas relacionados con otras disciplinas). Por lo que se refiere al grado de comprensión, se pretende que los alumnos sean capaces, como mínimo, de entender bien las ideas principales (clases de artículos, argumento, línea argumental, tesis expuestas).

En cuanto a **la expresión escrita**, los alumnos deberían ser capaces de redactar **los textos escritos más comunes en la vida cotidiana**: notas personales, tarjetas postales, cartas informales y más formales, formularios, encuestas, cuestionarios de datos personales, diarios, con el fin de satisfacer necesidades personales de comunicación (dar y pedir información, hacer peticiones, invitar, describir, narrar, felicitar, sugerir...). Conviene recordar que **la corrección lingüística, la cohesión y la coherencia del texto son fundamentales en la comunicación escrita**, y en este segundo ciclo de Secundaria es importante dedicarles una atención más rigurosa, pues constituyen los elementos básicos para una comunicación eficaz. En este contexto es fundamental intentar despertar el interés por realizar **intercambios comunicativos escritos en la lengua extranjera con hablantes de la misma**.

La reflexión sobre la lengua y su aprendizaje

En este segundo ciclo se pretende capacitar al alumno para una reflexión más **sistemática y rigurosa**. El objetivo de este trabajo

de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje será dar a los alumnos **los instrumentos básicos para mejorar sus producciones orales y escritas y para autocorregirse**. Constituye, por tanto, el bagaje esencial que les permitirá **resolver sus dudas** de tipo teórico y **recurrir con eficacia a diversas fuentes de información** (libros de consulta, distintos tipos de diccionarios...) con vistas a conseguir una mayor autonomía para, posteriormente, profundizar en el dominio de la lengua extranjera. Los contenidos concretos que se aborden surgirán al hilo de las necesidades de comunicación que se produzcan en el aula en cada momento del proceso. De todos modos parece razonable que al finalizar el ciclo los alumnos conozcan y utilicen con una cierta soltura **las funciones necesarias para la comunicación habitual, las relaciones temporales, de coordinación y subordinación más elementales, así como los distintos marcadores del discurso**.

En cuanto a **la reflexión sobre el aprendizaje**, el segundo ciclo de Secundaria constituye el momento en que los alumnos tomarán las riendas de su propio proceso, ya que, para algunos, significa el final de su contacto académico con el estudio de la lengua extranjera. En este sentido, es importante que adquieran capacidades relacionadas con un **trabajo autónomo que facilite un autoaprendizaje y una profundización posterior** en los campos que sean de su interés y, en cualquier caso, en los relacionados con la transición a la vida activa en las distintas ramas profesionales. Para ello es interesante que cada alumno sea plenamente consciente de sus características propias ante el aprendizaje de una lengua extranjera y de los mecanismos que favorecen dicho aprendizaje.

Los aspectos socioculturales de la lengua

En este ciclo, es conveniente centrar los aspectos socioculturales *en todo lo que signifique diversidad*. Si es cierto que pertenecemos a una sociedad multicultural y multilingüe, también lo es que **cada lengua se concreta en distintas formas culturales y sustenta prácticas sociales diversas**. La introducción de determinados **usos coloquiales** de la lengua y el conocimiento de **distintos registros** permitirá la adecuación de los mensajes a las situaciones de comunicación necesariamente diversas en el mundo real.

En este ciclo se pueden tratar los contenidos referentes a las **relaciones humanas** (con los padres, amor y amistad, lugares de

encuentro...), los relacionados con los **medios de comunicación** (revistas para jóvenes, programas de radio y televisión, nuevas tecnologías...), así como otros de **interés formativo** (la paz, la salud, el consumo, la conservación del medio ambiente...) trabajando actitudes positivas y críticas hacia cada uno de estos temas. Además es interesante abordar la **presencia internacional** de la lengua extranjera estudiada en los **distintos ámbitos de la actividad humana**, valorando críticamente sus distintas funciones en cada uno de ellos.

Es interesante que el alumno empiece a barajar algunas de las **referencias geográficas, históricas y culturales que son claves del discurso en la lengua extranjera**, de modo que pueda ir desarrollando la capacidad de adaptarse a **los contextos desconocidos de la cultura extranjera**. Todas estas referencias constituyen el anclaje para interpretar elementos implícitos del discurso y para manejar las distintas fuentes (prensa, radio, televisión, literatura en general) con el fin de obtener las informaciones deseadas en un momento determinado.

Parece oportuno que el aprendizaje de la **tolerancia**, siendo como es una tarea nunca concluida, sea fomentado principalmente en este ciclo, en que el alumno va teniendo a su disposición elementos de análisis que dan lugar a **un respeto hacia lo distinto y un aprecio por los rasgos que definen la propia identidad**.

Estos cuadros, que son un complemento de la secuencia de objetivos y contenidos descrita anteriormente, facilitan al profesor una visión conjunta de la gradación que se ha establecido entre los ciclos. No sustituyen al texto de la secuencia; por el contrario, sólo pueden interpretarse correctamente acompañados de la lectura de la misma.

**Comprensión
de mensajes
orales****Primer ciclo****A. COMUNICACIÓN INTERPERSONAL****Emisor:**

- Profesor a velocidad normal y con los ruidos de fondo habituales.
- Compañeros.
- Nativos que tengan en cuenta que se están dirigiendo a un extranjero.

Tipos de textos:

1. Familiares para el alumno o de interés para él que versen sobre:
 - Necesidades materiales y relaciones sociales de la vida cotidiana.
 - Sensaciones físicas y sentimientos que se hayan formulado explícitamente.
 - Opiniones y experiencias personales expresadas de forma explícita y sencilla sobre hechos y acontecimientos de la vida cotidiana.
2. No familiares para el alumno con la ayuda del profesor o los compañeros.

Los mensajes serán emitidos en idioma estándar no dialectal.

———— Segundo ciclo ————

A. COMUNICACIÓN INTERPERSONAL

Emisor:

- Hablantes de la lengua extranjera.

Tipos de textos:

Relativos a las diversas situaciones habituales de comunicación:

- La educación.
- El trabajo.
- Las relaciones de parentesco y amistad.
- Los viajes, tiempo libre.
- Ecología, medio ambiente.
- Nuevas tecnologías.
- Ciencia-ficción.
- El consumo y la calidad de vida.

Los mensajes responderán a distintos usos y registros.

Primer ciclo

Grado de comprensión:

- Información global.
- Identificación de los elementos relevantes del mensaje.
- Distinción entre datos y opiniones.

Producción de mensajes orales

Interlocutor:

En relación directa con un interlocutor:

- El profesor.
- Los compañeros.
- Nativos que tengan en cuenta que su interlocutor es extranjero.

Tipos de mensajes:

Con intencionalidades comunicativas referentes a la vida cotidiana y los intereses de los alumnos:

- Dar y pedir información.
- Expresar necesidades, gustos, sentimientos, opiniones y experiencias personales.
- Describir hechos y narrar acontecimientos.
- Manifestar la propia opinión en relación con los temas de la conversación.

En cualquier caso la comunicación en el aula se llevará a cabo en la lengua extranjera.

Segundo ciclo

Grado de comprensión:

- Información global y específica.
- Distinción entre datos, opiniones y argumentos.
- Identificación de la actitud y la intención del hablante.
- Interpretación de implícitos.

Interlocutor:

Hablantes de la lengua extranjera.

Tipos de mensajes:

Con intencionalidades comunicativas diversas:

- Entablar relaciones.
- Resolver las dificultades de la interacción.
- Exponer, narrar y argumentar.

Continúa

Producción de mensajes orales

— Primer ciclo —

Procedimientos y grado de consecución:

- Mensaje comprensible para el interlocutor aunque el discurso tuviera una estructura sencilla y se produjera a una velocidad más lenta de lo normal y con posibles errores.
- Adecuación a la situación y al interlocutor.
- Empleo de fórmulas básicas de interacción social: *mostrar acuerdo o desacuerdo, pedir aclaraciones...*
- Pronunciación comprensible.
- Uso consciente de las estrategias lingüísticas adecuadas para evitar que se rompa la comunicación (pedir ayuda, aclaraciones, utilización de palabras similares en lengua materna, simplificar, parafrasear).
- *Utilización de estrategias no lingüísticas* (gestos, sonidos, soportes visuales).
- Uso de las reglas propias del intercambio comunicativo (atención, respeto; pedir la palabra, comenzar el discurso, cambiar de tema, conseguir que la comunicación no se rompa).
- Participación en distintas actividades de grupo (trabajo en pareja, en pequeño grupo, en gran grupo) teniendo en cuenta las reglas del respeto y la colaboración, así como las acordadas por el propio grupo.
- Negociación con el profesor y los compañeros de los distintos *elementos de organización de la clase* y las actividades, respetando los diferentes puntos de vista.

Segundo ciclo

Procedimientos y grado de consecución:

- Empleo de elementos de coordinación y subordinación imprescindibles para una comunicación fluida.
- Adecuación del vocabulario y las estructuras a la intención comunicativa.
- Organización coherente y cohesionada de las ideas expresadas.
- Utilización sistemática de estrategias de comunicación lingüísticas y no lingüísticas.
- Entonación adecuada.
- Adecuación de los elementos no lingüísticos (gestos, posturas corporales...).
- Empleo contextualizado de las fórmulas de relación social aplicadas a un mayor número de registros.
- Negociación con el profesor y los compañeros de los distintos elementos de organización de la clase y las actividades, respetando los diferentes puntos de vista.

Continúa

Primer ciclo

B. COMPRENSIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN**Emisor:**

Medios de comunicación y de reproducción mecánica (radio, televisión, vídeos, cassetes).

Tipos de textos:

- Cuentos e historias.
- Anuncios, partes meteorológicos.
- Informativos y programas divulgativos que no exijan conocimientos culturales específicos.
- Diálogos.
- Canciones en consonancia con sus gustos.

Los mensajes serán emitidos en idioma estándar no dialectal.

Grado de comprensión:

- Información global.
- Identificación de los elementos imprescindibles para la comprensión del mensaje con la ayuda del profesor y sus compañeros.

Segundo ciclo

B. COMPRENSIÓN DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

Emisor:

Medios de comunicación y de reproducción mecánica (radio, televisión, vídeos, cassetes).

Tipos de textos:

- Informativos.
- Programas de divulgación.
- Concursos.
- Películas cortas.
- Conversaciones.

Grado de comprensión:

- Global y de datos relevantes previamente requeridos en el caso de radio y televisión.
- Global y específica de información previamente requeridas en el caso del vídeo y magnetófono.

Continúa

Primer ciclo

Actitudes:

- Atención y respeto hacia los mensajes orales emitidos en la lengua extranjera por diferentes personas.
- Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un mensaje oral sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo.
- Reconocimiento del error como parte integrante del proceso de aprendizaje y tendencia a superar las dificultades que surgen en la comunicación oral por falta de recursos lingüísticos, explotando al máximo los conocimientos y las estrategias de comunicación disponibles.

Segundo ciclo

Actitudes:

- Reconocimiento de la importancia de ser capaz de comunicarse en la lengua extranjera como medio para satisfacer necesidades de comunicación con diferentes interlocutores y como medio de entendimiento entre las personas.
- Participación reflexiva y crítica en las diferentes situaciones de comunicación oral en las que se interviene.
- Rigor en la interpretación y producción de textos orales.

Primer ciclo

**A. COMPRENSIÓN DE MENSAJES
ESCRITOS****Tipos de textos y comprensión de los mismos:**

1. *Textos sobre temas familiares relacionados con sus conocimientos, intereses y que sirvan de acceso a otras culturas, notas, anuncios públicos y publicitarios, guías, programas, carteleras, planos e historietas, correspondencia informal.*

Estos textos tendrán las siguientes características:

- Breves y concretos, con estructura lineal y vocabulario limitado.
- Contextualizados y con pocos implícitos tanto en el plano lingüístico como en el cultural.
- Escritos en idioma estándar no dialectal.
- Relacionados con situaciones de comunicación escolares y extraescolares.

Grado de comprensión:

- Global y específica.
- Todos los elementos esenciales del mensaje.
- Autonomía con ayuda del diccionario.

Segundo ciclo

A. COMPRESIÓN DE MENSAJES ESCRITOS

Tipos de textos y comprensión de los mismos:

1. Textos más usuales y útiles de la comunicación escrita: cartas formales, artículos de revistas o periódicos, comentarios críticos, textos humorísticos.

Estos textos tendrán las siguientes características:

- Escritos en idioma estándar o con un mínimo de rasgos dialectales.
- Relacionados con temas conocidos por los alumnos.
- Con todo el apoyo contextual que el texto original tenga.
- Con un léxico básicamente conocido, pero que incluya palabras desconocidas.

Grado de comprensión:

- Información general y todos los datos relevantes.
- Distinción entre datos, opiniones y argumentos.
- Identificación de la idea principal, la secundaria y de los rasgos de humor e ironía.
- Inferencia de palabras a partir del contexto.
- Extracción de informaciones implícitas.

Primer ciclo

- 2. Textos literarios sencillos o adaptados: tebeos, relatos cortos, artículos, poemas.

Grado de comprensión:

- Global.
- Datos relevantes del mensaje.
- Específica con ayuda del profesor y del diccionario u otros libros de consulta.

Actitudes:

- Interés y curiosidad por conocer las ideas expresadas en textos escritos en la lengua extranjera.
- Tendencia a superar las dificultades que surgen en la comprensión por falta de recursos lingüísticos explotando las estrategias de comprensión disponibles.
- Actitud receptiva ante las informaciones disponibles en la lengua extranjera.
- Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un texto escrito sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo.

— Segundo ciclo —

2. Textos literarios y de divulgación (relatos cortos, poemas, temas relacionados con distintas disciplinas).

Grado de comprensión:

- Global.
- Datos relevantes.
- Específica con ayuda.

Actitudes:

- Interés por conocer las ideas expresadas en textos escritos en la lengua extranjera, evitando que las concepciones previas interfieran en la comprensión del mensaje.
- Rigor en la interpretación de textos escritos.
- Interés por leer textos escritos en la lengua extranjera con el fin de obtener información, ampliar conocimientos y disfrutar.

Continúa



Primer ciclo

B. PRODUCCIÓN DE MENSAJES ESCRITOS**Destinatarios:**

- El profesor.
- Los compañeros.
- Amigos extranjeros.
- Intercambio clase a clase.

Tipos de textos:

- Formularios, encuestas y cuestionarios de datos personales.
- Mensajes escritos (notas personales, cartas informales) con el fin de satisfacer necesidades de comunicación: invitaciones, felicitaciones, intercambio de información.
- Textos escritos sencillos y comprensibles, atendiendo a diferentes necesidades por medio de la descripción y la narración.

Grado de corrección:

- Fácilmente comprensibles para el lector, con una estructura lineal, aunque pueden presentar ciertas incorrecciones ortográficas y morfosintácticas y un vocabulario limitado.
- Presentación ordenada y concisa.
- Empleo de algunos elementos de cohesión como la concordancia o los déicticos.

Segundo ciclo

B. PRODUCCION DE MENSAJES ESCRITOS

Destinatarios:

- Hablantes de la lengua extranjera.

Tipos de textos:

- Cartas informales y formales.
- Mensajes escritos con el fin de satisfacer necesidades de comunicación (dar y pedir información, hacer peticiones, invitar, describir, narrar, felicitar, sugerir, imaginar...): peticiones por escrito, encargos, avisos.
- Textos escritos sencillos y comprensibles con una adecuada estructura lógica (introducción, desarrollo y conclusión) atendiendo a diferentes intenciones comunicativas.

Grado de corrección:

- Adecuación de la presentación formal a las distintas situaciones de comunicación escrita.
- Sintaxis simple y fácilmente comprensible, con poca influencia de la lengua materna.
- Léxico limitado, pero adecuado al contexto.

Continúa

Primer ciclo

- Uso de los signos de puntuación y, en su caso, de acentuación, aunque con ciertas omisiones o inadecuaciones.
- Empleo de las fórmulas de cortesía más habituales en cartas, felicitaciones, etc.
- Posibilidad de pedir ayuda al profesor, otros compañeros o libros de consulta para llevar a cabo la tarea.

Actitudes:

- Reconocimiento de la importancia de ser capaz de comunicarse por escrito en la lengua extranjera como medio para satisfacer necesidades inmediatas y concretas de comunicación.
- Reconocimiento del error como parte integrante del proceso.
- Interés por realizar intercambios comunicativos principalmente en el ámbito de actividades escolares (aula, corresponsal, intercambio escolar).
- Superación de las limitaciones propias, sacando el máximo partido posible de los recursos lingüísticos y socioculturales disponibles.

— Segundo ciclo —

- Empleo de elementos que dan cohesión y coherencia a un texto.
- Posibilidad de consultar libros para llevar a cabo la tarea.

Actitudes:

- Interés por realizar intercambios comunicativos escritos en la lengua extranjera con hablantes de la misma.
- Rigor en la producción de textos escritos.

Primer ciclo

1. Estrategias básicas de comunicación, tanto del código oral como del escrito:
 - Ignorar palabras que no son necesarias para llevar a cabo una tarea.
 - Usar el contexto visual y verbal.
 - Usar sus conocimientos previos del mundo.
 - Deducir el significado de una palabra por su similitud con su equivalente en el idioma materno.
 - Utilizar construcciones lingüísticas simples.
 - Hacer referencia a la función del objeto.
 - Utilizar fórmulas hechas y matrices comunicativas.

2. Elementos básicos de la lengua extranjera y su funcionamiento dentro del discurso:
 - Nociones generales: existencia, no existencia, presencia, ausencia; cantidad, cualidad; relaciones temporales; relaciones de posesión; deíxis.
 - Léxico referente a las situaciones de comunicación más habituales y a los intereses específicos de los alumnos.
 - Funciones: dar y pedir información, entablar relaciones, exponer, narrar, comparar, expresar acuerdo o desacuerdo, expresar las opiniones y juicios propios.
 - Elementos morfológicos: sustantivos, adjetivos, verbos, etc., su valor semántico y su funcionamiento dentro del discurso.

Segundo ciclo

1. Estrategias básicas de comunicación, tanto del código oral como del escrito:
 - Conocer las características básicas de la formación de palabras en lengua extranjera como medio de aumentar la capacidad de comprender palabras nuevas.
 - Usar los marcadores y las categorías gramaticales para una mejor comprensión de textos.
 - Deducir el significado de una palabra desconocida a partir del contexto textual.
 - Simplificar y parafrasear.

2. Elementos básicos de la lengua extranjera y su funcionamiento dentro del discurso:
 - Nociones generales: ampliar los exponentes para expresar las nociones trabajadas en el ciclo anterior.
 - Léxico referente a los temas trabajados en los bloques de comunicación oral y escrita: conocimiento productivo del léxico utilizado en las situaciones de producción oral y escrita y conocimiento receptivo del léxico trabajado en actividades de comprensión auditiva o lectura.
 - Elementos sintácticos: estructura de la oración compuesta y su funcionamiento dentro del discurso.

Continúa

3. Reflexión sobre el aprendizaje:

- Principales mecanismos implicados en el aprendizaje de las lenguas extranjeras: importancia de la escucha, de la participación, de la actitud positiva o negativa hacia la lengua.
- Conciencia de los conocimientos que el alumno ya tiene sobre el funcionamiento general de una lengua para apoyarse en ellos.
- Importancia de arriesgarse a cometer errores para progresar en el dominio de una lengua extranjera.
- Utilización de los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y *autocorrección para mejorar* la eficacia comunicativa de las producciones propias y para comprender mejor las producciones de otros.
- Utilización consciente de alguno de los mecanismos implicados en el aprendizaje de la lengua extranjera (*parfrasear, deducir, ordenar*) con el fin de mejorar los resultados obtenidos.

Segundo ciclo

- Marcadores del discurso: conectivas y otros recursos de cohesión.
- Componentes del acto de comunicación: participantes, situación o *escenario de la comunicación*, mensaje, intencionalidad.

3. Reflexión sobre el aprendizaje:

- Diferencias entre los estilos y los ritmos de aprendizaje de los seres humanos.
- Necesidad de colaboración en el proceso de aprendizaje con el profesor y con otros compañeros.
- Reflexión sobre qué es una lengua y qué es saber una lengua.
- Necesidad de simular en el aula las situaciones del mundo exterior.
- Necesidad de la implicación de los alumnos en todas las tareas relacionadas con su proceso de aprendizaje: programación, selección de materiales, autoevaluación, etc.
- Relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Continúa



Primer ciclo

- Utilización consciente de las diferentes formas de aprender la lengua extranjera (cantar, representar, escuchar, memorizar, leer) y de las estrategias de comunicación (parafrasear, utilizar palabras equivalentes en la lengua materna) que mejor se adapten a las características propias.
- Participación del alumno en la evaluación de sus logros y progresos.

Actitudes:

- Reconocimiento de la capacidad personal para progresar y llegar a un nivel básico de comunicación en la lengua extranjera.
- Responsabilidad activa y respeto por los materiales de aula que permiten a todos realizar las actividades de aprendizaje.

— Segundo ciclo —

Actitudes:

- Curiosidad por conocer el funcionamiento de la lengua extranjera y aprecio de la corrección en su uso como garantía de una comunicación fluida y eficaz.
- Actitud positiva hacia las actividades de clase más idónea para desarrollar al máximo la competencia comunicativa.

Primer ciclo

Conceptos:

- Relaciones interpersonales: amistad, correspondencia.
- Medios de comunicación: canciones, revistas, radio y televisión.
- Reglas y hábitos de la vida cotidiana en la lengua extranjera y comparación con los de la lengua materna.
- Ocio: viajes y turismo en general.
- Textos de uso cotidiano: anuncios, folletos de instrucciones.
- El mundo de los jóvenes: estudio, trabajo, deporte, etc.

Procedimientos:

- Análisis guiado de ciertos aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera.
- Utilización contextualizada de las reglas y hábitos de conducta de los países donde se habla la lengua extranjera en las relaciones con los nativos y en situaciones de representación y simulación.
- Utilización de materiales auténticos procedentes de distintas fuentes con el fin de obtener las informaciones deseadas.

Segundo ciclo

Conceptos:

- El medio en el que se vive en algún otro país: aspecto físico de alguna ciudad, tiendas, calidad de vida.
- Relaciones humanas: relaciones con los padres, amor y amistad, lugares de encuentro de los jóvenes.
- Presencia en España de la lengua extranjera estudiada (películas, anuncios en los periódicos y establecimientos públicos, etc.).
- Presencia internacional de la lengua extranjera estudiada (en organismos internacionales, en el ámbito de la ciencia y la cultura, etc.).

Procedimientos:

- Comparación de determinados aspectos de las formas de vida de los países donde se habla la lengua extranjera con los correspondientes en el país propio.
- Utilización de los conocimientos adquiridos de la lengua extranjera para interpretar los mensajes presentes en el medio (anuncios en periódicos, aparición de interlocutores extranjeros en los medios de comunicación...).
- Utilización de materiales auténticos procedentes de distintas fuentes con el fin de comprender mejor otras culturas.

Continúa

Primer ciclo

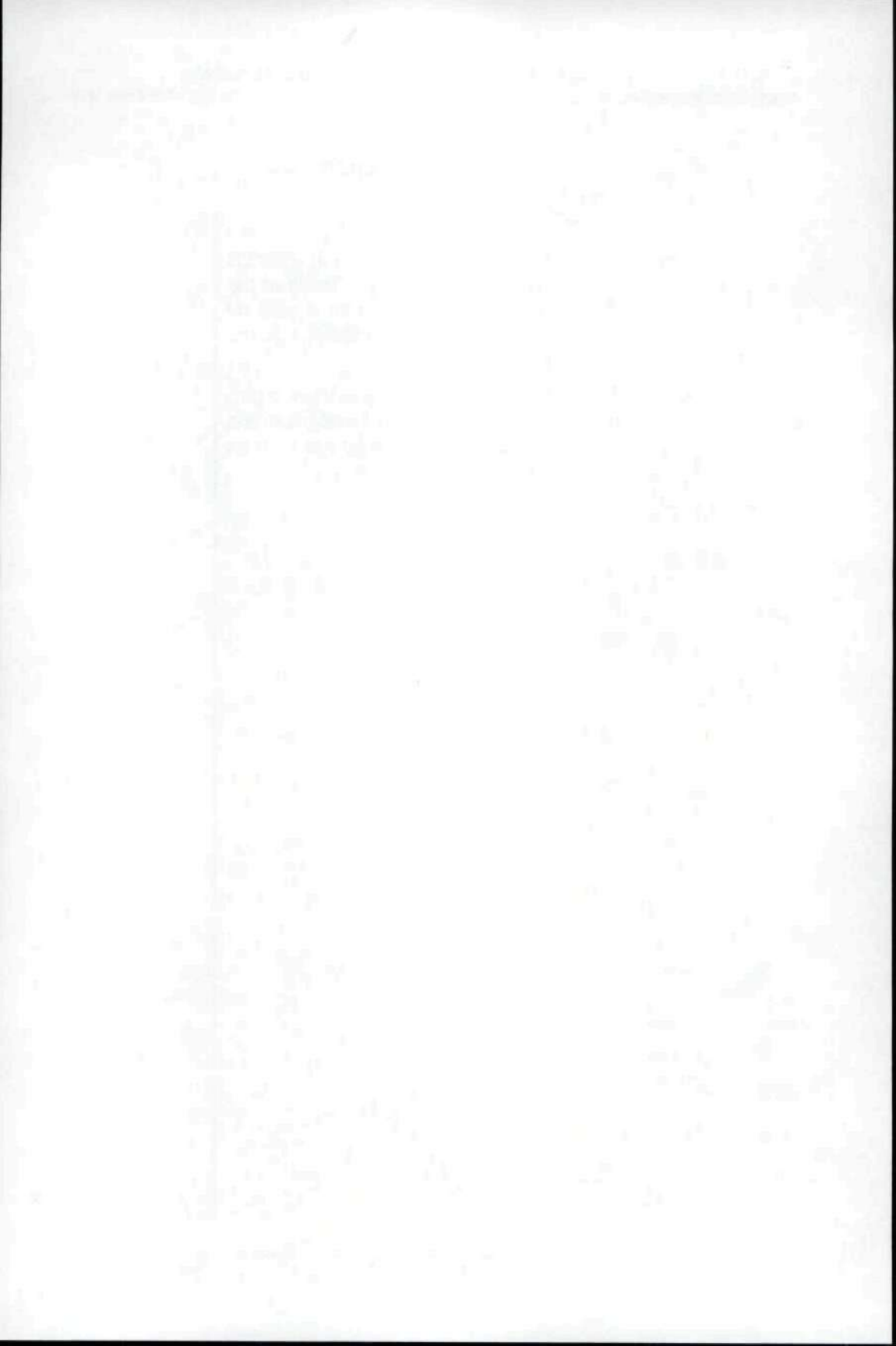
Actitudes:

- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.
- Reconocimiento de la capacidad personal para participar en lengua extranjera en actividades pertenecientes a algunos ámbitos de la actividad humana.
- Toma de conciencia de la capacidad de comprender globalmente un texto sin necesidad de entender *todos y cada uno de los elementos* del mismo.
- Superación de las limitaciones propias sacando el máximo partido de los recursos lingüísticos disponibles.
- Curiosidad y respeto por las formas de vida de los países donde se habla la lengua extranjera.
- Toma de conciencia de las distintas realizaciones culturales de una misma lengua.

— Segundo ciclo —

Actitudes:

- Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia (uso de las fórmulas de cortesía, gestos, tono de voz, etc.).
- Valoración del enriquecimiento personal que supone la relación con personas pertenecientes a otras culturas.



Criterios de evaluación por ciclos

Primer ciclo

1. Identificar la información global y la específica de mensajes orales emitidos en situaciones de comunicación cara a cara por un interlocutor consciente de estar hablando con un estudiante extranjero, sobre temas familiares para él.

A través de este criterio se evalúa la capacidad de los alumnos para comprender la idea esencial y los detalles relevantes de textos orales sobre temas familiares que giren en torno a los tratados en la etapa de Primaria, a los que se añadirá la salud, el bienestar personal, los viajes y las relaciones de parentesco y amistad.

Se entiende que un interlocutor consciente de estar hablando con un estudiante extranjero utilizará un vocabulario y unas estructuras sencillas, una articulación y pronunciación claras y las repeticiones y aclaraciones que le sean requeridas.

2. Extraer el sentido global de textos orales sencillos emitidos por medios de reproducción mecánica sobre temas conocidos por los alumnos.

Con este criterio se pretende medir la capacidad de los alumnos para comprender lo esencial de textos orales grabados. Esto significa que puede haber informaciones secundarias, no esenciales para la comprensión global del mensaje, que no comprendan.

Los medios de reproducción mecánica mencionados son el magnetófono y el vídeo. La gradación de la dificultad depende de varios

factores: el que el mensaje se produzca o no con apoyo visual (vídeo), la dificultad concreta del texto y la pronunciación de los hablantes, que será en la gran mayoría de los casos estándar. Por pronunciación estándar se entiende la pronunciación que no tiene un claro acento regional ni connotaciones sociales muy determinadas. Suele ser la propia de los medios de comunicación.

3. Participar de forma comprensible en diálogos breves relativos a situaciones conocidas y referidas al presente, al pasado y al futuro, empleando estructuras sencillas coordinadas y las expresiones más usuales de relación social.

El objetivo de este criterio es evaluar la capacidad de los alumnos para desenvolverse en situaciones interactivas, lo cual supone la integración de las destrezas de comprensión y expresión.

Las conversaciones se darán en situaciones de dos tipos: las habituales de clase (pedir información sobre la marcha de la clase, pedir permiso, trabajar en grupo) y las creadas por el profesor (juegos, simulaciones, juegos de rol, diálogos).

La referencia temporal apuntada en el enunciado del criterio pretende conseguir que el alumno pueda hablar de acontecimientos sucedidos en los tiempos mencionados aunque no conozca de forma explícita las reglas que rigen el empleo de los mismos. Los mensajes producidos por los alumnos pueden ser todavía titubeantes y contener errores morfosintácticos y léxico reducido siempre que el mensaje sea comprensible.

4. Identificar la información global y la específica de textos escritos auténticos, sencillos, de extensión limitada (descriptivos y narrativos), siendo capaz de predecir el significado de algunos elementos a través del contexto y de sus conocimientos socioculturales.

A través de este criterio se puede evaluar la capacidad de los alumnos de comprender textos escritos auténticos y breves. Los textos se referirán a aspectos familiares para el alumno o de interés para él y a aspectos socioculturales trabajados en clase y corresponderán a sus conocimientos e intereses.

Los textos serán de extensión limitada (de carácter interpersonal: cartas informales, comentarios a trabajos; anuncios públicos y publicitarios; letras de canciones; folletos turísticos; narraciones breves;

algunos textos de revistas juveniles: cuestionarios, tests, horóscopos, entrevistas breves).

5. Leer individualmente, utilizando el diccionario con eficacia, textos con apoyo visual (tebeos, historietas, revistas juveniles...) y libros sencillos para jóvenes, demostrando la comprensión a través de una tarea específica.

Por medio de este criterio se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para leer textos escritos de una cierta extensión de forma comprensiva y autónoma.

Por utilizar el diccionario con eficacia se entiende recurrir a él únicamente en el caso de que quede dificultada la comprensión global del hilo argumental por desconocimiento de una palabra clave eligiendo el significado más apropiado al contexto.

El alumno puede demostrar su comprensión mediante un gran número de tareas lingüísticas (no necesariamente en la lengua extranjera) o no lingüísticas.

6. Redactar mensajes cortos y sencillos sobre temas cotidianos atendiendo a las necesidades básicas de la comunicación escrita y utilizando algunos conectores y el léxico apropiado, dando lugar a textos que, aunque presenten algunas incorrecciones morfosintácticas, sean comprensibles para el lector.

Por medio de este criterio se intenta evaluar la capacidad de los alumnos para expresarse por escrito, aunque todavía de forma elemental, pero introduciendo algunos conectores que den cohesión a los textos.

Las necesidades a las que se refiere el criterio tendrán que ver principalmente con la vida real de los alumnos: notas informales, cumplimentación de cuestionarios, invitaciones y felicitaciones, recados a compañeros, tarjetas postales.

Aunque presenten incorrecciones deberán respetar el formato y la presentación adecuados.

7. Relacionar las experiencias propias con las de los jóvenes de los países en que se habla la lengua estudiada, a partir de los materiales trabajados en clase (revistas para jóvenes, documentos audiovisuales, folletos, cómics, canciones...).

Este criterio pretende comprobar que los alumnos relacionan las informaciones aportadas por los materiales empleados en el aula con la forma de vida en los países en los que se habla la lengua extranjera y en el propio país.

Segundo ciclo

1. Extraer la información global y la específica de mensajes orales emitidos en situación de comunicación cara a cara sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera.

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas para comunicarse en un ámbito cercano acerca de las necesidades materiales y relaciones sociales, sensaciones físicas y sentimientos, opiniones y experiencias personales, así como sobre la organización de la clase. Los temas relativos a la cultura y sociedad extranjeras serán aquellos que despierten mayor interés entre los alumnos y sean claves para la comprensión de las mismas.

2. Extraer la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos por medios de reproducción mecánica sobre temas que no exijan conocimientos especializados.

Este criterio evalúa la capacidad de comprender lo esencial de mensajes grabados, expresados en un lenguaje sin grandes connotaciones regionales o sociales, aunque no se comprenda la totalidad de los textos que consistirán esencialmente en conversaciones entre varios interlocutores, descripciones y narraciones breves.

3. Participar en conversaciones breves utilizando las estrategias adecuadas para iniciar, mantener y hacer progresar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención de comunicación.

Este criterio evalúa la capacidad de desenvolverse oralmente en situaciones interactivas y de utilizar las estrategias y recursos que aseguren la comunicación eficaz con el profesor, los compañeros o un

nativo que sea consciente de estar hablando con un estudiante extranjero, para expresar gustos, necesidades, sentimientos, dar y recabar información, dar opiniones y relatar experiencias, utilizando elementos de coordinación y subordinación básica que pueden contener algunas incorrecciones que no dificulten la comunicación.

4. Extraer la información global y específica de textos escritos auténticos, sencillos y de extensión limitada de diferente tipo (descriptivos, narrativos, argumentativos, explicativos), distinguiendo entre hechos y opiniones e identificando, en su caso, los principales argumentos expuestos por el autor.

Este criterio evalúa la capacidad del alumno para leer textos con sentido completo pertenecientes al ámbito de la prensa y de la vida cotidiana, relacionados con la cultura y la sociedad de los países en los que se habla la lengua extranjera estudiada.

5. Leer de manera autónoma, utilizando correctamente el diccionario, libros para jóvenes o relacionados con los intereses propios y demostrar la comprensión mediante la realización de una tarea específica.

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de los alumnos para leer por sí mismos revistas y periódicos juveniles, así como libros referidos a temas variados tales como deportes, música moderna, breves biografías y relatos.

6. Redactar textos sencillos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, respetando los elementos que aseguran la cohesión y coherencia del texto de manera que éste sea fácilmente comprensible para el lector.

Este criterio evalúa la capacidad de los alumnos y alumnas para comunicarse por escrito de forma ordenada y concisa, aunque el texto pueda todavía presentar ciertas incorrecciones morfosintácticas que no afecten a lo esencial del mensaje.

7. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección de las producciones propias y como recurso para comprender mejor las producciones ajenas.

Este criterio evalúa la capacidad del alumno para distinguir y reconocer la corrección formal, la coherencia de las ideas expresadas y la adecuación del discurso a la situación de comunicación en textos orales y escritos sencillos y para aplicar las reglas y estrategias necesarias en sus propias producciones que garanticen su mejor comprensión.

8. Perseverar en los intentos de comprender y hacerse comprender en situaciones comunicativas cara a cara utilizando todas las estrategias de comunicación disponibles para superar las posibles dificultades de comprensión mutua.

Este criterio pretende evaluar si el alumno ha adquirido las claves básicas que rigen el intercambio comunicativo adecuando formalmente su registro al interlocutor y a la situación y adoptando una actitud colaboradora en la negociación de los distintos significados, y si ha comprendido que en la comunicación lo fundamental es producir y negociar el mensaje del modo más eficaz posible, sin que las carencias lingüísticas propias del aprendiz constituyan un obstáculo insalvable.

9. Identificar e interpretar los implícitos culturales que puedan aparecer en los textos, apoyándose en claves lingüísticas y no lingüísticas, y utilizarlos para una mejor comprensión del contenido de los mismos.

Este criterio pretende comprobar que el alumno conoce los rasgos más sobresalientes del contexto sociocultural de los países donde se habla la lengua extranjera y que puede interpretar lo más correctamente posible los mensajes procedentes del mismo, teniendo en cuenta todos los elementos que lo configuran.

*A continuación se presenta, en forma de cuadros, una posible
secuencia de los criterios de evaluación por ciclos.*

Primer ciclo

1. Identificar la información global y la específica de mensajes orales emitidos en situaciones de comunicación cara a cara por un interlocutor consciente de estar hablando con un estudiante extranjero sobre temas familiares para él.
2. Extraer el sentido global de textos orales sencillos emitidos por medios de reproducción mecánica sobre temas conocidos por los alumnos.
3. Participar de forma comprensible en diálogos breves relativos a situaciones conocidas y referidas al presente, al pasado y al futuro, empleando estructuras sencillas coordinadas y las expresiones más usuales de relación social.
4. Identificar la información global y la específica de textos escritos auténticos, sencillos, de extensión limitada (descriptivos y narrativos), *siendo capaz de predecir el significado de algunos elementos a través del contexto y de sus conocimientos socioculturales.*
5. Leer individualmente, utilizando el diccionario con eficacia, textos con apoyo visual (tebeos, historietas, revistas juveniles...) y libros sencillos para jóvenes, demostrando la comprensión a través de una tarea.

Segundo ciclo

1. Extraer la información global y la específica de mensajes orales emitidos en situación de comunicación cara a cara, sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera.
2. Extraer la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos por medios de reproducción mecánica sobre temas que no exijan conocimientos especializados.
3. Participar en conversaciones breves utilizando las estrategias adecuadas para iniciar, mantener y hacer progresar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención de comunicación.
4. Extraer la información global y específica de textos escritos auténticos, sencillos y de extensión limitada de diferente tipo (descriptivos, narrativos, argumentativos, explicativos), distinguiendo entre hechos y opiniones e identificando, en su caso, los principales argumentos expuestos por el autor.
5. Leer de manera autónoma, utilizando correctamente el diccionario, libros para jóvenes o relacionados con los intereses propios y demostrar la comprensión mediante la realización de una tarea específica.

Continúa
↓

Segundo ciclo

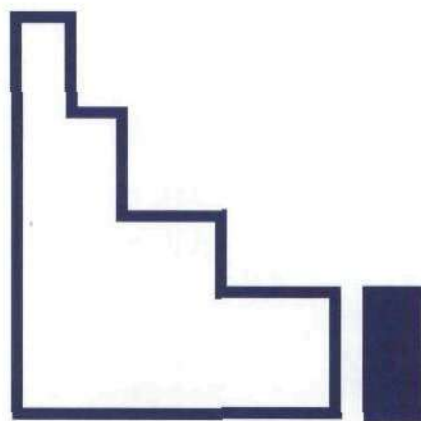
6. Redactar textos sencillos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, respetando los elementos que aseguran la cohesión y coherencia del texto de manera que éste sea fácilmente comprensible para el lector.
7. Utilizar conscientemente los conocimientos adquiridos sobre el nuevo sistema lingüístico como instrumento de control y autocorrección de las producciones propias y como recurso para comprender mejor las producciones ajenas.
8. Perseverar en los intentos de comprender y hacerse comprender en situaciones comunicativas cara a cara utilizando todas las estrategias de comunicación disponibles para superar las posibles dificultades de comprensión mutua.
9. Identificar e interpretar los implícitos culturales que puedan aparecer en los textos, apoyándose en claves lingüísticas y no lingüísticas, y utilizarlos para una mejor comprensión del contenido de los mismos.

1. The first part of the document
describes the general principles
of the system. It is divided
into three main sections:
a) Introduction
b) Objectives
c) Scope

2. The second part of the document
describes the detailed structure
of the system. It is divided
into four main sections:
a) Organization
b) Personnel
c) Equipment
d) Procedures

3. The third part of the document
describes the implementation
of the system. It is divided
into five main sections:
a) Planning
b) Execution
c) Monitoring
d) Evaluation
e) Reporting

Lenguas Extranjeras



Orientaciones Didácticas



Integrated signal

Indice

	<i>Páginas</i>
ORIENTACIONES GENERALES	91
ORIENTACIONES ESPECÍFICAS	99
Organización de los contenidos.....	99
Del decreto de currículo a la programación.....	99
Interrelación entre los contenidos.....	106
Negociación de objetivos y contenidos	108
Las situaciones de comunicación	110
Situaciones de comunicación oral.....	111
Situaciones de comunicación escrita.....	119
La interacción en el aula.....	124
El papel del profesor y del alumno.....	124
La organización del aula: los grupos cooperativos	126
La organización del aula: los materiales	130
Métodos de trabajo	131
Trabajo por tareas.....	131
Trabajo por proyectos	136
Simulación global.....	137
Autonomía del alumno.....	140
Desarrollo de la autonomía del alumno	140
Estrategias de comunicación.....	143
Estrategias de aprendizaje.....	146

	<i>Páginas</i>
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN.....	149
Principios generales.....	149
¿Qué evaluar?	150
¿Cómo evaluar?.....	155
Instrumentos.....	155
Autoevaluación y coevaluación	161
Tratamiento del error.....	162
¿Cuándo evaluar?.....	163

Orientaciones generales

El plantear el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto de escuela comprensiva y con la idea de contribuir a alcanzar los objetivos generales para la etapa de Secundaria Obligatoria, exige situarse con respecto a las orientaciones didácticas del conjunto de la misma.

1. Tener en cuenta **la actividad mental constructiva del alumno** como factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares es un principio plenamente acorde con la manera en que el currículo de lenguas extranjeras considera el proceso de aprendizaje de una lengua: un proceso de construcción creativa.

La exposición a la lengua, lo más rica y variada posible, dará al alumno los elementos para ir construyendo hipótesis que luego validará en su propio uso de la lengua. Además, los contenidos de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje, que aparecen en esta etapa, le permitirán construir su representación de la lengua de una manera cada vez más sistemática.

El profesor favorecerá este proceso con actividades de reflexión sobre cómo se aprende, actividades de elaboración y verificación de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua y actividades para explicitar las ideas previas con respecto a la lengua y la cultura extranjeras.

2. Garantizar **la funcionalidad de los aprendizajes** significa para la lengua extranjera enseñar la lengua en su uso real, en contextos variados que representen la variedad de situaciones de la vida cotidiana y, además, proporcionar a los alumnos posibilidades de practicar la lengua dentro y fuera del aula. De esta manera, podrán

experimentar por sí mismos la aplicación práctica de los conocimientos que van adquiriendo y podrán valorar el grado de adecuación de su propio progreso con respecto a los objetivos parciales que se vayan estableciendo.

Por otro lado, reforzar los aspectos prácticos —funcionales— de la lengua extranjera es un factor que fomenta la motivación y la actitud positiva hacia el área, constituyéndose en motor de aprendizajes posteriores.

3. El modelo analítico según el cual se presentan los **contenidos** en el currículo: *Usos y formas de la comunicación oral*, *Usos y formas de la comunicación escrita*, *Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje*, y *Aspectos socioculturales*, así como la consideración de los tres tipos —conceptos, procedimientos y actitudes—, no significa que deban ser tratados de modo aislado, sino que todos quedan interrelacionados en el acto de la comunicación. En las situaciones que el profesor proponga a los alumnos, todos los contenidos quedarán necesariamente imbricados al hilo de la progresión de la propia situación.

Los contenidos de tipo actitudinal tienen una relevancia especial en lo que a los idiomas se refiere. Si casi siempre el aprendizaje está condicionado por la actitud que se tenga hacia el mismo, esto es especialmente cierto en el caso de los idiomas, donde la actitud previa que el alumno tenga puede condicionar, bloqueando o potenciando tanto el aprendizaje consciente como la propia adquisición. De este modo, la actitud previa del alumno actúa como un filtro, permitiendo, potenciando o bloqueando la propia percepción de la lengua. En este sentido, el que el profesor sea consciente de las actitudes que favorece en clase, y de la relación que aquéllas tienen con los conceptos y procedimientos que desea enseñar, son aspectos que hay que tener muy en cuenta.

Ahora bien, no sólo son importantes las actitudes previas ante el aprendizaje, es importante también tratar sistemáticamente todas las que se desprenden del propio proceso, esto es, las actitudes relacionadas con la apertura que supone reconocer el valor comunicativo de las lenguas y el respeto por otras formas de expresarse y otras culturas. Las lenguas extranjeras constituyen un terreno ideal para favorecer el reconocimiento y aceptación de los demás, en primer lugar los propios compañeros, y, además, conseguir afianzar valores como la solidaridad, el trabajo colectivo, la flexibilidad y la progresiva relativización de la propia escala de valores.

4. La **relación de la lengua extranjera con otras áreas del currículo** será especialmente cuidada en la etapa de Secundaria Obligatoria en la que generalmente el profesorado ha intentado plantear temas interdisciplinares desde su propia disciplina, pero en la que no existe tradición de un trabajo en equipo interdisciplinar. Es fundamental, sobre todo en el primer ciclo por lo que supone de adaptación de los alumnos a una etapa distinta, que los profesores se planteen explícitamente las relaciones entre las distintas áreas del currículo para establecer una visión global y no parcelada de la realidad. Este trabajo quedará recogido en el Proyecto curricular y será adecuado a la realidad particular de cada centro y a las características singulares del profesorado y del alumnado.

En concreto, las oportunidades de interconexión con la lengua materna serán obviamente privilegiadas: desde sacar partido de procedimientos de utilización del diccionario hasta rentabilizar conocimientos de tipo formal, como el uso de la puntuación o de las mayúsculas, o determinadas maneras de reflexionar sobre el funcionamiento de la lengua. Además existen posibilidades de transferir destrezas generales de una lengua a otra, como, por ejemplo, localizar una información específica, práctica que se puede emplear indistintamente en cualquier lengua.

Ahora bien, el aspecto fundamental de la lengua materna que el alumno debe y puede rentabilizar es la propia concepción de la lengua como instrumento de comunicación. De la misma manera que la lengua materna se contempla fundamentalmente como medio de comunicación que sirve de vehículo a los conocimientos de otras áreas, así la lengua extranjera puede también contemplarse como instrumento de expresión de otros temas de interés.

Por otra parte, el profesor deberá ser consciente del papel que la lengua extranjera desempeña en relación con las demás lenguas del currículo, especialmente en las comunidades con lengua propia, así como planificar en equipo, junto con el Departamento de Orientación, el tratamiento de las posibles dificultades planteadas en torno al desarrollo del lenguaje en general (tartamudez, dislexia, etc.).

Tradicionalmente la didáctica de la lengua extranjera se ha apoyado en áreas y técnicas expresivas. No en vano una de las técnicas habituales es la del juego de rol, o el mimo y la dramatización en el terreno de la expresión dramática.

Además, en el campo de la expresión plástica, el profesor de idiomas se plantea como indispensable el uso de la imagen de múlti-

ples maneras: dibujos, imagen fija, imagen en movimiento, y maneja las formas y el color para dar instrucciones desde el más temprano inicio de sus enseñanzas. Por fin, el uso de la expresión musical es otro de los recursos tradicionales en la enseñanza de idiomas no sólo en los primeros momentos, en los que los aspectos de ritmo y entonación son fundamentales, sino a través de la canción, que conecta con los gustos y necesidades expresivas de los alumnos de Secundaria Obligatoria.

5. El tratamiento de la **diversidad** de los alumnos adquiere en esta etapa un carácter fundamental por cuanto las motivaciones, intereses y capacidades van evolucionando en sentido generalmente divergente. Atender grupos progresivamente más heterogéneos implica para la lengua extranjera **un tratamiento metodológico variado** que tenga en cuenta tanto los aspectos verbales como los no verbales de la comunicación y el uso de recursos y documentos (orales, escritos, visuales...) que den lugar a un abanico de actividades y tareas que, a su vez, promuevan la autonomía progresiva del aprendizaje. El planteamiento de las distintas actividades comunicativas deberá tener en cuenta que puedan ser adaptadas y realizadas con grados y ritmos distintos. El trabajo en grupos cooperativos (ver *Orientaciones específicas*) puede constituir una buena manera de enfocar el trabajo de cada alumno, proporcionándole experiencias de éxito.

De esta manera será posible lograr en el aula un clima de **cooperación y aceptación mutua**. La enseñanza de la comunicación en una lengua se basa principalmente en la interacción. Esta interacción del profesor con los alumnos y de los alumnos entre sí se verá favorecida por una organización de trabajo en grupos y con una participación responsable en las tareas compartidas.

A lo largo de estas orientaciones didácticas y para la evaluación irán apareciendo referencias concretas que permitan al profesorado contemplar la atención a la diversidad de los alumnos a través de los distintos elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La importancia dada en este documento al enfoque comunicativo viene fundamentada también por **el carácter formativo de la comunicación** interpersonal. Al igual que en otras áreas, es importante insistir en la necesidad de escuchar al interlocutor, de respetar el turno de palabra y de trascender el punto de vista personal para comprender al otro. Es evidente el hecho de que la interacción comunicativa favorece el desarrollo de actitudes de cooperación y

solidaridad entre los alumnos, lo cual, además de ser beneficioso para su madurez en conjunto, contribuye a lograr objetivos educativos generales. Por otro lado, entrar en contacto con otras culturas favorece la comprensión y el respeto hacia otras formas de pensar y actuar y proporciona una visión más amplia y rica de la realidad.

6. Es importante considerar en las opciones didácticas los cambios de enfoque que en este momento se han producido en cuanto a **la adquisición de lenguas**. Se ha cuestionado la hipótesis de que se aprende primero a manipular las estructuras de una lengua, construyendo un repertorio cada vez más amplio, para finalmente utilizar estas estructuras en discursos auténticos. La orientación comunicativa sugiere que el proceso se desarrolla a la inversa, es decir, se aprende a comunicar a través de la interacción y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas. Por este motivo, una orientación comunicativa del aprendizaje se enfoca más hacia la comprensión y negociación del significado que hacia la mera reproducción de estructuras.

En épocas ya pasadas, la metodología de la enseñanza de idiomas se venía fundamentando sobre todo a partir de la reflexión del lenguaje que hacía cada escuela lingüística en cada momento. Sin embargo, en los últimos tiempos se tiende a pensar que el **qué** y el **cómo** se enseña un idioma deberá estar muy en relación con el **qué** y el **cómo** se aprende, desplazando de este modo el interés desde la disciplina en sí hasta el alumno. Un proceso centrado en el alumno deberá, por tanto, implicarle en aspectos como el **qué** y el **cómo** trabajar responsabilizándolo en todo lo que sea posible e incorporándolo paulatinamente a la valoración del mismo. Los alumnos de esta etapa ya son plenamente capaces de expresar sus preferencias en cuanto a las actividades de aula, en cuanto al tipo de agrupamientos para trabajar y, por supuesto, pueden colaborar en la búsqueda y selección de determinados materiales para la clase (fotos, folletos, anuncios, revistas, canciones...).

7. Se ha venido resaltando la idea de que en el área de Lenguas Extranjeras el proceso de aprendizaje se produce en la comunicación y ésta debe estar **centrada en el alumno**. El alumno es el que emite o recibe el mensaje oral o el mensaje escrito. El alumno como comunicador es la pieza clave y las consecuencias metodológicas de esto son enormes. Si no tiene nada que desee decir o nada por lo cual le interese comunicarse, sencillamente no hablará. Si un alumno no está interesado en oír algo, simplemente no lo escuchará y, en

consecuencia, bloqueará su propio proceso de recepción y procesamiento de la lengua.

Por esta razón, el hecho de plantear que se debe implicar a los alumnos en aspectos como el qué y el cuándo aprender no es más que la consecuencia lógica de un planteamiento comunicativo en el que el alumno protagoniza la transmisión y la recepción del mensaje.

Al principio, el aprendizaje depende mucho de la situación propuesta por el profesor para ir progresivamente independizándose de ésta. El alumno aprende sobre todo en relación con una situación práctica e inmediata. Por esto, las posibilidades de intervención del alumno en la programación son menores en los primeros estadios de aprendizaje y están limitadas al entorno más próximo. Sin embargo, estas posibilidades de participación irán aumentando progresivamente a medida que se vayan consolidando los aspectos más operativos del lenguaje. En resumen, la participación, hasta donde sea posible, en la selección de temas y actividades es determinante para su motivación.

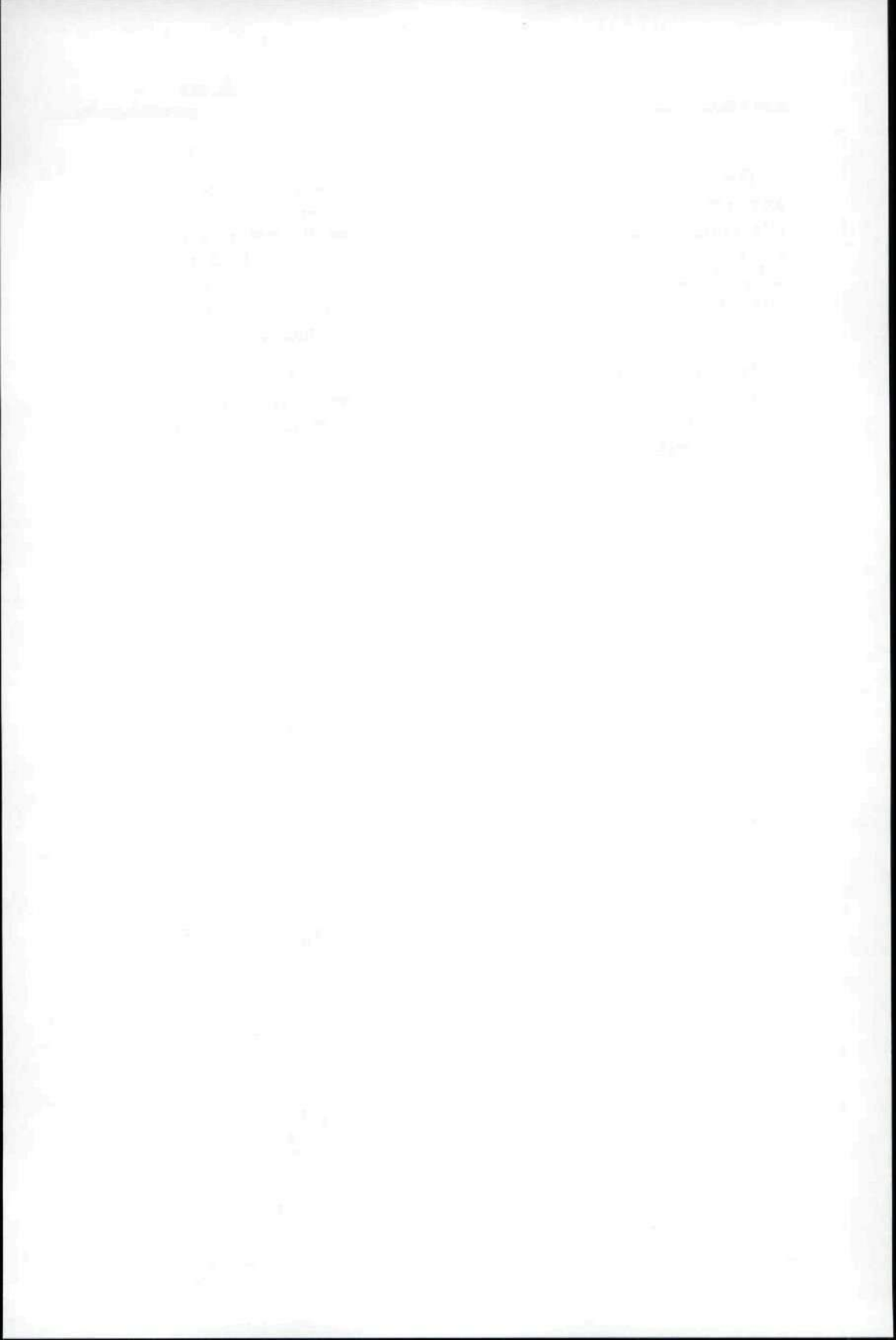
8. Los **temas transversales** al currículo deben ser tenidos en cuenta a la hora de diseñar actividades y de seleccionar los temas que se vayan a tratar. Las lenguas extranjeras, por su carácter instrumental, se prestan claramente a un tratamiento sistemático de todos ellos. Se irán seleccionando en función del interés de los alumnos, de su edad y de la programación general del curso establecida por el equipo de seminario.

Los temas transversales pueden ser abordados en la clase de Lengua Extranjera desde distintos puntos de vista. Por ejemplo, y en primer lugar, el profesor los puede introducir a través de los textos orales, escritos y visuales que se vayan trabajando. Es interesante partir siempre de la propia realidad de los alumnos y las alumnas e ir progresivamente dando pinceladas de comparación con lo que ocurre en los países en los que se habla la lengua estudiada: cómo son los hábitos de consumo, las tiendas, la conducción automovilística, las relaciones entre los sexos, etc.

Por otro lado, un aspecto fundamental para el tratamiento de dichos temas reside en crear un clima positivo en el aula, de respeto y colaboración, que facilite a los alumnos el trabajo en equipo, les prepare para aceptar lo distinto y les vaya familiarizando con lo extranjero.

Por fin, no se puede dejar de mencionar el papel que las lenguas extranjeras tienen como instrumento de comunicación y de cooperación entre los distintos países, en instituciones que trabajan para el desarrollo de la paz y el entendimiento entre los pueblos. La labor del profesor, en este contexto, será la de resaltar aquellos aspectos que colaboran en el desarrollo de estos valores, creando así en los alumnos y las alumnas una conciencia moral y cívica fundamentada.

El profesor podrá consultar los documentos que, sobre los temas transversales, aparecen en estos mismos Materiales para la Reforma para ir tratando cada uno de ellos en actividades concretas para el área de Lenguas Extranjeras.



Orientaciones específicas

Organización de los contenidos

Del decreto de currículo a la programación

En el *decreto de currículo* aparecen los objetivos y los contenidos del área formulados para toda la etapa. La primera tarea del profesorado —tarea de equipo— consistirá en concretarlos para los ciclos correspondientes. Es fundamental este **trabajo en equipo** de los profesores de un mismo seminario para realizar Proyectos curriculares, programar, establecer criterios, compartir experiencias, confeccionar e intercambiar actividades, solucionar problemas y, en una palabra, conseguir una línea coherente dentro de la misma área.

La tarea de secuenciar los contenidos se puede llevar a cabo de muy distintas formas, ya que todavía no existen datos suficientes basados en la investigación que muestren que una forma de secuenciar contenidos o de establecer una progresión en el aprendizaje sea necesariamente más eficaz que otra. Es cierto que existen distintas teorías y una gran polémica al respecto. Por este motivo, no se puede señalar como único un proceso concreto para llevar a cabo esta tarea.

Algunos enfoques utilizan como criterio exclusivo de progresión el análisis de la lengua en cualquiera de sus elementos: progresión léxica, progresión estructural, progresión nocional-funcional... Al adoptar una orientación comunicativa, estructurar la progresión se hace mucho más complejo, ya que se trata de graduar un proceso de aprendizaje para hacer "algo" con la lengua. Por tanto, será necesario contemplar otros muchos factores que están implicados en este

proceso. Para concretar el currículo y llegar a la programación de aula para un curso concreto es necesario recorrer varios pasos o momentos:

Primer paso

Seleccionar los elementos o factores clave que determinan la secuencia o progresión, así como la mayor o menor complejidad de una situación de comunicación, ya que éstos serán los elementos que el profesor tendrá en cuenta a la hora de decidir la idoneidad y la complejidad de un contenido y, por tanto, de una tarea determinada para sus alumnos. Se trata de elegir los criterios según los cuales se va a establecer la secuencia de los contenidos del área.

Este primer paso requiere por parte del equipo de profesores una opción que tenga en cuenta al máximo, por un lado, los elementos que hacen avanzar la comunicación y, por otro, todos los que se derivan de la **diversidad** de los alumnos, estableciendo distintos modos de acceder a dicha comunicación.

A título orientativo, se proponen *dos modelos* que son coherentes con los planteamientos del currículo. El *primero*¹ pretende integrar las teorías basadas en la comunicación con sus elementos fundamentales: el alumno, la tarea y el texto, y considera los siguientes factores:

1. Factores relacionados con **el alumno**:

- a) Experiencia previa de aprendizaje (cómo ha aprendido lenguas hasta el momento).
- b) Ritmo y estilo de aprendizaje (cuál es el método más idóneo para unos alumnos concretos).
- c) Conocimientos culturales previos (qué conocimiento tienen del tema y los conceptos tratados o si se trata de algo desconocido para ellos).
- d) Conocimientos lingüísticos.

2. Factores relacionados con **la tarea**:

- a) Complejidad, es decir, número de pasos necesarios para llevarla a cabo; dificultad de las instrucciones; demandas cognitivas...

¹ Basado en NUNAN, D. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge University Press, 1988.

- b) Significatividad, es decir, interés del alumno por la tarea.
 - c) Contextualización previa de la tarea, es decir, qué explicaciones previas se han dado para enmarcar la tarea.
 - d) Tipo de ayuda que se ofrece al alumno por parte del profesor, de otros alumnos, de libros...
 - e) Grado de corrección lingüística y fluidez de la actuación del alumno.
3. Factores relacionados con **el texto**:
- a) Longitud y densidad del texto.
 - b) Claves contextuales no lingüísticas: fotografías, dibujos, diagramas, formato...
 - c) Contenido o tema del texto: nivel de abstracción, organización lógica...

El *segundo modelo*, que puede ser complementario del primero, toma como ejes para establecer la progresión los factores que se derivan de un análisis de **la situación de comunicación** en la que se van a establecer los intercambios. La respuesta a las ya clásicas preguntas de quién o quiénes hablan, dónde, cuándo, de qué, cómo y para qué, permite tomar como referencia los elementos siguientes:

- a) Los interlocutores: conocidos, afectivamente próximos, nativos, extranjeros de distinta lengua materna...
- b) El contexto de la situación: tiempo y espacio.
- c) El tema de la interacción: familiar, desconocido, previsible, imprevisible.
- d) El canal: comunicación cara a cara, telefónica, grabada, audiovisual, escrita...
- e) Las intenciones comunicativas: lo que se quiere decir.

Dar grado, para los ciclos primero y segundo, a las capacidades expresadas en los objetivos generales de área y seleccionar los contenidos necesarios para alcanzar dichos objetivos.

Segundo paso

Por ejemplo, partiendo del objetivo número 1 de la etapa, seleccionando el aspecto oral que en él se indica y de acuerdo con los criterios de progresión arriba mencionados, se establece para el primer ciclo una formulación del siguiente tipo:

"Al finalizar el primer ciclo los alumnos y las alumnas serán capaces de comprender la información global y específica de mensajes orales en la lengua extranjera, relativos a situaciones de comunicación muy habituales, emitidos directamente por el profesor, otros compañeros y hablantes de la lengua extranjera conscientes de estar hablando con un estudiante extranjero."

Para lograrlo, los contenidos que se seleccionan del decreto que establece el currículo son los siguientes:

Conceptos

1. Situaciones de comunicación oral en la lengua extranjera en el entorno propio con hablantes de esa lengua.
 - Intenciones comunicativas: funciones habituales en la interacción cotidiana (entablar relaciones, dar y pedir información, resolver algunas dificultades de la interacción, describir).
 - Elementos que configuran la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, tema.
 - Vocabulario relativo a los temas más habituales: la educación, relaciones de parentesco y amistad, vida cotidiana de ambos sexos, tiempo libre.
 - Estructura de la frase.
2. Rutinas (expresiones de uso frecuente, expresiones idiomáticas) y fórmulas básicas de interacción social (mostrar acuerdo o desacuerdo, pedir aclaraciones).
3. Reglas que rigen la comprensión y la producción de un discurso coherente.
 - Adaptación del discurso a los cambios que se producen como consecuencia de la interacción (gestos, formas de pedir la palabra).
 - Elementos que dan cohesión al discurso (reacción adecuada a los mensajes, concordancia).

Procedimientos

1. Comprensión global de mensajes orales que proceden de distintas fuentes (el profesor, los compañeros, hablantes de la

lengua extranjera conscientes de estar hablando con un estudiante extranjero), extrayendo la información relevante en cada caso y atendiendo a la especificidad de cada una de ellas.

- Interpretación de los mensajes: distinción entre datos y opiniones, algunos rasgos de humor.
- Identificación de los elementos relevantes de los mensajes atendiendo a los códigos verbal y gestual.

Actitudes

1. Atención y respeto hacia los mensajes orales emitidos en la lengua extranjera por diferentes personas.
2. Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un mensaje oral sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo.

Es importante señalar que la mera distribución de los contenidos en cada uno de los ciclos nos da todavía una visión analítica y estática de los mismos. No puede olvidar el profesor que los tipos de contenido no se trabajan de forma aislada. Para lograr una integración de los tres tipos, el profesor puede recurrir a la elección de uno de ellos como eje en torno al cual establecer la progresión. Por ejemplo, si elegimos como contenido organizador el de los procedimientos podríamos tener una formulación del tipo de la siguiente:

1. **Comprensión global de mensajes orales con distintas intenciones comunicativas** (entablar relaciones, dar y pedir información, resolver algunas dificultades de la interacción, describir), **en situaciones de comunicación en el entorno propio y sobre temas familiares** (la educación, relaciones de parentesco y amistad, vida cotidiana de ambos sexos, tiempo libre), **teniendo en cuenta los elementos que configuran dichas situaciones y tomando conciencia de la capacidad para comprender globalmente un mensaje oral sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo.**
2. **Interpretación de los mensajes** (distinción entre datos y opiniones, algunos rasgos de humor), **conociendo algunas reglas que rigen la comprensión y la producción de un discurso coherente y mostrando una actitud de atención y respeto hacia los mensajes orales emitidos**

en la lengua extranjera por diferentes personas (el profesor, otros compañeros, nativos conscientes de estar hablando con un estudiante extranjero).

3. Identificación de los elementos relevantes de los mensajes (atendiendo a los códigos verbal y gestual) **siendo capaz de adaptarse a los cambios que se producen como consecuencia de la interacción.**

En esta formulación se reconocerán los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que se trata de trabajar en el aula.

También se puede disponer en forma de cuadro:

Procedimientos	Conceptos	Actitudes
Comprensión global	<ul style="list-style-type: none"> — Mensajes orales. — Distintas intenciones comunicativas. — Situaciones de comunicación en el entorno propio. — Temas familiares. — Elementos que configuran dichas situaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> — Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un mensaje oral sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo.
Interpretación de los mensajes	<ul style="list-style-type: none"> — Distinción entre datos y opiniones. — Algunos rasgos de humor. — Reglas que rigen la comprensión y la producción de un discurso coherente. 	<ul style="list-style-type: none"> — Atención y respeto hacia los mensajes orales emitidos en la lengua extranjera por diferentes personas.
Identificación	<ul style="list-style-type: none"> — Elementos relevantes de los mensajes. — Códigos verbal y gestual. — <i>Cambios en el discurso que se producen como consecuencia de la interacción.</i> 	

Haciendo lo mismo con los demás objetivos de etapa se tendría un panorama completo de los contenidos de cada uno de los ciclos con la integración de conceptos, procedimientos y actitudes.

Programación de aula para un curso en macrounidades de trabajo. Para ello será necesario elegir una **metodología** específica (por tareas, por proyectos, por unidades didácticas...), seleccionar **situaciones de comunicación**, establecer para cada una de ellas los **objetivos didácticos** (lo que los alumnos tienen que ser capaces de realizar al completar cada unidad de trabajo), y diseñar las **actividades**, considerando el **material** necesario para cada una de ellas (tipos de textos, materiales complementarios, aparatos de reproducción, etc.).

Tercer paso

Puede ser útil, para plasmar la programación de cada unidad de trabajo, emplear un esquema del tipo del siguiente:

Situación de comunicación Tarea final	Actividades intermedias	Objetivos didácticos	Contenidos	Materiales

Este esquema implica una metodología que opta por un enfoque claramente comunicativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los contenidos estarán en función de la situación de comunicación y de las actividades a las que ésta dé lugar: primero se delimita la **situación de comunicación y la tarea final** (por ejemplo, "realizar un programa de televisión"), las **actividades** intermedias correspondientes (preparación en grupos de distintos espacios de la programación de un día: noticias, anuncios, concurso...), los **objetivos didácticos** (ser capaz de describir coherentemente un producto nuevo...), y después los **contenidos** que son necesarios para llevarlas a cabo (estructura del discurso de cada tipo de programa, léxico necesario, estructuras gramaticales, funciones...). El trabajo por tareas, por proyectos o la simulación global son ejemplos de esta manera de programar.

Pero también es posible entrar en el esquema por los **contenidos**, es decir, establecer en primer lugar los que se quiere trabajar en cada unidad y buscar posteriormente actividades y materiales para

ello. Es el planteamiento clásico de unidades temáticas en las que no existe una tarea final, sino que cada actividad es independiente y tiene sentido en sí misma.

Elija el planteamiento inicial que sea, el profesor no puede olvidar que debe trabajar los contenidos de los tres tipos: conceptos, procedimientos y actitudes y que las actividades habrán de ser variadas y suficientemente motivadoras para los alumnos.

Una vez establecida la programación de aula, el profesor debe ser consciente de que probablemente sufrirá modificaciones. Esta relativa provisionalidad es debida a dos factores. En primer lugar, porque es necesario tener en cuenta el resultado de la negociación con los alumnos y, en segundo lugar, porque las evaluaciones parciales del proceso de enseñanza y aprendizaje pueden modificar la propuesta. Por tanto, la selección de actividades y contenidos es una tarea que, de hecho, tendrá lugar a lo largo de todo el curso.

Interrelación entre los contenidos

En el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua debemos tener siempre presente que el lenguaje es una actividad humana compleja, que debe ser contemplada de forma global. El desarrollo de la competencia comunicativa se consigue **integrando todos los contenidos en situaciones de comunicación oral o escrita**.

La división de los contenidos en cuatro grupos: Comunicación oral, Comunicación escrita, Reflexión sobre la lengua y Aspectos socioculturales, responde a un criterio de organización analítico y, en ningún modo, a un criterio didáctico. Esto quiere decir que, a la hora de secuenciarlos y elaborar la programación, el profesor debe ser consciente de la interrelación que existe entre todos los bloques de contenidos, así como la que se da entre los diversos tipos (conceptos, procedimientos y actitudes).

Si bien se deja al juicio y experiencia del profesor la decisión de cómo poner en práctica de forma global estos contenidos, aunque decida a veces realizar actividades para el desarrollo específico de alguno de ellos, hay que insistir en que no se debe olvidar que es en la integración donde el alumno desarrolla mejor su competencia comunicativa, y, por tanto, es necesario **crear situaciones comunicativas** en las que pueda poner en práctica todos sus recursos lingüísticos y no lingüísticos.

A título indicativo se ofrecen algunas ideas para la integración de los contenidos de los bloques. Para lograr este fin se pueden seguir distintos caminos. En unos casos se partirá de una **situación de comunicación oral**, real o simulada, que posteriormente dará lugar a actividades escritas. Por ejemplo, en una conversación telefónica no es infrecuente tomar notas para recordar o para transmitir algún dato. Muchas veces, en una de estas dos fases, el alumno encontrará dificultades para llevar a cabo la actividad correspondiente por desconocimiento de alguna parte del sistema lingüístico, del contexto, del procedimiento, etc. En ese momento el profesor debe suministrarle la explicación o el material necesario para superar este obstáculo y continuar la tarea satisfactoriamente. El hecho de que muchos alumnos encuentren la misma dificultad indicará al profesor la necesidad de dedicar a ese punto concreto el tiempo que considere necesario para superarla.

En otros casos, se partirá de una **situación de comunicación escrita** que puede dar lugar a actividades orales basadas en el texto escrito inicial. Por ejemplo, la carta de un corresponsal puede ser comentada en clase. Cuando se presente un problema de comunicación, el alumno deberá ser consciente de las distintas posibilidades de solucionarlo (consultando el material: libro, diccionario, notas etc., consultando a sus compañeros, consultando al profesor, deduciendo el significado del contexto, etc.). Tanto en los textos orales como en los escritos se respetarán los usos propios de cada uno, sin forzarlos de manera antinatural (por ejemplo, la explotación inicial de una carta será leerla en silencio).

A esta edad, el alumno ya es consciente del funcionamiento de una lengua: la suya propia. Conocer **de forma explícita** el funcionamiento de la lengua extranjera será fundamental para organizar todos sus conocimientos lingüísticos alrededor de ese eje. Estos conocimientos contribuirán a lograr nuestro objetivo fundamental, que es la comunicación. Por este motivo, habrá momentos en los que será necesario hacer **reflexionar** a los alumnos sobre el **funcionamiento de la lengua**. Siempre que sea posible, estas actividades se llevarán a cabo, como todas las demás, en la lengua extranjera.

Cuando se aprende una lengua no se aprende sólo un sistema de signos, sino que éstos comportan unos **significados culturales**; por tanto, los aspectos socioculturales **estarán impregnando todas las actividades**. Por una parte, el conocimiento de los usos y normas sociales determinará el tipo de lengua, la actitud y el gesto que se utilicen en cada situación, tanto oral como escrita. Además,

para llegar al conocimiento de los aspectos culturales y formas de vida, se diseñarán actividades encaminadas a este fin y que, al realizarse de forma oral y escrita, entroncarán con los otros contenidos.

Negociación de objetivos y contenidos

El trabajo previo de programación del docente no es una tarea cerrada a la hora de entrar al aula. Centrar el currículo en el alumno supone implicarlo en la toma de decisiones en lo que respecta a su propio aprendizaje, y, por tanto, es necesario entablar **un proceso de negociación** para ajustar la programación inicial a cada grupo concreto de alumnos y alumnas con sus capacidades, intereses y necesidades. Por otro lado, siempre que el alumno pueda participar activamente en la determinación de los objetivos que se proponen, se sentirá más responsable y motivado hacia la lengua extranjera. Si queremos lograr que al final de la enseñanza obligatoria los alumnos sean capaces de trabajar de manera autónoma y de regir su propio aprendizaje, es necesario ir poniendo las bases e ir negociando con ellos progresivamente algunos de los elementos que intervienen en el proceso.

La negociación con los alumnos se establece en distintos momentos. En los primeros días de clase es conveniente discutir con ellos y ellas los aspectos más relevantes que configuran el curso que se emprende: se trata de **la negociación inicial**. Posteriormente, y a lo largo del proceso, se imponen períodos de **reflexión crítica** de los términos pactados (al final del trimestre o después de acabar determinadas unidades de trabajo) y, lógicamente, **un ajuste de la negociación** inicial. Por fin, al término del curso, se recogen los resultados en **una puesta en común** que permita reflexionar sobre la implicación personal y del grupo en todo el proceso. En los primeros estadios de aprendizaje será inevitable llevar a cabo la negociación en la lengua materna, pero el objetivo final será realizarla en la lengua estudiada.

Para establecer la negociación, el profesor o la profesora, basándose en la programación previa, hará una propuesta inicial de trabajo, que será más o menos elaborada atendiendo a la edad de los alumnos. La primera tarea será, pues, la de **un trabajo en gran grupo**, con toda la clase. Después, los alumnos se reunirán en **pequeños grupos** para discutir la propuesta del profesor y matizar-

la aportando sus intereses, gustos y necesidades. El tercer momento será el de **la puesta en común y la toma de decisiones**, es decir, la negociación propiamente dicha.

Evidentemente, la negociación no afectará a los objetivos generales del área. Es importante centrar el tema desde el primer momento y calibrar la edad de los alumnos y las alumnas, teniendo presente que las aportaciones que hagan irán variando en la medida en que se les vaya responsabilizando del proceso. Los alumnos podrán opinar sobre los **objetivos concretos** del curso, el tipo de **actividades** para lograr dichos objetivos, los **temas** de trabajo, los **materiales** que se vayan a emplear y la organización del aula (quién va a trabajar con quién y cuándo). Además, es interesante establecer por escrito los términos de la colaboración para la búsqueda, selección y elaboración de materiales, así como los compromisos del profesor y de los alumnos para el desarrollo del curso.

El resultado de este proceso de negociación se concreta en el **plan de trabajo** en el que quedan especificados los contenidos, las actividades y los materiales, además del reparto de responsabilidades y tareas. Por ejemplo, se pueden hacer unos carteles que posteriormente se colgarán en el corcho, donde aparezcan los compromisos que contraen los alumnos, los que contrae el profesor y los objetivos que se desean conseguir durante el trimestre.

Pero esto es sólo el primer paso. A lo largo del curso es conveniente mantener un **diálogo flexible y continuado** con los alumnos sobre la marcha de la clase y, de una manera más formal, al finalizar una unidad didáctica o una secuencia de trabajo habrá que pasar cuestionarios para que los alumnos opinen sobre su propio progreso, la actuación del docente, la idoneidad de las actividades y los materiales, los problemas que han tenido, la eficacia del trabajo individual, en parejas o en grupo y cualquier otro aspecto que se considere relevante. A la vista de los resultados, el profesor volverá a hacer una o dos sesiones de preparación de la siguiente unidad de trabajo, en la que los alumnos discutirán primero en pequeño grupo y luego en gran grupo qué aspectos consideran necesario cambiar de la programación inicial y cuáles, por el contrario, deben seguir trabajándose. Finalmente se llegará a una nueva **propuesta de trabajo**.

El último paso de este proceso de negociación puede tener lugar **al final de curso**. En este momento el profesor pasará un nuevo cuestionario general en el que los alumnos y las alumnas reflejarán su opinión sobre los aspectos más relevantes de todo el curso: ade-

cuación de los objetivos, su grado de consecución, capacidades desarrolladas en mayor o menor grado, relación con los compañeros y compañeras, organización de la clase, interés de los temas tratados, etc. De este modo los alumnos contribuyen a **evaluar el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje** y toda esta información será de gran utilidad tanto para el propio alumno como para el profesor. Al alumno le servirá para acostumbrarse a reflexionar y a ser partícipe y responsable de su proceso de aprendizaje y de la marcha de la clase. Al profesor le dará muchas claves para su actuación con este grupo de alumnos o con otro distinto al año siguiente.

Las situaciones de comunicación

La enseñanza de los idiomas modernos ha evolucionado mucho en los últimos tiempos. Hoy en día, no parece adecuado decantarse por unas prácticas pedagógicas cerradas que excluyan taxativamente otras. Sin embargo, sí se puede decir que hay caminos más cortos y más eficaces para conseguir el objetivo propuesto en el área: desarrollar al máximo la competencia comunicativa de los alumnos en la lengua extranjera. Una cosa parece clara: si la comunicación es nuestra meta final, en el aula habrá que **conseguir que los alumnos se comuniquen en la lengua estudiada**. No se puede dedicar la clase a hacer descripciones sobre la lengua o actividades pseudo-comunicativas y dejar al azar o a la necesidad impuesta por el mundo exterior la comunicación real. Aunque se realicen actividades específicas para el aprendizaje del sistema lingüístico, éstas serán un medio para usar lo aprendido en actividades comunicativas, donde se activen todos los conocimientos especificados en el currículo de forma conjunta. Todo esto quiere decir que en el aula será necesario crear situaciones de comunicación **lo más auténticas posible** y que recojan los aspectos socioculturales asociados a dichas situaciones.

Pero las situaciones de comunicación creadas en el aula por la interacción entre el profesor y los alumnos y de éstos entre sí, con ser las más inmediatas, están teñidas por el metalenguaje de la clase y, por tanto, son a la vez las más reales y las más artificiales de todas. Además, evidentemente, es necesario saber emplear la lengua extranjera en **situaciones relacionadas con el mundo exterior a la escuela**. Para conseguir este propósito, el profesor propondrá actividades o tareas en el marco de otro tipo de situaciones: reales y simuladas.

Las **situaciones de comunicación reales** son las que se realizan con hablantes de la lengua extranjera del ámbito exterior a la escuela. Es importante propiciar actividades relacionadas con intercambios con alumnos o centros educativos de países en que se habla la lengua estudiada. Estos intercambios podrán ser epistolares, colectivos o individuales, de correspondencia por medio del vídeo o de casetes y pueden desembocar en un viaje como culminación de un proceso.

Las **situaciones de comunicación simuladas** son las que representan en el aula la diversidad de intercambios de la vida real (simulaciones, dramatizaciones, juegos de roles, etc.).

De este modo, las actividades se convierten en el eje central de la clase de idiomas. Actualmente hay diversas formas de organizar la clase de lengua extranjera: a partir de una progresión nocional-funcional-gramatical, a partir de los distintos tipos de texto, basándose en las tareas, siguiendo el método de proyectos, el enfoque procesual... Sea cual sea la opción elegida, las tareas tienen una importancia decisiva porque son el medio más adecuado en el aula para que los alumnos periódicamente activen sus recursos lingüísticos y no lingüísticos.

Situaciones de comunicación oral

En las situaciones de comunicación oral, antes de llegar a la expresión propiamente dicha, se plantea, en un primer momento, el proceso que va de la **recepción** o exposición a la lengua a la **comprensión** o acceso al sentido.

En efecto, para llegar a comprender es importante que el alumno sea objeto de una exposición a la lengua lo más amplia y variada posible para que, a su vez, pueda elaborar hipótesis de sentido que irá verificando mediante la interacción.

En el **diseño de actividades** hay que tener en cuenta dos factores. En primer lugar, cuáles son los *objetivos de comprensión*, o, en otras palabras, delimitar ante un texto oral si lo que se pretende es una comprensión global, de los elementos más relevantes, específica, etc. En segundo lugar, el *tipo de texto* que se presenta, su longitud y, en general, su grado de dificultad.

Una **propuesta² de progresión de tipos de actividades** para lograr el paso de la recepción a la comprensión es la siguiente:

- Actividades de exposición sistemática a la lengua bajo todas sus formas: el profesor, los compañeros, hablantes nativos, grabaciones, vídeos, medios de comunicación audiovisual...
- Actividades para crear una disponibilidad para la escucha (trabajo de concentración auditiva y del placer de oír y escuchar). A partir de textos orales atractivos y motivadores hacer *collages* de canciones, montajes poéticos o documentos de actualidad.
- Actividades de audición y percepción a partir del cuerpo (en particular para captar los ritmos, los acentos, las entonaciones). Por ejemplo, acompañar con el movimiento corporal una rima o determinados sonidos o entonaciones.
- Actividades de localización de elementos situacionales, enunciativos, lingüísticos y extralingüísticos significativos (ruidos, acentos, entonaciones, pausas, silencios...). A partir de una grabación determinar por el ritmo de la conversación el estado de ánimo de los interlocutores: enfado, tristeza, alegría...
- Actividades de búsqueda de informaciones globales, esenciales o específicas en documentos elegidos.
- Actividades para la elaboración de hipótesis de sentido a partir de indicios visuales o auditivos, estáticos o dinámicos. A partir de un vídeo sin sonido hacer colectivamente la reconstrucción del argumento.
- Actividades para verificar la consecución de los objetivos de comprensión, entre otros a través de la acción. Los alumnos diseñan un mural siguiendo las instrucciones del profesor.

Es muy frecuente el hecho de medir la competencia comunicativa básicamente por la capacidad de **comunicarse oralmente**. La habilidad de mantener una conversación en una segunda lengua suele considerarse el indicador más adecuado del dominio de la

² BOYER, H., y otros. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé International, 1990.

misma. Por otra parte, a los profesores les consta que ésta es la capacidad más difícil de desarrollar en sus alumnos.

El primer tipo de **interacción oral** que encontramos es **la que se da en el aula**. Se caracteriza por tener una estructura muy rígida en la que el profesor inicia el discurso, frecuentemente una pregunta. El alumno responde y el profesor comenta la respuesta. Esta interacción básica, que es importante y que debe darse en la lengua estudiada, es muy limitada y difiere bastante de la que tiene lugar en el mundo fuera del aula. El trabajo en parejas y en grupos puede romper esta estructuración tan rígida y permitir a los alumnos hablar más tiempo y de forma menos previsible. Por otra parte, la **comunicación propia del aula** en muchos casos no es comunicación real porque el profesor hace preguntas cuya respuesta ya conoce y no se produce la diferencia de información entre los interlocutores, que es la característica principal de una comunicación auténtica. Por todo esto, es fundamental que el profesor sea consciente de que debe haber un equilibrio entre la comunicación a veces simulada del aula y las situaciones de comunicación más cercanas al mundo exterior. En otras palabras, al alumno se le deben ofrecer muchas oportunidades para mantener una interacción oral que se parezca al máximo a la que se da entre hablantes de la lengua estudiada.

Tipos de interacción oral

Según los analistas del discurso, las **interacciones orales** se pueden dividir básicamente en **transaccionales** e **interpersonales**. Las interacciones transaccionales son aquellas mediante las cuales intentamos lograr que cambie una situación determinada; por ejemplo, conseguir algo, pedir algo, informar o intercambiar. Las interacciones interpersonales tienen como finalidad suavizar la relación, establecer los roles, mostrar solidaridad... Mientras que las transaccionales contienen más rasgos previsible, las interpersonales están más sujetas a la personalidad de los interlocutores y, por tanto, presentan mayor número de rasgos imprevisibles.

En cualquier interacción es importante mencionar un factor fundamental, que es el de la **negociación del significado**, es decir, los ajustes que los hablantes realizan constantemente para que la comunicación sea eficaz. El esquema siguiente³ reproduce estas categorías.

³ Adaptado de BYGATE (1987), en NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall, 1991.

Informaciones o transacciones	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivas: descripciones, instrucciones, comparaciones. • Evaluativas: explicaciones, justificaciones, predicciones, decisiones.
Interacciones	<ul style="list-style-type: none"> • De servicio: por ejemplo, entrevista de trabajo, etcétera. • Sociales: por ejemplo, invitación a una cena, etc.
Negociaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Negociación del significado. • Gestión de la interacción.

Es conveniente advertir que en la mayoría de los casos estas categorías no se dan puras y que cualquier interacción suele contener elementos de las tres. En el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha insistido a menudo en el uso de fórmulas transaccionales o de información, dejando relegado el aspecto más interpersonal. Esto es erróneo, porque este aspecto es un elemento fundamental de la conversación. Las conversaciones informales son las más frecuentes para la mayoría de la gente.

Estos tipos de interacción se pueden aplicar a un gran número de situaciones, dando lugar a diferentes **tipos de discurso**⁴, entre los que destacamos los siguientes:

- Llamadas telefónicas (de negocios y privadas).
- Encuentros de servicios (tiendas, ventanillas, etc.).
- Entrevistas (de trabajo, periodísticas, etc.).
- De aula (clases, seminarios, tutorías).
- Rituales (oraciones, sermones, bodas).
- Monólogos (charlas, historias, chistes).
- Lenguaje en acción (decir acompañado de hacer algo: señalando, cocinando, demostrando, etc.).
- Conversaciones fortuitas (extranjeros, amigos, íntimos).
- Instrucciones para organizar y dirigir (trabajo, casa, en la calle).

⁴ MC CARTHY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press, 1991.

Se trata, por tanto, de que el profesor seleccione las más comunes y apropiadas a la edad de sus alumnos y diseñe actividades que vayan cubriendo **los tipos de situaciones mencionados** y en los que se puedan dar interacciones transaccionales e interpersonales. Así, por ejemplo, si se ha elegido la situación de una conversación informal entre conocidos se empezará con algunos intercambios sociales que inicien la comunicación (saludos, hablar del tiempo, algún comentario sobre el entorno, la familia etc.); a continuación se pedirá o se dará la información requerida —se llevará a cabo la transacción—: “dónde es la fiesta”, “con quién se va a ir”, etc., y, a lo largo de toda la interacción, se irá **negociando el significado**, haciendo aclaraciones, preguntas para asegurarse de que se entiende y se es entendido por el interlocutor.

Hay dos aspectos que conviene resaltar en la interacción y que enlazan lo lingüístico con lo conductual y lo actitudinal. El primero consiste en entrenar a los alumnos a que **controlen el discurso**, es decir, que no se queden pasivos si no entienden, si el profesor habla demasiado deprisa o demasiado bajo, si necesitan una aclaración, etc. La conducta habitual del alumno ante lo que no entiende es de pasividad o indiferencia, lo cual hace que cada vez entienda menos. Hay que romper este círculo vicioso, acostumbrándole a interrumpir y a pedir ayuda siempre que lo necesite. Eso sí, previamente se le enseñarán las fórmulas correctas en la lengua estudiada y se le pedirá que las emplee cada vez que necesite algún tipo de ayuda. Generalmente son fórmulas muy simples, por lo cual la dificultad lingüística es escasa. El alumno que ha adquirido la costumbre de “controlar” su interacción oral con el profesor tendrá mucha más facilidad para hacer lo mismo en una situación de comunicación fuera del aula que el que permanece pasivo e indiferente.

El segundo aspecto es **la negociación del significado entre los propios alumnos**. Generalmente cuando dos alumnos hablan entre sí, si hay alguna dificultad de comprensión, el profesor hace de intermediario y resuelve las dudas; sin embargo, es conveniente que estas aclaraciones las hagan entre ellos. Por ejemplo, un alumno está contando una historia y otro tiene que seguirla, pero no ha oído el final de lo que dice su compañero. El recurso inmediato es decir al profesor que no ha oído; éste es el momento en que el profesor debe indicar, incluso por gestos, que la interacción debe tener lugar entre los alumnos y los ajustes necesarios son también cosa de ellos. Si los dos aspectos mencionados se trabajan de forma sistemática, la interacción oral en el aula será realmente **en la lengua extranjera**.

Progresión metodológica

Si partimos de la concepción de que la lengua se aprende globalmente y que, progresivamente, se va refinando y analizando, es decir, que se va del todo a las partes, esto supone que no se debe empezar por la oración aislada, sino por **textos o discursos completos**, aunque éstos sean breves. Por otra parte, sólo los textos completos están **contextualizados**, es decir, contienen todos los elementos lingüísticos y extralingüísticos que les son propios y que les dan todo su valor comunicativo (gestos, inflexión de voz, roles, etc.).

Desde el punto de vista metodológico, en los primeros estadios de la comunicación oral se pueden empezar a trabajar las **locuciones de correspondencia**, es decir, aquellas expresiones que tienen una correspondencia casi automática y, por tanto, muy previsible: saludo-saludo; felicitar-agradecer; disculparse-aceptar la disculpa. Los alumnos pueden automatizar este tipo de locuciones, que tienen un sentido completo en sí mismas y que son de gran utilidad a la hora de comunicarse espontáneamente, ya que en las conversaciones habituales estas expresiones tienen una gran incidencia. Lo harán de forma interactiva trabajando en parejas o en grupos y posteriormente las integrarán en discursos más amplios.

Los **intercambios comunicativos** pueden ser el paso siguiente. En este documento se utiliza esta expresión para referirse a breves conversaciones con sentido completo y una finalidad comunicativa. Por ejemplo: "¿Qué hora es?" "Las dos y cuarto." "Gracias." A veces estos intercambios van acompañados al principio o al final de locuciones de correspondencia: "Hola, ¿qué tal?" "Hola" "¿Qué hora es?", etc.

Estos breves intercambios comunicativos suelen tener al menos tres fases. **Iniciación**: "Vamos a comer." **Respuesta**: "Voy." Y **reacción** a la respuesta: "Sí, ven ya." Y es conveniente que los alumnos se acostumbren a no omitir la última fase del intercambio, pues es muy característica en hablantes nativos y, sin embargo, suele ser omitida por hablantes extranjeros. Lo mismo sucede con los comentarios que el que escucha hace a su interlocutor. Al hablar la propia lengua, el "oyente" hace constantemente comentarios o gestos a su interlocutor para darle a entender que está de acuerdo, lo entiende, se pone en su lugar, etc. Estos elementos faltan casi siempre en las conversaciones con hablantes cuya lengua materna es distinta y hacen que la comunicación sea artificial y menos fluida. Una forma de acostumbrar a los alumnos a usar este tipo de expresiones y gestos es mostrarles vídeos o películas, hacerles identificar estos elementos, reflexionar sobre su importancia en su propia lengua y, finalmente, diseñar actividades en las que tengan que usarlos.

Los breves intercambios hasta aquí descritos pueden **encadenarse** y dar lugar a **discursos más amplios**. Como se ha visto anteriormente en la interacción profesor-alumno que se da en el aula, este último suele limitarse a responder, teniendo pocas oportunidades de iniciar el discurso o de reaccionar a la respuesta. En las actividades diseñadas para llevar a cabo en pareja o en grupo se tendrá en cuenta esta carencia, para buscar situaciones en las que se potencie el uso de estas dos funciones.

En las **conversaciones más largas** se observa que los interlocutores utilizan ciertas expresiones para marcar los distintos estadios de las mismas, especialmente al principio y al final. Estas expresiones que los alumnos usan en su propia lengua: "oye", "bueno", "pues", "en fin", "pues nada", que son esenciales en la conversación y propias del discurso oral, se suelen obviar en la lengua extranjera o bien se reemplazan por sonidos típicos de la propia lengua: "eeeh". El profesor puede hacer conscientes a los alumnos de la importancia de estos **marcadores** y pedirles que los vayan integrando en su expresión habitual, ya que no ofrecen una dificultad especial. Se les puede pedir que reflexionen en la forma de expresarlos en su propia lengua; después, ver vídeos con distintas conversaciones en las que se recojan estos elementos, pedirles que relacionen unos con otros y practicarlos por medio de una serie de juegos de rol. Finalmente, recomendarles que los usen sistemáticamente cuando trabajen en grupos y tengan que programar su tarea, al contar a la clase el resultado de dicha tarea y siempre que hablen con el profesor. El uso correcto de estas expresiones hará que su discurso suene mucho más natural y correcto.

Una **conversación**, especialmente las conversaciones informales, que son las más frecuentes, suele girar en torno a un tema que, a menudo, enlaza con otro tema relacionado con el primero y así sucesivamente. Este encadenamiento suele ser igual en la lengua materna y en la lengua estudiada. Se puede pedir a los alumnos que, en parejas, intenten reproducir en español una conversación que hayan tenido a la hora del recreo. Después se les pedirá que traten de reproducirla, no traducirla, en la lengua extranjera, intentando integrar (según el nivel del grupo) el máximo de los elementos que dan cohesión y coherencia al discurso. Además, de esta forma se acostumbrarán a aplicar los conocimientos que tienen sobre su propia lengua a la lengua extranjera. De esta observación probablemente emergerá la idea de la reciprocidad que es esencial en la conversación: un interlocutor cuenta una experiencia personal y el otro cuenta la suya, uno cuenta un chiste y el otro, otro, etc.

Al hablar de los temas es fundamental mencionar el **vocabulario** por tratarse de un elemento indispensable para desarrollar cualquiera de ellos. El profesor buscará la fórmula más adecuada a su estilo y al de sus alumnos y alumnas para ofrecerles el vocabulario que vayan necesitando: un texto oral o escrito relacionado con el tema, la ayuda del profesor cuando el alumno la solicita, diccionarios, etc.

El **monólogo** suele ser un aspecto relegado en la enseñanza de la lengua oral y, sin embargo, es un aspecto fundamental de la misma. Es normal en una conversación contar una historia, una experiencia, un chiste... Éstos son pequeños monólogos que tienen una estructura propia: una introducción que indica de qué trata la historia, el lugar, el tiempo y los personajes, la narración de los hechos, el desenlace y, finalmente, la relación de la historia con el momento de hablar (y os he contado esto porque me recuerda lo que tú acabas de decir)⁵. Es evidente que contar bien una historia o un chiste es un arte difícil, incluso en la propia lengua, pero hay actividades intermedias que pueden ir acostumbrando a los alumnos y haciéndoles conscientes de la estructura de la narración como, por ejemplo, ordenar una historia desordenada y, a continuación, inventar y contar una historia que siga los mismos pasos; contar el principio (o el final) de una historia incompleta; contar un cuento infantil cambiando los roles (versión no sexista de *Blancanieves*, *La Cenicienta*, etc.); contar una historia entre toda la clase (uno empieza, otro sigue y luego otro).

Otra característica de la narración de una historia es la **actitud del receptor**: éste suele hacer algún comentario, gesto de aprobación, sorpresa, interés, etc. Esta segunda parte, la del receptor, es frecuentemente descuidada, y el alumno que escucha una narración suele tener una actitud impasible y poco cooperativa. También conviene trabajar este aspecto en el aula.

Es importante insistir en la integración de todos los **elementos no verbales** de la comunicación, por supuesto las entonaciones, pero también los desplazamientos, la posición en el espacio, la mímica y los gestos, ya que no se puede reducir el aprendizaje de la lengua oral a la mera interacción verbal. Por eso, el trabajo con vídeos que recojan distintas conversaciones entre hablantes de la len-

⁵ Basado en HATCH, E. *Discourse Analysis for Teachers*. Cambridge University Press (en imprenta).

gua extranjera permite identificar y relacionar dichos elementos. Además, constituyen un aporte de información sociocultural que permitirá al alumno, desde el primer momento, ir configurando su representación de la cultura y la sociedad extranjeras.

Todos estos elementos son semejantes en la lengua materna y en la lengua extranjera. Para conseguir que los alumnos vayan siendo progresivamente conscientes de esto, el profesor puede pedirles que preparen en pequeños grupos conversaciones en su propia lengua. Después las representarán ante la clase y los compañeros decidirán si "suena natural" o no y por qué. Al hacer este análisis normalmente recapacitan sobre el encadenamiento de los temas, los gestos, las expresiones que sirven para unir o separar unas partes del discurso de otras, la actitud del receptor; es decir, los elementos que dan coherencia, cohesión y naturalidad al discurso. El profesor les hará ver que lo mismo sucede en la lengua extranjera.

Situaciones de comunicación escrita

Durante mucho tiempo se ha considerado el texto escrito descontextualizado y se ha utilizado en la clase de lenguas extranjeras como un excusa para el comentario de textos o para un trabajo, a veces exclusivo, con el código de la lengua.

Un enfoque comunicativo del texto escrito nos obliga a considerarlo con todos los elementos que configuran una situación de comunicación: alguien escribe **algo** para **alguien** con un **propósito** definido, es decir, con una intención. La producción y la recepción no siempre se producen en el mismo momento, lo cual permite distinguir situaciones de producción o **escritura** y situaciones de recepción o **lectura**.

La **lectura** es un proceso de interacción entre el lector y el texto: el lector, haciendo uso de sus conocimientos previos y de las claves lingüísticas del texto, reconstruye el significado del mismo, haciendo hipótesis de sentido. La teoría de los esquemas de conocimiento sugiere que, a partir de los conocimientos basados en la experiencia que el ser humano tiene, desarrolla una red de modelos interrelacionados. Estos esquemas sirven para comprender las experiencias nuevas y también para predecir lo que podemos esperar en un momento dado.

Una reinterpretación⁶ de la teoría de los esquemas sugiere que existen dos niveles de lengua: el sistémico y el esquemático. El nivel esquemático se refiere a nuestros conocimientos previos, mientras que el sistémico estaría constituido por los elementos fonológico, morfológico y sintáctico. En la comprensión de un texto se usan procedimientos interpretativos para conseguir una adecuación entre el conocimiento esquemático y la lengua codificada de forma sistemática en el texto. Así pues, en la comprensión de un texto intervendrán dos factores esenciales: **la comprensión de los elementos lingüísticos** y **el conocimiento previo** del lector sobre el tema de que trata el texto.

Una situación de lectura⁷ se produce por una razón, con un objetivo: éste puede ser el mero placer de leer o el informarse de algo. En el medio escolar, en muchas ocasiones, los alumnos desconocen la razón por la que se les enfrenta a una lectura de textos que, por otro lado, no han elegido. Por ello, es importante explicitar los objetivos de una lectura determinada. Estos **objetivos** (para qué leer) permitirán delimitar, en primer lugar, **la elección de determinados textos** (qué leer) y, en segundo lugar, **las estrategias de lectura** (cómo leerlos).

Tipos de textos

Para contestar a la pregunta de **qué leer** puede ser útil clasificar y organizar los distintos tipos de textos. Existen numerosas clasificaciones de los textos escritos hechas desde el análisis del discurso. Por ejemplo, consideraremos⁸:

- Textos en los que predomina lo narrativo: reportajes, novelas, recuerdos...
- Textos en los que predomina lo descriptivo: extractos de novelas, recuerdos, informes sobre experiencias, manuales...
- Textos en los que predomina lo expresivo: poesías, obras de teatro, comics, cartas personales...
- Textos en los que predomina lo lógico-argumentativo: comunicaciones científicas, editoriales, ensayos, informes, cartas funcionales...
- Textos en los que predomina lo prescriptivo: documentos administrativos, instrucciones de empleo, circulares...

⁶ WIDDOWSON, H. G. *Learning Purpose and Language Use*. London: Oxford University Press, 1983.

⁷ Basado en MOIRAND, S. *Situations d'écrit*. Paris: Clé International, 1979.

⁸ Según VIGNER, G. *Lire du texte au sens*. Paris: Clé International, 1979.

Es conveniente que los alumnos lean **distintos tipos de textos** adaptados a su edad. Los textos empleados pueden ser **auténticos** (cartas de corresponsales, artículos de revistas juveniles) o **didácticos**, siempre que en ellos se respeten los principios que rigen los documentos auténticos: textos con significado completo, con la disposición formal adecuada, con una estructura apropiada a la función que van a cumplir, etc. En cualquier caso, estos materiales se emplearán fundamentalmente para cumplir la finalidad para la que fueron escritos; así, una carta se leerá en silencio y no servirá para hacer una lista de verbos y adjetivos.

El material empleado con los alumnos debe ser un poco más elevado que sus conocimientos, pues es, al producirse este desnivel entre lo que se sabe y lo que se desconoce, como se produce aprendizaje. Esto quiere decir que habrá algunas palabras y estructuras nuevas (no más del 40%). Algunas veces se puede utilizar un texto de un nivel más elevado, pero entonces habrá que graduar la tarea para que se adecue al nivel del alumno. Por ejemplo, de una narración más compleja se le puede pedir que simplemente identifique el lugar, el día y la hora en que quedan citados los protagonistas.

La cuestión de **cómo leer** nos aboca a especificar las estrategias de lectura pues, al abordar un texto, el alumno debe saber qué busca para saber cómo buscarlo.

En la clase de lengua extranjera se pueden practicar actividades de muchos géneros según se centren en un tipo u otro de comprensión: desde una comprensión más global, de las ideas más relevantes, específica o total.

En primer lugar, es interesante tener en cuenta que el alumno ya domina la lectura en su lengua materna y que, por tanto, no es razonable proponerle actividades como si no supiera leer, sino que, por el contrario, las estrategias que ya utiliza en su propia lengua deben ser rentabilizadas para la lectura en lengua extranjera. Esto implica, en un primer momento, que los textos que se le propongan tengan que ver con los que ya conoce en su propia lengua para que pueda inferir de su experiencia el sentido de elementos formales y referenciales (formato, títulos, presentación...) que le permitan formular hipótesis sobre el contenido.

Además, para desentrañar el sentido, el alumno se basará en la identificación del mayor número de **indicios**. Esta búsqueda de indicios empieza, por supuesto, por los **rasgos icónicos** del texto. Las fotos, los gráficos, los dibujos que acompañan un texto constituyen

**Estrategias
para la
lectura**

rasgos pertinentes que ayudan a la comprensión. Pero también el propio texto, en su presentación, constituye una imagen que da pistas sobre el sentido global del contenido. La disposición tipográfica, los títulos, las negrillas, los subrayados permitirán discriminar un cuento infantil de un artículo de prensa o un manual de empleo de una carta o una nota de un compañero.

En un segundo momento, tras la identificación de los indicios icónicos se produce la localización de **indicios temáticos-clave**. Por supuesto, a través del título, si lo tiene; pero, además, existen en un texto palabras que se repiten, otras cercanas a la lengua del alumno, determinados conectores que van permitiendo la reconstrucción de la estructura del texto y que constituyen otros tantos indicios para elaborar hipótesis de sentido. Los indicios temáticos han de ser clasificados y agrupados y, para organizarlos, puede ser útil utilizar parrillas de comprensión en torno a las preguntas: ¿quién?, ¿cuándo? y ¿cómo?

Por fin, para acceder al sentido de un texto es necesario también tener en cuenta sus **condiciones de producción**: ¿quién lo escribe?, ¿para quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿con qué finalidad? La respuesta a estas preguntas implica conocimientos de orden sociocultural que en un primer momento los alumnos no poseen, pero que la intervención pedagógica ha de irles proporcionando progresivamente.

Aparte de emplear estas estrategias para una comprensión global, que es la fundamental, conviene también acostumbrar a los alumnos a emplear otras técnicas, como son la **lectura rápida** y la **lectura para buscar información específica**. En el primer caso, se trata de echar una ojeada a un texto para saber de qué habla (y, por tanto, si interesa leerlo), sin entrar en más detalles. En el segundo caso, se trata de una lectura más cuidadosa para buscar alguna información específica, ignorando los detalles que no están relacionados con la misma. El último paso será leer el texto con todo cuidado para obtener toda la información que el mismo ofrece. Las tres técnicas deben ser trabajadas en el aula, pues tienen finalidades distintas y son útiles en la vida fuera del aula.

Los alumnos pueden trabajar estos aspectos de forma intuitiva: el profesor les da un texto sobre algún tema conocido por ellos; por ejemplo, varios adolescentes escriben cartas contando sus problemas. Se les da un minuto para que echen un vistazo muy rápido al texto y, luego, se les pide que le den la vuelta. A continuación, se les pregunta de qué trata, y entre toda la clase suelen decidir que son cartas escritas por chicos de su edad y que tratan de los problemas

que tienen. Después hacen una predicción de cuáles pueden ser esos problemas: con los padres, con los amigos, en la escuela... En general aciertan en la mayoría de sus hipótesis: el **formato** les ayuda a saber que son cartas, las **palabras** que han cogido al vuelo les hacen darse cuenta de que son chicos de su edad y que hablan de problemas, y su propio **conocimiento del mundo** de los niños y adolescentes les hace predecir qué posibles problemas van a exponer. De esta forma verán la gran interrelación entre el código lingüístico del texto y sus propias redes de conocimiento y de qué forma ambos elementos intervienen en la comprensión de un texto. El siguiente paso puede ser la localización de alguna información precisa: dónde sucedió el problema descrito en la carta. El paso final será la comprensión total de la carta.

Habitualmente en clase se trabaja la lectura intensiva: se lee un texto breve y, siguiendo las distintas estrategias anteriormente mencionadas, se llega a la comprensión total del mismo, pero es importante no descuidar la **lectura extensiva**, es decir, la lectura de textos de varias páginas, con la intención fundamental de comprender el argumento y los detalles más relevantes. Este tipo de lectura puede comenzarse en el aula con historias cortas. Se hará en voz baja, y el profesor acudirá a ayudar a los alumnos que tengan dificultades; sin embargo, deben saber que en la medida que entiendan el "argumento" no deben preguntar, aunque ignoren algunas palabras. El objetivo será conseguir que los alumnos puedan leer textos por sí solos: en el aula sin la ayuda del profesor, o en su casa.

Estas estrategias de comprensión no son, evidentemente, las únicas posibles, y el papel del profesor no es el de imponerlas, sino el de proponerlas, teniendo en cuenta las estrategias personales de cada uno de sus alumnos, de tal manera que no choquen con las estrategias de aprendizaje que puedan desarrollar.

Si para las situaciones de lectura es fundamental comenzar por textos que el alumno conozca en su propia lengua, para las **situaciones de escritura** es necesario comenzar por hacer un análisis de las necesidades concretas del momento y del futuro de los alumnos con respecto a la misma. Es poco previsible, por ejemplo, que nuestros alumnos escriban un panfleto político en la lengua extranjera; pero, sin embargo, probablemente harán listas, escribirán cartas o tomarán notas. Por tanto, parece razonable centrarse en aquellas situaciones de comunicación escrita en las que previsiblemente los alumnos puedan encontrarse en algún momento de su andadura académica o profesional.

La interacción en el aula

El papel del profesor y del alumno

El papel del profesor ha cambiado sustancialmente en los últimos años. Un profesor de idiomas no es sólo alguien que transmite una nueva lengua, sino más bien alguien que ayuda a los alumnos y a las alumnas a desarrollar una capacidad natural para comunicarse con otras gentes.

La labor fundamental del profesor es **crear las condiciones adecuadas para que se produzca el aprendizaje**. Su labor, por tanto, será ayudar a los alumnos a que aumenten su competencia comunicativa; para ello, les ayudará a desarrollar su sistema lingüístico con actividades específicas y su capacidad comunicativa con actividades comunicativas en un ambiente relajado en el que los alumnos participen en la toma de decisiones sobre su aprendizaje. Igualmente contribuirá a que sean responsables de su aprendizaje, analicen sus problemas y lleguen a soluciones con la ayuda de sus compañeros y la suya propia.

La intervención pedagógica del profesor de idiomas tiene que encontrar un balance entre varios aspectos de su propia actuación docente: por una parte, como fuente de información lingüística, bien hablando en el idioma que enseña, bien seleccionándolo y organizándolo; y por otra, como organizador y gestor de las actividades de clase, sabiendo en determinados momentos retirarse a un segundo plano para que la actuación lingüística de los alumnos sea posible.

La tarea fundamental del profesor ya no es estar constantemente al frente de la clase, explicando o dirigiendo la actividad, sino **preparar y organizar el trabajo oral y escrito** de los alumnos y conseguir que éstos lo realicen en gran grupo, en pequeño grupo, en parejas o de forma individual. Mientras los alumnos trabajan, el profesor les ayudará a resolver sus dificultades.

Es importante reforzar esta idea de que el profesor de lengua extranjera no puede monopolizar el protagonismo de la clase, sino más bien ser un buen organizador a la hora de manejar la actividad del aula. Así pues, el papel del profesor como fuente de información lingüística es limitado: un profesor que hable todo el tiempo y que impida a los alumnos tomar el protagonismo y actuar, tanto en el plano oral como en el escrito, estará bloqueando la comunicación. Sin embargo, esto no quiere decir que deje que el alumno actúe por su cuenta.

La exposición sistemática a la lengua oral y escrita constituye el bagaje lingüístico que el alumno recibe y a partir del cual elabora sus hipótesis. Es, por tanto, la fuente primordial de su comprensión y de su expresión, y debe ser lo más rica y variada posible, pues, en definitiva, será el punto de partida de la actuación del alumno, tanto en el plano oral como en el escrito.

En resumen, el papel del profesor se centra en tres **líneas básicas de actuación**: en primer lugar, como fuente de información lingüística, bien directa, hablando en el idioma que enseña, bien seleccionando adecuadamente los textos orales y escritos; de ambas formas está favoreciendo la adquisición o aprendizaje no consciente de la lengua. En segundo lugar, como favorecedor del aprendizaje, al fomentar una actitud positiva hacia el idioma y la cultura que enseña, con su propia actitud positiva hacia la lengua y la cultura extranjeras. Y, por último, gestionando y organizando todos los aspectos de la actividad de la clase, de manera que la actuación de los alumnos pueda tener lugar con la mayor rentabilidad de medios y situaciones.

El profesor fomentará las actitudes positivas hacia la lengua, hacia la colaboración de los alumnos entre sí y con él mismo, para crear el clima adecuado, ya que los **factores emocionales** son de gran importancia en el proceso de aprendizaje. Además de estas actitudes hacia la lengua, el profesor no puede olvidar que constituye para los alumnos y las alumnas un modelo de valores y que su propia actuación en el aula está transmitiendo actitudes respecto al modo de relacionarse, de ser solidario, de trabajar en equipo y, en definitiva, al modo de comportarse en la sociedad.

Las buenas relaciones en el aula entre profesor y alumnos, el respeto mutuo y una cierta dosis de humor tienen una importancia especial en el aprendizaje de una lengua extranjera basado en la comunicación. El dar ánimos, la tolerancia y el hecho de evitar la crítica destructiva por parte del profesor son esenciales para que el aprendizaje sea efectivo. Esto se refiere tanto a lo que los alumnos intentan decir como a los niveles de corrección gramatical y pronunciación que lleguen a conseguir. Se trata, por tanto, de acostumbrar a los alumnos a tener **experiencias satisfactorias** al emplear la lengua extranjera, pues esto los desinhibirá y les ayudará a usarla con más fluidez. En este aspecto, es importante pedir a cada alumno lo que pueda hacer, de forma que desarrolle una actitud positiva y confiada hacia la lengua.

Es obvio que para que el alumno tome una actitud positiva hacia la lengua extranjera, el profesor deberá demostrar asimismo una actitud positiva y un gusto por la materia que pueda transmitir a los alumnos.

La **participación activa** de los alumnos en las diversas actividades que se lleven a cabo en el aula es, además de un factor básico de mejora, una de las principales fuentes de motivación para el aprendizaje. Asimismo, para conseguir captar el interés de los alumnos, es importante la variedad en el tipo de tareas marcadas, en la utilización de materiales y en el tipo de organización que se adopte en la clase. Otro factor importante para conseguir una actitud positiva por parte de los alumnos es que los temas y actividades presentados tengan un interés intrínseco para ellos y sean apropiados a su edad, entorno social, etc.

La **actitud que el alumno tiene en clase** es un factor que influye mucho en lo que éste aprende. Hay algunas características comunes a aquellos alumnos que aprenden de forma eficaz: se comunican en la lengua estudiada siempre que pueden, se arriesgan a cometer errores, tienen interés por el funcionamiento de la lengua, concentran su atención en el significado, están dispuestos a predecir cómo va a funcionar la lengua, corrigen sus propias producciones orales y escritas y las comparan con la forma correcta. Si el profesor fomenta estas actitudes y estrategias en el aula y el alumno es consciente de que adoptándolas va a mejorar su aprendizaje, es posible que paulatinamente las asuma.

Finalmente, el alumno debe servir de contraste a la actividad del profesor. Si da su opinión sobre las actividades realizadas, su propio progreso y la marcha de la clase en general, el profesor podrá ir ajustando más su labor docente a las necesidades de la clase.

La organización del aula: los grupos cooperativos

La organización material del aula debe ser flexible, de forma que permita a los alumnos trabajar individualmente, en pequeño grupo o en gran grupo, con la menor pérdida de tiempo posible.

Hay distintas formas de organizar los grupos. Una consiste en dejar que los alumnos decidan por sí mismos. Este agrupamiento tiene la ventaja de que es más fácil comunicarse con aquellas personas con las que se tiene algo en común, pero dará lugar a grupos

muy diversos. Otra posibilidad es que el profesor decida la formación de los grupos de acuerdo con su nivel: juntando los del mismo nivel o mezclando niveles para que los más adelantados ayuden a los que tienen dificultades. Si paulatinamente se les acostumbra a que hablen en la lengua extranjera al realizar las tareas propuestas y se les convence de que sólo así dominarán la lengua hablada, este tipo de trabajo puede ser excepcionalmente útil y eficaz.

Muchas veces el profesorado se ve requerido a desarrollar la tarea organizando a los alumnos en grupos, pero no se le presentan modelos ni sugerencias concretas para llevarlo a cabo. En este sentido, y a título de ejemplo, se exponen a continuación unas investigaciones sobre los métodos de aprendizaje en **grupos cooperativos** que pueden ser útiles al profesor para el tratamiento de la diversidad de los alumnos⁹.

Los métodos de aprendizaje cooperativo son aquellos que propugnan que los alumnos trabajen juntos para aprender, siendo responsables tanto de su propio aprendizaje como del de su o sus compañeros de equipo.

Principios del aprendizaje cooperativo

En general se basan en agrupaciones mixtas de alumnos, tanto en cuanto a su sexo como a su nivel inicial de conocimientos y motivaciones. Las tareas de los grupos no son las de **hacer algo como equipo**, sino las de **aprender algo** como equipo. Esto es importante, ya que cuando la tarea es hacer algo, la participación de los que tienen menos nivel puede ser vista como una interferencia por los otros miembros. Sin embargo, cuando la tarea consiste en asegurar que todos los miembros del grupo **aprendan algo**, entonces el interés de cada miembro estará en dedicar tiempo a debatir y explicar los contenidos a los demás.

Las investigaciones sobre grupos cooperativos han demostrado, además, que este tipo de trabajo fomenta la autoestima de los alumnos y provoca una aceptación de la **diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje**, con el corolario de que la gente que coopera aprende a apreciarse entre sí.

Otras consecuencias de esta metodología son las de desarrollar el gusto por la escuela, las de conseguir establecer normas entre iguales para la mejora académica y, en definitiva, favorecer el sentido de la cooperatividad y el altruismo.

⁹ SLAVIN, R. E., y otros. "Cooperative Learning Models for the 3R's". *Educational Leadership*, 47, 4, (diciembre-enero, 1990): pp. 22-28.

Los trabajos que se han realizado sobre el aprendizaje en grupos cooperativos ponen de manifiesto *tres principios fundamentales*:

- Las recompensas de equipo.
- El rendimiento individual.
- La igualdad de oportunidades para el éxito.

Aun cuando no existe unanimidad entre todos los investigadores con respecto a la necesidad de establecer recompensas para los equipos, algunos piensan que se trata de un elemento fundamental. En todo caso, el profesor que decida trabajar de este modo adecuará este principio a sus propias convicciones y a los resultados que obtenga con sus alumnos concretos. Las **recompensas de equipo** tratan de garantizar que, una vez alcanzado por todos los miembros de un equipo un determinado nivel de aprendizaje, el profesor recompensa a los miembros por medio de un certificado, un reconocimiento explícito... Esto no significa que los grupos compitan entre sí, ya que todos terminan alcanzando ese nivel, y, por tanto, la recompensa en un momento dado.

El segundo principio —**el rendimiento individual**— significa que el éxito de un equipo es función o depende del aprendizaje de cada uno de sus miembros. Si no todos los alumnos alcanzan el nivel que se haya establecido, el equipo no puede seguir adelante.

Finalmente, **la igualdad de oportunidades para el éxito** supone que el alumnado contribuya a la tarea del equipo, mejorando con respecto a sus propios logros anteriores. De este modo, tanto los alumnos de bajo nivel como los de alto están llamados a superarse a sí mismos, y esto hace que las contribuciones de todos los miembros del equipo sean valoradas.

Una propuesta

A título de *ejemplo*, se comenta, por su posible interés para el profesorado de lenguas extranjeras, un trabajo en grupos cooperativos para el aprendizaje de la lectura:

El profesor divide la clase en dos o tres grandes grupos que tengan de ocho a catorce alumnos cada uno, según su nivel de lectura. Dentro de cada grupo se establecen parejas de alumnos. Seguidamente, se asigna a cada pareja de un grupo otra pareja del otro, de tal manera que a dos alumnos del grupo de nivel bajo les corresponda una pareja del grupo de nivel alto. Estos cuatro alumnos forman un **equipo**. Muchas actividades se realizan con la pareja inicial y

otras con el equipo. En cualquier caso, siempre se puede requerir ayuda de los miembros de la otra pareja.

El procedimiento de trabajo es el siguiente: el profesor presenta y discute con los grupos el texto elegido durante aproximadamente veinte minutos cada día. En estas sesiones establece la finalidad de la lectura, presenta el vocabulario desconocido y repasa el conocido y, después de que los alumnos hayan leído el texto, comenta su contenido.

Tras la presentación, los alumnos desarrollan las siguientes actividades:

1. *Lectura en parejas.* Primero, lectura individual silenciosa, y después, en voz alta, por turnos, cambiando al final de cada párrafo.
2. *Estructura de la historia.* Los alumnos reciben preguntas sobre la narración. Algunas de ellas deberán ser contestadas hacia la mitad para que identifiquen los personajes, la acción y el nudo de la historia y para que predigan cómo será el desenlace. Al término, los alumnos responden a la historia en su totalidad y escriben algo relacionado con la misma (por ejemplo, un final distinto).
3. *Palabras en voz alta.* Se les da una lista de palabras nuevas o de especial dificultad contenidas en el texto, y los alumnos practican su pronunciación. Previamente, dichas palabras han sido presentadas por el profesor en el grupo de lectura.
4. *Significado de las palabras.* En esta actividad los alumnos buscan las palabras nuevas en el diccionario, parafrasean las definiciones y escriben con cada una de ellas una frase que demuestre la comprensión del significado.
5. *Historia relatada.* Los alumnos resumen los principales puntos de la historia a su pareja. Éste tiene una lista de los elementos esenciales de la misma, que le sirve para comprobar si el resumen está completo.
6. *Deletrear.* Esta actividad garantiza que los alumnos sean capaces de deletrear determinadas palabras que presentan dificultad.

Una vez realizada esta lista de actividades, se evalúa a los alumnos individualmente utilizando una prueba de comprensión del texto; además, se les pide que escriban frases con sentido con cada palabra nueva y que lean en voz alta la lista de palabras.

Esta investigación no representa la única manera de trabajar en grupos cooperativos, ni tampoco ha de ser miméticamente trasladada al aula, pero, al realizarse con textos escritos, puede ser adaptada por el profesor de lenguas extranjeras a su propia manera de trabajar. Evidentemente, los textos que utilice habrán de ser adecuados al nivel y las necesidades de sus alumnos.

La organización del aula: los materiales

Un seminario de idiomas debe procurar tener a su disposición algunos **materiales básicos**, como los que se mencionan a continuación: pizarras, suficientes magnetófonos, vídeo, retroproyector, cintas de audio y vídeo grabadas y vírgenes, libros para uso de alumnos y profesores (diccionarios, libros de consulta, libros de actividades complementarias, libros de lecturas), revistas, cómics, folletos, carteles, periódicos y un banco de actividades de diversos tipos. Si las posibilidades del centro lo permiten, sería deseable disponer de otros materiales y de un aula de idiomas, o, en cualquier caso, de un espacio donde sea posible la audición, el visionado, la grabación y la elaboración de materiales audiovisuales.

Para materiales concretos se puede consultar la *Guía documental y de recursos* elaborada para cada lengua extranjera¹⁰.

Las **nuevas tecnologías de la información**, el vídeo y el ordenador, la televisión vía satélite, plantean un nuevo reto en la enseñanza de un idioma. Aunque su disposición no es todavía de uso generalizado en todos los centros, es importante considerar cuáles son sus perspectivas y posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

La utilización de los **ordenadores** para alguna de las actividades puede proporcionar un marco idóneo para los trabajos en pequeño grupo, en el que los alumnos realicen tareas ajustadas a su ritmo de aprendizaje. En estas tareas debe intentarse que los comentarios entre ellos sean en la lengua estudiada y que estén integradas con las realizadas en el aula habitual. De otro lado, el empleo de programas de ordenador puede ser de ayuda en aquellos casos en que los alumnos, por su diferente ritmo de aprendizaje, necesiten una atención individual para la práctica o recuperación de una determinada estructura lingüística.

¹⁰ De momento, sólo para el inglés y el francés.

El **vídeo didáctico** y el documento vídeo auténtico facilitan la comprensión e incitan a la expresión. Además, la llegada de la televisión internacional por vía satélite ofrece una fuente inagotable de documentos auténticos que introducen al contexto sociocultural y permiten descubrir comportamientos, expresiones, gestos, así como el discurso televisivo o el lenguaje filmico específicos. No hay que olvidar que, en el documento vídeo auténtico, la articulación de diversos códigos (verbales y no verbales) es la que configura el mensaje. Constituye además un aporte de elementos socioculturales, de formas de ver y de representar la realidad que no sólo abren las perspectivas del alumno, sino que le permiten apreciar y valorar mejor su propia cultura. Por otra parte, la cámara de vídeo permite grabar y observar la competencia comunicativa de los alumnos, convirtiéndose en un instrumento de evaluación para el aula.

Por lo que se refiere a la producción, la posibilidad de **expresarse y comunicarse a través de los medios audiovisuales** amplía las posibilidades de crear situaciones de comunicación, y entre ellas la correspondencia por medio del vídeo, con centros docentes extranjeros.

De todos modos, el profesor marcará siempre un objetivo de aprendizaje como lo hace con los demás medios, sin dejarse deslumbrar por los mismos, pero aprovechando al máximo sus posibilidades.

Métodos de trabajo

Dentro de un planteamiento comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, el profesor, según sus propias convicciones, optará por una metodología concreta para llevar a cabo el trabajo en el aula. Entre las diversas metodologías que existen se describen tres, de las cuales los profesores pueden seleccionar los aspectos que resulten útiles para su labor docente.

Trabajo por tareas

Una **tarea**¹¹ es toda unidad de trabajo en el aula que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción e interac-

¹¹ Según NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge Language Library, CUP, 1989.

ción en la lengua extranjera, mientras su atención se halla centrada prioritariamente en el **significado** más que en la forma.

La característica principal del trabajo por tareas es la de presentar la complejidad de la comunicación de forma global, de manera que se trabajan todos sus elementos de modo interrelacionado y tal y como se producen en la vida real. Por otra parte, se abordan los aspectos específicamente lingüísticos al hilo de las necesidades concretas de comunicación, y la evaluación forma parte del proceso mismo de aprendizaje.

Así pues, trabajar por tareas implica adoptar la tarea como **unidad de diseño de la actividad didáctica**¹². Es decir, el profesor, al hacer la programación, no parte de los contenidos lingüísticos (nociones, funciones, estructuras) y, basándose en ellos, diseña actividades, sino al contrario: programa tareas finales y, a partir de éstas, aborda las tareas intermedias, los objetivos didácticos, los contenidos, la metodología y la evaluación de la propia tarea.

Es conveniente que los alumnos elijan los temas que más les gusten; para ello, el profesor les puede dar una lista y pedirles que voten los que les resulten más atractivos. Una lista podría incluir: los problemas de los adolescentes, los amigos, hábitos y obsesiones, las relaciones entre los sexos, los viajes, el tiempo libre, la música... A partir de estos temas, el profesor elige con los alumnos actividades intermedias que den lugar a una tarea final. Por ejemplo, alrededor del tema de los viajes se puede establecer la siguiente tarea final: hacer un folleto informativo de su ciudad. Una vez elegida la tarea final se pueden seguir los siguientes pasos:

- Se divide la clase en dos grupos: los alumnos del grupo A son turistas, y los del B, agentes de viajes.
- Se reparten al grupo B varios ejemplares de un folleto informativo, escrito en la lengua estudiada y relativo a algún lugar turístico.
- El grupo B lee cuidadosamente los folletos y pregunta al profesor o a los otros "agentes de viajes" las palabras o expresiones que no conoce. Los componentes del grupo A, en grupos de cuatro, escriben las preguntas que quieren hacer a su "agente de viajes" sobre el lugar al que desean ir (que coincide con el del folleto previamente distribuido).

¹² ESTAIRE, S., y ZANON, J. "El diseño de unidades didácticas mediante tareas", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8 (1990).

- Se sientan en parejas un "turista" y un "agente de viajes". El primero hace a su agente todas las preguntas que tiene preparadas. El agente contesta según el folleto, siempre que sea posible. Si la información deseada no aparece en el folleto, se puede inventar. Después, el "agente" proporcionará a su "cliente" el resto de la información del folleto que considere relevante.
- Se vuelven a sentar, en los grupos iniciales de cuatro, los "turistas" por un lado, y los "agentes", por otro. Se forman dos o tres grandes grupos según el número de alumnos. Cada nuevo grupo constará de cuatro "agentes" y cuatro "turistas".
- Los "agentes" de un grupo hacen preguntas a los "turistas" del otro grupo sobre la información incluida en el folleto. Si los "clientes" del otro grupo no saben responder, lo harán los suyos propios. Se trata de comprobar qué grupo de agentes ha dado mejor información.

Estas **actividades intermedias** son preparatorias de la tarea final, puesto que ofrecen el **aporte de información** necesario para su realización: vocabulario, funciones, formato, datos relevantes, etc. Se trata de que el alumno transfiera toda esta información relativa a lugares desconocidos a la descripción de algún lugar familiar.

- La actividad final consistirá en hacer un folleto informativo del pueblo o ciudad de los alumnos tomando el folleto dado como modelo. Los estudiantes trabajarán en grupos de cuatro. Al terminar el folleto, para el que utilizarán planos, postales, fotos, etc., lo expondrán en el tablón de anuncios de la clase y cada grupo lo explicará al resto de los compañeros, simulando ser "agentes de viajes" y "turistas", respectivamente.

Finalmente, se hará una evaluación de la tarea, en la que los alumnos reflexionarán sobre lo que han aprendido, los problemas que han tenido, qué actividades les han resultado más interesantes y útiles y cuáles menos y por qué.

Dentro de las tareas se suele distinguir entre **tareas comunicativas** y **tareas de aprendizaje**. Las primeras son las descritas hasta aquí. Las segundas sirven para facilitar que el alumno lleve a cabo la tarea comunicativa: trabajar el vocabulario necesario, practicar una función (por ejemplo, la descripción y la información en el tema de los viajes). Estas tareas de aprendizaje se pueden llevar a cabo antes de comenzar la tarea, pues el profesor prevé la necesidad

de una explicación o práctica concreta durante la ejecución de la tarea, pues surgen dudas y necesidades que el profesor no había previsto, y al finalizarla, como consolidación de algunos aspectos lingüísticos que parezcan relevantes.

El trabajo por tareas tiene muchos **aspectos positivos**. En primer lugar, el alumno es consciente de la importancia del trabajo diario en su aprendizaje y el de sus compañeros. Se siente protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Sabe que sus opiniones sobre las tareas que se van a realizar, el tipo de tareas y cómo se van a llevar a cabo van a ser decisivas. Asimismo, sabe que su evaluación de las mismas va a dar lugar a cambios posteriores. Se acostumbra a usar la lengua extranjera tanto para realizar las tareas como para opinar sobre ellas, evaluarlas y sugerir cambios. Es consciente de que el error forma parte del proceso de aprendizaje y de que podrá trabajar de acuerdo con su nivel y estilo de aprendizaje. Todos estos factores le llevan a responsabilizarse de su aprendizaje y a una autoevaluación constante. Esta forma de trabajo ayuda a resolver los problemas de fracaso y frustración, ya que mediante el trabajo diario mejora su competencia comunicativa y esto le motiva para seguir intentando mejorar su aprendizaje.

Por otra parte, desde el punto de vista del profesor, en el aula cede protagonismo al alumno. Su trabajo previo consistirá en el diseño de las tareas y su papel en el aula será convertirse en fuente de información, en una ayuda para resolver los problemas que van surgiendo y en coordinador del trabajo de los distintos individuos o grupos.

Características de una tarea comunicativa

Las características básicas de una tarea comunicativa para la clase son las siguientes¹³:

1. **Las razones** por las que se va a realizar la tarea deben quedar claras desde un principio.
2. Se empezará pidiendo a los alumnos que identifiquen **lo que ya conocen y ya saben hacer**, relacionado con el contenido de la tarea. (Incluirá conocimientos y capacidades para la comunicación en cualquier lengua, conocimiento del mundo, actitudes, valores y sentimientos.)

¹³ BREEN, M. P., en CANDLIN, C. N., y MURPHY, D. F. (ed.). "Language Learning Tasks", *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, vol. 7. Prentice Hall International, English Language Teaching, 1986.

3. La tarea proporcionará a los alumnos **la necesidad de comunicarse**, principalmente entre ellos, empleando la información oral y escrita en la lengua extranjera y, cuando sea necesario, con el profesor.
4. La tarea requerirá que los alumnos usen lo que saben **sobre la lengua extranjera y su propia lengua** para:
 - Lograr los fines de la tarea.
 - Comunicarse significativamente durante la tarea.
 - Reflexionar sobre su propio aprendizaje de la lengua y sobre el trabajo de clase en lo que se refiere a su utilidad para el aprendizaje.
5. La tarea requerirá que los alumnos usen y trabajen la nueva lengua como algo que contiene **significado**, que es **interpersonal** y **sistemático**. Estarán interesados en el significado, la adecuación y la corrección y no en una de estas tres partes aisladamente.
6. La tarea involucrará a los alumnos en un proceso de **resolución de problemas** en que se les pedirá:
 - Que identifiquen y formulen sus propios problemas.
 - Que busquen soluciones alternativas posibles.
 - Que lleguen a soluciones alternativas como resultado de la tarea.
7. La tarea animará a los alumnos a elegir **rutas diferentes** para llevarla a cabo, a **trabajar de forma distinta** y a conseguir **resultados diferentes** derivados de ella.
8. La tarea exigirá a los alumnos **que averigüen cosas** que van más allá de la tarea en sí y **que tomen decisiones** además de las que lleva consigo la tarea.
9. Al finalizar la tarea, los alumnos **compartirán públicamente** los siguientes resultados:
 - Los conocimientos no lingüísticos y las opiniones y sentimientos que generó la tarea.
 - Lo que han descubierto sobre la nueva lengua.
 - Lo que han descubierto del aprendizaje de una nueva lengua.

10. Al finalizar la tarea, los alumnos también compartirán todos los problemas o dificultades y **sugerirán cómo pueden ser tratados en tareas futuras.**

Trabajo por proyectos

El trabajo por proyectos parte de los mismos principios teóricos y utiliza una metodología similar a la del trabajo por tareas. Se trata de establecer una tarea final muy amplia sobre un tema general de interés de los alumnos. Por ejemplo, la elaboración de una revista, un intercambio por vídeo o la preparación de la fiesta de fin de curso (decoración de la clase, música, bebidas...).

Todas las actividades de aula estarán encaminadas a la preparación, desarrollo y elaboración del proyecto, dando como resultado un **producto final**. A diferencia del trabajo por tareas, la elaboración de un proyecto puede durar un mes, un trimestre o, incluso, un curso entero.

Cada proyecto es el resultado de un **trabajo cooperativo** que empieza con la decisión del tema, búsqueda de materiales, trabajo individual y en equipo, maquetación y forma coherente y lo más creativa posible de desarrollo y presentación. Cada proyecto es un trabajo totalmente creativo, tanto desde el punto de vista del contenido como desde la lengua, basado en la experiencia personal de las personas que lo elaboran.

Se puede hacer un proyecto sobre cualquier tema real o fantástico; no hay límites. De este modo, los proyectos podrán contribuir al desarrollo de las diferentes capacidades de los alumnos. Además, el método de proyectos es una manera de **llevar a la práctica los objetivos generales de la etapa**, ya que estimula la observación, la iniciativa, la imaginación, la autodisciplina, la cooperación y la valoración personal del trabajo.

Los proyectos pueden llevarse a cabo en cualquier nivel de aprendizaje, desde alumnos principiantes a avanzados y con todas las edades. Las actividades que se realicen dependerán de varios factores: edad, nivel, intereses de los alumnos, materiales disponibles y tiempo asignado.

El hecho de que el profesor no domine el tema o proyecto elegido, lejos de constituir un inconveniente, es un elemento positivo, ya

que es una manera de cambiar el papel del profesor como único centro de información y de acostumar a los alumnos a utilizar otras fuentes dentro y fuera del aula. En este sentido, las técnicas de trabajo por investigación y descubrimiento se verán favorecidas.

El trabajo por proyectos da al alumno la oportunidad de **aprender a aprender** y aprenderá haciendo: búsqueda de información, elaboración de mapas, diagramas, encuestas, cuestionarios, etc. Podríamos decir que se trata de un "juego programado". Los alumnos tienen la sensación de haber realizado algo importante. El método de proyectos es particularmente relevante para llevarlo a cabo con **clases heterogéneas** porque facilita, dentro del mismo tema, actividades en distintos niveles y porque, en el proyecto personal que cada uno elabore, facilitará la fluidez y precisión de los más aventajados, al mismo tiempo que aquellos alumnos con más limitaciones podrán suplir su falta de recursos lingüísticos con elementos visuales. En cualquier caso, les facilita el uso de la lengua extranjera al verse en la necesidad de comunicarse en situaciones que son importantes para ellos.

No se puede olvidar, en el aprendizaje de la lengua extranjera, la relación que existe entre ésta y la cultura a la que sirve de vehículo. El fin del aprendizaje será, pues, establecer un **puente entre dos culturas**.

Finalmente, la selección de temas debe facilitar el tratamiento de los **temas transversales** dando al alumno la oportunidad de utilizar los conocimientos adquiridos en otras materias en la clase de idioma extranjero. Así se rompen las barreras que se han erigido en torno a las distintas áreas, y cada una se encuentra influyendo decisivamente en las demás.

Simulación global

La simulación global podría definirse como un **caso particular de trabajo por proyectos**. En este caso se trata de un proyecto amplio que intenta contemplar y reconstruir simuladamente en el aula todos los elementos que configuran un determinado marco de la realidad (la vida en un pueblo, en un circo) o de la ficción (en otro planeta, en el centro de la Tierra). Una vez establecido el decorado y adjudicados los distintos roles, los participantes (alumnos, profesor, visitantes al aula) adoptan un personaje durante toda la duración de la simulación y establecen y cumplen las reglas de este gran juego.

Para ello, se van realizando las acciones que se haya decidido representar: si se trata de la vida en un pueblo, se pueden llevar a cabo las elecciones municipales, las fiestas patronales o el día de mercado.

La simulación global presenta numerosas **ventajas**, pues en ella se alternan la búsqueda de ideas, la creatividad colectiva, los juegos de rol, la improvisación y las producciones escritas. La clase de lengua se convierte, pues, en un gran juego en el que los actores principales son los alumnos.

Además, les permite la toma de decisiones y la implicación corresponsable en las iniciativas que se lleven a cabo: es, pues, una **técnica motivadora** para todos y cada uno de los participantes.

Al igual que en el trabajo por tareas y por proyectos, la progresión en una simulación global se desplaza del plano léxico y gramatical al **plano de la comunicación**. En este sentido, los objetivos se establecen en función de la adquisición de la competencia comunicativa y los objetivos meramente lingüísticos se desarrollan por "añadidura", por necesidad implícita de los alumnos y no como imposición explícita desde fuera. Los contenidos se establecen en función de esta progresión.

Una simulación global necesita bastante tiempo para su realización. Se podría contar desde cincuenta horas para aquellas en las que sólo se pretenda reconstruir una secuencia o acción, hasta cien o ciento cincuenta horas en los casos de reproducción de distintas acciones e integración de lo imprevisto o lo imaginario.

Pasos para su realización

Para desarrollar en el aula una simulación global son necesarios una serie de **pasos previos** que constituirán las bases negociadas sobre las que se empiece a trabajar. Durante estas sesiones se discutirán y negociarán:

1. La organización del aula.
2. La recogida individual de datos y actividades, que darán lugar al cuaderno de actividades.
3. La recogida colectiva de datos e informaciones, que quedarán registrados en el fichero de clase.
4. Las reglas del juego a las que todos, incluso el profesor, deberán ajustarse.
5. La utilización de la lengua extranjera en el aula para los intercambios colectivos, los que se realicen en pequeño grupo o en pareja.

Una vez establecidos los pasos previos, la simulación propiamente dicha se ejecuta según las siguientes **secuencias**¹⁴:

1. **Disponer el decorado** o establecer la puesta en escena. En esta fase se organiza el espacio o microcosmos específico de la simulación, que, naturalmente, es función del tema elegido (marco natural, urbano, rural, espacial,...), con todos los elementos que se quiere que lo configuren. Se diseñan los planos, los límites, así como los elementos internos que lo constituyen.
2. **Habitar el decorado**, es decir, crear y asignar los distintos personajes. Se crean las identidades de los individuos (edad, sexo, nombre, profesión...) y se asignan a los alumnos y al profesor.
3. **Amueblar el decorado** o, en otras palabras, distribuir los objetos y personajes creados de acuerdo con las distintas identidades.
4. **Hacer vivir el decorado**, que constituye la última secuencia de la simulación global y que es la fase de acción y experimentación. Se establecen las acciones que se llevan a cabo y que estarán en función de lo que se esté representando: una excursión, una fiesta, las elecciones municipales, un viaje intersidéral, la vida en una aldea... En esta fase es importante contar con documentos auténticos que materialicen el enganche con la realidad de los países en los que se habla la lengua estudiada.

Para la realización de los intercambios orales o escritos, el profesor proporcionará los elementos lingüísticos y comunicativos necesarios referidos a las distintas situaciones de comunicación planteadas.

La **evaluación** en una simulación global ha de ser forzosamente continuada y compartida. El alumno, en su cuaderno de actividades, llevará el seguimiento de su propio progreso y el control de sus carencias y dificultades. Participará en la evaluación propia, así como en la del grupo, siguiendo los criterios ofrecidos por el profesor y lo negociado durante los pasos previos a la simulación.

Ejemplo de una simulación global:

1. Se decide hacer la simulación de la vida en una sección de un hospital.

¹⁴ DEBYSER, F., y CARÉ, J. M. *Simulations globales*. BELC, 1984.

2. Se diseña el edificio, el espacio circundante y la organización de los espacios interiores (la sección elegida, las habitaciones, las consultas, los quirófanos...).
3. Se distribuyen los roles y se construyen los personajes: el administrador, los médicos especialistas, los médicos residentes, los enfermeros, los enfermos crónicos, los visitantes...
4. Se distribuyen los distintos objetos, asignándolos a los diferentes personajes. Por ejemplo, los elementos que aparecen en el quirófano y que se utilizarán para las operaciones...
5. Se simulan distintas acciones que pueden ocurrir en la vida del hospital. Por ejemplo, la hora de la comida, una urgencia en plena noche, fallan los generadores eléctricos, un enfermo se enfada...

Realmente el trabajo por tareas, por proyectos y la simulación global son técnicas muy parecidas. Se puede decir que en general una tarea se realiza en uno, dos o tres días de clase, mientras que un proyecto o una simulación global pueden llevar más de veinte horas. Por otra parte, en un **proyecto** los alumnos trabajan como **investigadores** del mismo, mientras que en la **simulación global** son los **protagonistas**, ya que representan los personajes de la simulación elegida.

Autonomía del alumno

Desarrollo de la autonomía del alumno

El desarrollo de la autonomía del alumno combina, por un lado, la posibilidad de **atender a la diversidad** y, paralelamente, la eficacia en el **desarrollo del alumno como aprendiz** (desarrollo de estrategias de aprendizaje).

Tradicionalmente se ha considerado que todas las decisiones relacionadas con la planificación y control de la actividad en el aula eran el dominio y la responsabilidad, a diferentes niveles y en distintos grados, de las autoridades educativas, los expertos en diseño curricular y los profesores, dejando a éstos el papel de principales agentes de la puesta en práctica de la programación, y a los alumnos, prácticamente sólo el de proveer estímulos en que los profesores pudieran basar sus decisiones.

La dificultad y complejidad de dichas decisiones, tomadas a partir del proceso de negociación descrito anteriormente, ponen a menudo al profesor en la necesidad de dar respuestas sin ni siquiera saber cuáles son las preguntas. Es decir, se espera que el profesor tome todas las decisiones sobre lo que es mejor para sus alumnos sin tener una idea clara de lo que puede ser apropiado en cada caso y momento, dadas sus necesidades y preferencias. En consecuencia, normalmente se ve obligado a dirigir su acción al alumno medio —lo que quiera que eso signifique—, eliminando así toda posibilidad de saber lo que realmente está pasando.

En ese contexto, la **diversidad del alumno** en cuanto a actitud, motivación, expectativas, intereses, conocimiento previo de la lengua, estilo de aprendizaje, formas de trabajo, conocimiento de la realidad, competencia en la lengua materna, valores, emociones, su concepto de lengua, ideas sobre el proceso de aprendizaje, habilidades, estrategias, etc., se ignora, enmascarado todo ello bajo un tipo de enseñanza uniformadora, o se contempla como una dificultad, en lugar de como una importante **contribución del alumno a su aprendizaje**.

Muchos de los problemas que surgen en el aula parecen estar causados por el conflicto entre la diversidad del alumno y la tendencia a estandarizar la enseñanza y los procedimientos, y a esperar igualmente resultados uniformes. Quizá un enfoque más realista consiste en crear oportunidades en el aula para que esas diferencias emerjan y puedan ser identificadas y tenidas en cuenta, como ejes del proceso de enseñanza y aprendizaje, en la planificación de la actividad en el aula.

La reflexión del alumno sobre dicho proceso y su **participación en la toma de decisiones** sobre el mismo puede favorecer la disminución de los riesgos derivados de la aceptación por parte del profesor de más responsabilidades de las que es capaz de tomar.

Se espera que la auténtica necesidad de compartir significados y de negociar sobre cosas que realmente importan y que requieren acción por parte del alumno lleve a una comunicación auténtica y al desarrollo de su competencia comunicativa.

Los **papeles cambiantes** de todos los integrantes del proceso de enseñanza y aprendizaje suponen nuevas responsabilidades que no siempre pueden estar dispuestos o sentirse capaces de asumir. La participación del alumno en la toma de decisiones en el aula no sig-

nifica la ausencia de planificación por parte del profesor, sino un tipo diferente de planificación: aquella que ayude al alumno a programar sus actividades de aprendizaje.

La identificación por parte del alumno de sus propias **estrategias de aprendizaje**, y el desarrollo de las mismas o de otras más adecuadas, es parte importante del proceso, pero constituye tan sólo un aspecto de él. El desarrollo de dichas estrategias exclusivamente: no garantiza el desarrollo de la autonomía del alumno como tal.

Se entiende por **autonomía de aprendizaje** el que el alumno sea capaz y esté dispuesto a encargarse de su propio aprendizaje, es decir, a elegir sus propósitos y objetivos, a elegir materiales, métodos y tareas, a elegir de acuerdo con sus propósitos durante la organización y la realización de las tareas y, por fin, a elegir criterios de evaluación y usarlos en ella¹⁵.

Por tanto, la transferencia al alumno de algunas de las responsabilidades relacionadas con su propio aprendizaje supone que éste tenga la oportunidad de tomar decisiones, disponga del apoyo y los medios necesarios para tomarlas —es decir, distintas alternativas— y esté dispuesto a aceptarlas.

No se trata de un método que proponga un modelo que haya que seguir, sino más bien de una **actitud ante el proceso de enseñanza y aprendizaje** en el aula, que incorpora a la negociación todos los elementos derivados de los participantes y del contexto, dando como resultado tantas variantes de aplicación como grupos de alumnos.

Por esta misma razón existen diversas realizaciones prácticas con base en distintos marcos para la toma de decisiones en el aula, basados en la reflexión sobre el proceso de aprendizaje y en la evaluación de las decisiones tomadas, y que utilizan distintos **medios de apoyo**, tales como contratos, individuales y grupales, y diarios de trabajo.

Alcanzar el estadio en que todo esto tiene lugar de una manera fluida requiere tiempo y perseverancia, así como la disposición por parte de profesores y alumnos a aceptar roles distintos a los que tradicionalmente se les han otorgado. Dicha disposición debe existir en

15 HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. París: Hatier, 1979. Versión inglesa: *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

el profesor desde el principio, aunque su realización en la práctica requiere un proceso de aprendizaje paralelo al del alumno. En el alumno es algo que puede no existir en un principio, pero desarrollarse a lo largo de ese proceso interactivo.

Estrategias de comunicación

Las estrategias de comunicación se definen como planes potencialmente conscientes para resolver lo que el individuo considera un problema que le impide alcanzar una meta comunicativa determinada¹⁶.

Las estrategias de comunicación no se pueden enseñar en el sentido estricto de la palabra, puesto que los alumnos ya las utilizan, aunque sea de forma inconsciente, pero es posible **hacerles conscientes de la forma en que las usan** y enseñarles a sacar el mayor partido posible de las mismas.

El conocimiento de la lengua extranjera por parte de los alumnos de esta etapa es bastante limitado. Al enfrentarse con una situación de comunicación con hablantes de la misma o con textos auténticos orales, escritos o visuales, habrá muchas palabras e incluso estructuras que desconocerán. Por este motivo, es muy conveniente desarrollar al máximo sus estrategias de comunicación, de forma que **saquen el máximo partido de sus posibilidades y que eviten que se rompa la comunicación.**

Ante un problema de comunicación los alumnos pueden reaccionar de distintas formas: renunciando a transmitir el mensaje, modificándolo total o parcialmente o intentando transmitirlo al poner en funcionamiento todos sus recursos. Es este último comportamiento el que probablemente les hará aprender más, pues para llevarlo a cabo tendrán que formar nuevas hipótesis lingüísticas, probarlas y, de acuerdo con la reacción que obtengan de sus interlocutores, incorporarlas a su sistema lingüístico o rechazarlas. Por esto se intentará que los alumnos recurran a las estrategias que potencian la **consecución del objetivo comunicativo** y no a las que le llevan a renunciar a dicho objetivo.

Fomentar en clase la competencia estratégica a la hora de expresarse oralmente y por escrito puede influir muy positivamente en la

¹⁶ FAERCH, C., y KASPER, K. (ed.). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, 1983.

mejora de la competencia comunicativa global de los alumnos. Esto implica que, aunque la corrección formal es siempre deseable, sin embargo, la fluidez debe valorarse muy positivamente y fomentarse de manera explícita. Si en clase se fomenta la corrección formal de manera prioritaria, se dará pie a que el comportamiento habitual de los alumnos consista en abandonar o cambiar el mensaje si tienen problemas para transmitirlo, para evitar cometer errores. Arriesgándose a cometer errores y a utilizar al máximo sus recursos es como el hablante tiene más posibilidades de aprender.

Dentro de las **estrategias no verbales** se pueden incluir la expresión, el gesto y el mimo, acompañados de sonidos apropiados. Combinando correctamente estos elementos se pueden transmitir mensajes sencillos de manera muy elocuente. Dibujar es un recurso muy útil y puede utilizarse para dar una información, describir una casa, persona, vestido, dar indicaciones (marcar en un plano el camino adecuado), etc.

Entre las estrategias para mejorar la comprensión oral y escrita se pueden utilizar las siguientes:

- **Ignorar palabras** que no son necesarias para llevar a cabo la tarea. Conviene acostumbrar a los alumnos a que acepten encontrar palabras y expresiones desconocidas para ellos al leer y escuchar textos, pues esta situación se dará constantemente fuera del aula. Si los estudiantes se acostumbran a no perder el hilo del mensaje por culpa de alguna palabra desconocida, su capacidad de concentración y de comprensión global aumentará. En la lectura extensiva esto es especialmente importante y deben habituarse a leer libros o textos largos, consultando el diccionario sólo cuando la palabra sea clave para la comprensión del mensaje. En la comprensión auditiva y la lectura intensiva se les dirá previamente qué información deben identificar, de forma que sean capaces de realizar la tarea a pesar de que haya palabras que desconozcan.
- Conocer las características básicas de **la formación de palabras**, por ejemplo, algunos prefijos y sufijos. Este conocimiento ampliará considerablemente su capacidad de comprender el léxico, pues a partir de una palabra base podrán entender muchas otras.
- **Usar el contexto visual y verbal.** La disposición formal de un texto escrito (carta, artículo, narración, título) puede dar una idea previa de qué va a tratar dicho texto y ayudar a la

mejor comprensión del mismo. Por otra parte, los gestos y el tono de voz también pueden dar ciertas pistas sobre el tipo de lenguaje empleado y la actitud del hablante. Al usar el vídeo conviene acostumbrar a los alumnos a analizar las actitudes, humor, expresiones de cara, etc., de los personajes como elementos fundamentales para la comprensión del mensaje. La experiencia de ver un vídeo sin usar sonido y pedir a los alumnos que deduzcan qué está pasando es una buena forma de concienciarles de la importancia del contexto.

- Usar sus **conocimientos previos del mundo**. Muchas situaciones de comunicación creadas en el aula son previsibles, pues siguen los esquemas de las del mundo real o se refieren a temas conocidos por los alumnos, gracias a lo cual éstos podrán predecir el lenguaje que se va a emplear en cada situación con una cierta aproximación. Los contenidos socio-culturales del currículo ayudarán a conseguir una mejor comprensión de la forma de vida de los países extranjeros y consecuentemente de la lengua.
- Usar los **marcadores y las categorías gramaticales**. El conocimiento de la importancia semántica de algunos aspectos básicos de la gramática ayudará a la mejor comprensión de textos. Así, por ejemplo, los alumnos al leer y al escuchar deben acostumbrarse a identificar el plural, los tiempos verbales, el orden de las palabras en la oración y todos aquellos aspectos que les ayuden a comprender el texto y a reconocer a qué categoría pertenece una palabra desconocida, de forma que puedan inferir su significado más fácilmente.
- **Deducir el significado** de una palabra por su **similitud** con su equivalente en el idioma materno. Hay muchas palabras cuyo parecido es grande entre los idiomas; a pesar de ello, los alumnos frecuentemente preguntan al profesor su significado cuando esas palabras no son idénticas. Es verdad que, en algunas ocasiones, esta pista puede llevar a conclusiones erróneas, pero esto sucede en pocos casos y, por tanto, puede ser muy útil para los alumnos que el profesor les acostumbre a relacionar las palabras semejantes en la lengua extranjera y en su idioma materno.
- **Deducir el significado** de una palabra desconocida a partir del **entorno textual**. Ésta es una habilidad que es posible desarrollar sólo hasta un cierto límite y en la medida en que no se desconozca un número demasiado alto de palabras.

En cuanto a la expresión oral y escrita, el alumno puede utilizar estrategias como las que se citan a continuación:

- Usar una palabra **parecida o más general** que la que se desconoce.
- Describir las **propiedades físicas** del objeto que se quiere mencionar y cuyo nombre se desconoce.
- **Pedir ayuda** al profesor o al compañero. Si evitar que se rompa la comunicación se considera un objetivo importante, conviene habituar a los alumnos a que pidan ayuda si tienen dificultades. Lo esencial es que la pidan en la lengua extranjera y al hilo del discurso. Saber pedir ayuda de este modo será *de gran utilidad a la hora de comunicarse con hablantes extranjeros* y refuerza la idea de interacción, básica para la comunicación.
- **Parafrasear**. Si se desconoce alguna palabra importante para la transmisión del mensaje se puede usar un circunloquio para explicarla.
- Hacer referencia a la **función del objeto**, es decir, explicar cuál es su utilidad o uso más frecuente.
- **Simplificar**. Cuando el estudiante tiene dificultad para usar una forma lingüística compleja puede recurrir a una más simple, pero también correcta.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje son aquellas que contribuyen al desarrollo del sistema lingüístico que el alumno va construyendo y afectan directamente al aprendizaje¹⁷. Se diferencian de las estrategias de comunicación en que éstas ponen el énfasis en la participación en un intercambio comunicativo y aquéllas en el aprendizaje propiamente dicho.

Se pueden identificar seis estrategias cognitivas de aprendizaje:

1. **Clarificación**. Se relaciona con aquellas estrategias que usan los estudiantes para verificar o clarificar su comprensión de la

¹⁷ WENDEN, A., y RUBIN, J. *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall International, 1987.

nueva lengua. Consisten en pedir que se les confirme su comprensión o la corrección de sus producciones y que se les clarifiquen las reglas de comunicación de dicha lengua.

2. **Inducción.** Se refiere a las estrategias que usan el conocimiento propio, lingüístico o conceptual para extraer hipótesis explícitas sobre las formas lingüísticas, el significado o las intenciones del hablante. Entre estas estrategias estarían: averiguar palabras desconocidas gracias al contexto, identificar la función gramatical de una palabra desconocida para averiguar su significado, dar el título de un texto y hacer hipótesis sobre el contenido del mismo, reconocer palabras afines en la lengua materna y la lengua extranjera, etc.
3. **Razonamiento deductivo.** Se trata de buscar y usar reglas generales al enfrentarse con la lengua extranjera. La diferencia entre el razonamiento inductivo y el deductivo estriba en que, en el caso del primero, el estudiante busca un significado específico o una regla determinada, mientras que, en el segundo, busca y usa reglas más generales. Este último proceso se utiliza para descubrir una organización y unos modelos que permitan obtener información sobre la lengua y archivarla. Los procedimientos lógicos incluyen la analogía, el análisis y la síntesis.
4. **Práctica.** Se refiere a las estrategias que contribuyen al almacenamiento y recuperación de la lengua, poniendo el énfasis en la corrección en el uso de la misma. La práctica incluye estrategias variadas tales como repetición, ensayo, experimentación, aplicación de reglas, imitación y atención al detalle.
5. **Memorización.** También va referida a las estrategias que contribuyen al almacenamiento y recuperación de la lengua, por lo cual algunas estrategias, tales como la repetición, que se utilizan en la práctica, son las mismas para la memorización. La finalidad de estas estrategias es la organización de la información. Algunas estrategias nemotécnicas son: encontrar asociaciones, usar un elemento para recordar otros, tomar notas, etc.
6. **Control.** Se refiere a las estrategias empleadas para identificar errores, observar cómo el interlocutor recibe e interpreta el mensaje y decidir qué hacer.

Las estrategias de aprendizaje coinciden muchas veces con las estrategias de comunicación, sobre todo si se tiene en cuenta que es

en la interacción, en la propia comunicación, en la que se va aprendiendo. En este sentido, se trata de que el profesor proporcione a los alumnos, según las necesidades que vayan manifestando, todos los recursos que les faciliten su propia actuación y les abran paso a la autonomía.

Orientaciones para la evaluación

Principios generales

En la formación integral de los alumnos, aquella en la que se trata de favorecer el desarrollo físico, psíquico e intelectual, la evaluación juega un papel decisivo. Tratar el tema de la evaluación obliga a establecer una distinción entre dos modalidades de evaluación: la sumativa y la formativa, ya que cumplen funciones diferentes y ambas están presentes en el sistema escolar.

La finalidad de la **evaluación sumativa** es informar al alumno de en qué punto se encuentra respecto del currículo oficial o las expectativas del profesor en cada etapa de su aprendizaje: al terminar una unidad, una secuencia de trabajo o a final de curso. Esta información permite al alumno saber lo que ha aprendido y lo que todavía ignora o no domina suficientemente. Por tanto, este tipo de evaluación mide el producto final y constituye un balance del aprendizaje. Aunque tradicionalmente se ha asociado esta tipo de evaluación con el examen, no es éste necesariamente el único medio para la evaluación sumativa, sino que el profesor puede evaluar a través de las propias actividades de aprendizaje cuando considere que éstas coinciden con un momento significativo del proceso.

La finalidad de la **evaluación formativa** es informar al alumno de en qué punto se encuentra en el proceso de su propio aprendizaje y, por tanto, respecto a sí mismo. Se refiere tanto al producto —lo que el alumno ha aprendido— como al proceso —cómo aprende, qué actividades le resultan más útiles y por qué, qué problemas tiene, etc.—. Existen diversas técnicas para llevar a cabo esta evaluación, pero todas tienen en común el principio de la observación sistemática. La evaluación formativa proporciona, además, al profesor

indicadores para ayudar al alumno a solucionar sus dificultades, en caso de que sea necesario.

Además de la evaluación del alumno, es importante realizar una **evaluación del propio proceso de enseñanza y aprendizaje**, de tal manera que se valoren los efectos de la acción del profesor y se pueda producir un ajuste de la enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas concretos.

Por tanto, la evaluación formativa está plenamente integrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y va destinada, por un lado, al alumno para que tome conciencia de lo que puede hacer y de lo que ignora y, por otro, al profesor para que regule su intervención educativa y el Proyecto curricular que está desarrollando.

En este contexto toman sentido **los criterios de evaluación** que para el área de *Lenguas Extranjeras propone el currículo oficial*, ya sea para la etapa o para los ciclos que la componen. Estos criterios, que establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento dado con respecto a las capacidades enunciadas en los objetivos generales —función **sumativa**— han de ser interpretados también y fundamentalmente en su vertiente **formativa**. Así pues, estos criterios deben servir para que el alumno y el profesor sepan en qué medida aquél está desarrollando las capacidades expresadas en los objetivos, y, consecuentemente y si fuera necesario, aplicar los mecanismos correctores pertinentes.

Estas funciones de los criterios de evaluación no son las únicas. Además, pretenden ayudar a los profesores en su trabajo de programación, en la elaboración de los proyectos curriculares y las programaciones de aula, al proporcionarles una orientación de la manera en la que capacidades y contenidos pueden relacionarse. Se trata de la función **orientadora**.

Además, los criterios constituyen un doble referente: en primer lugar, para **homogeneizar** el sistema educativo y permitir la movilidad escolar y, en segundo lugar, como **referente de evaluación externa** del funcionamiento del sistema.

¿Qué evaluar?

Los criterios de evaluación que aparecen en el decreto de currículo hacen posible la evaluación de los objetivos generales que

están expresados en términos de capacidades, al relacionar dichas capacidades con contenidos concretos y establecer un nivel y un grado de aprendizaje.

Estos criterios son selectivos, no se refieren a todas las capacidades y contenidos del área, hacen referencia únicamente a aquellos que se consideran esenciales y están elegidos en función de un nivel básico al final de la etapa. Desde este punto de vista son intencionalmente incompletos, responden parcialmente al qué evaluar. Cada equipo de profesores debe adecuarlos a sus circunstancias concretas y completarlos, incorporando aquellos aspectos que considere necesarios de acuerdo con sus características precisas y las opciones del profesorado.

Además, tampoco describen *qué enseñar*, pues esto viene indicado por los contenidos, sino cuáles son los contenidos y las capacidades fundamentales que el alumno debe alcanzar al finalizar la etapa.

Los criterios de evaluación que aparecen en el decreto de currículo, de carácter prescriptivo, no dan indicación de la secuencia que ha de seguirse en cada uno de los ciclos. El profesorado deberá distribuirlos secuencialmente marcando los aprendizajes propios de cada uno de ellos. Con el fin de facilitar esta tarea se ha elaborado una posible secuencia de los criterios que, con carácter orientativo, aparece publicada en forma de Resolución. En ella se indican las capacidades y contenidos que parecen más indicados para cada ciclo.

De todo lo dicho se desprende que los Proyectos curriculares de Centro recogerán unos criterios de evaluación secuenciados y más adaptados a las circunstancias y la realidad del centro educativo.

Para la **elaboración** de los criterios de evaluación del decreto de currículo se ha utilizado el siguiente procedimiento:

Partiendo de los objetivos generales del área **se identifican las capacidades** de diferente tipo. Después **se seleccionan los contenidos más relevantes** para alcanzar dichas capacidades **y se buscan indicadores de grado** para concretar el que se espera al final de la etapa, estableciendo así un referente de evaluación mucho más concreto que el objetivo general. De este modo, el criterio queda configurado con un enunciado y una explicación breve sobre las capacidades y los contenidos que abarca. Veamos algún ejemplo:

Del objetivo general que se refiere a la comprensión de mensajes seleccionamos el aspecto oral "comprender mensajes orales" y el

tipo de comprensión "información global y específica" y lo asociamos a determinados contenidos: "situación de comunicación cara a cara", "temas familiares" (necesidades materiales y relaciones sociales, sensaciones físicas y sentimientos, opiniones y experiencias personales, organización de la clase), "aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad" (de interés para los alumnos, que sean clave para la comprensión de la cultura). De esta manera queda configurado el siguiente criterio de evaluación para la etapa:

"Extraer la información global y la específica de mensajes orales emitidos en situación de comunicación cara a cara, sobre temas familiares para el alumno o relacionados con aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad de los países donde se habla la lengua extranjera."

La capacidad de "extraer informaciones" se concreta en cuanto a sus condiciones de realización ("comunicación cara a cara"), en cuanto al tipo de texto y al tema de que traten ("familiares y sobre aspectos cotidianos de la cultura y la sociedad").

La explicación que acompaña al criterio tiene una doble función: por un lado, aporta precisiones y, en algunos casos, hace explícitos ciertos términos de la formulación del criterio y, por otro, proporciona elementos para que el profesor pueda adaptarlo o utilizarlo teniendo en cuenta las distintas realidades de los alumnos. Así, por ejemplo, ésta es la explicación que corresponde al primer criterio antes mencionado:

"Con este criterio se pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas para comunicarse, en un ámbito cercano, acerca de las necesidades materiales y relaciones sociales, sensaciones físicas y sentimientos, opiniones y experiencias personales, así como sobre la organización de la clase. Los temas relativos a la cultura y sociedad extranjeras serán aquellos que despierten mayor interés entre los alumnos y sean claves para la comprensión de las mismas."

En esta explicación se precisan algunos de los "temas familiares" y en ella aparecen dos elementos que pueden permitir una aplicación matizada del propio criterio. Estos elementos son: "los intereses de los alumnos", que variarán en función de cada individuo, y los "aspectos claves" para la comprensión de la lengua y la cultura extranjeras, que dependerán de la selección del profesor.

En el marco definido por el criterio y su explicación correspondiente, el profesor deberá elegir tareas concretas que le permitan lle-

var a cabo la evaluación y, en todo caso, tendrá en cuenta la necesidad de interpretar y aplicar los criterios de evaluación, considerando la **diversidad de los alumnos**. Las posibilidades son tantas como las diversas actividades de aprendizaje que se realizan habitualmente en el aula. Por ejemplo:

- Tras una exposición oral sobre las posibilidades de trabajo para los jóvenes en algún país en el que se habla la lengua extranjera, identificar primero el tema tratado y, después, la información requerida por el profesor.
- Un grupo de alumnos “inventa” una máquina y explica a la clase su funcionamiento. El resto de la clase toma nota e intenta adivinar para qué sirve.
- Se van dando datos sobre una persona conocida por todos y hay que averiguar de quién se trata.

Estas tres tareas permiten la evaluación de los alumnos según el criterio mencionado, pero no entrañan la misma dificultad ni exigen igual grado de consecución.

La posibilidad de atender a la diversidad quizás quede más clara en la explicación del criterio siguiente (el número 6 de la etapa):

“Redactar textos sencillos atendiendo a diferentes intenciones comunicativas, respetando las convenciones de la comunicación escrita y empleando los elementos que aseguran la cohesión y la coherencia del texto de manera que éste sea fácilmente comprensible para el lector.”

“Este criterio evalúa la capacidad de los alumnos y las alumnas para comunicarse por escrito de forma ordenada y concisa, aunque el texto pueda todavía presentar ciertas incorrecciones morfosintácticas que no afecten a lo esencial del mensaje.”

En este caso, la visión del profesor es fundamental para la aplicación del criterio, ya que el considerar y aceptar determinadas “*incorrecciones morfosintácticas*” dependerá de lo estudiado en clase y, sobre todo, de las dificultades o logros de sus propios alumnos.

Para llevar a cabo la evaluación, a la luz de este criterio, se podrían utilizar actividades como las siguientes:

- Escribir una versión no sexista (cambiando los roles tradicionales) de un cuento de hadas.

- Escribir una carta a un alumno de un colegio extranjero describiendo el propio centro y pidiendo información sobre el suyo.
- Contestar a una carta del consultorio de una revista juvenil.

El área de Lenguas Extranjeras ha establecido como finalidad de la enseñanza de la lengua la progresiva adquisición de una competencia comunicativa, y puesto que la lengua se aprende usándola en un contexto o acto de comunicación, **el objetivo principal de la evaluación** será verificar en qué medida el alumno es **capaz de utilizar la lengua aprendida en situaciones de comunicación** reales o simuladas, pero en todo caso auténticas. En otras palabras, se trata de valorar las capacidades de comprensión y de expresión oral y escrita que aparecen en los objetivos generales del área, tomando como referente los criterios de evaluación. En este sentido, es importante insistir en que los criterios de evaluación no recogen todos los contenidos del área y que el profesor deberá tener en cuenta, a la hora de evaluar, no sólo dichos criterios, sino todos los contenidos del currículo. En concreto, los criterios de evaluación no recogen los contenidos referidos a actitudes, ya que no es fácil dar grado a este tipo de aprendizajes en abstracto, pero, ante un grupo-clase concreto, el profesor deberá ser consciente de la necesidad de evaluar también estos contenidos.

Es conveniente centrar la evaluación en la actuación del alumno, de modo que se evalúe no sólo el **saber**, sino también el **saber hacer**. En este sentido, y en un enfoque para la comunicación, no existen diferencias entre actividad de aprendizaje y actividad de evaluación.

Se debe evaluar aquello que se ha trabajado en clase. Las actividades de la evaluación serán similares a las que se utilizaron en el aula. Se trata de comprobar si los alumnos saben hacer en la lengua extranjera lo que se pretendía enseñarles. Cualquier actividad de enseñanza puede convertirse en prueba de evaluación. Por otra parte, el profesor quizá prefiera diseñar una actividad similar a las empleadas para enseñar, pero más amplia y que englobe varios aspectos de aquéllas.

Se ha mencionado que es necesario valorar o evaluar no sólo al alumno, sino también **el proceso de enseñanza**, y, dentro del proceso, es evaluable la actuación del profesor, es decir, la intervención educativa propiamente dicha. Pero, además, se puede emitir un

juicio sobre otros elementos como son los objetivos propuestos o la organización de los contenidos, sobre el propio sistema de evaluación y sobre los materiales y los recursos empleados.

En lo que se refiere a las actividades llevadas a cabo, el profesor evaluará si han sido las adecuadas para lograr **los objetivos**, si están adaptadas a los **distintos ritmos** de los alumnos, si han tenido en cuenta sus **conocimientos previos** y si han permitido trabajar en un **clima afectivo** gratificante. Además, es interesante evaluar otros aspectos como, por ejemplo, valorar en qué medida dichas actividades han tenido en cuenta los **temas transversales** al currículo.

La planificación del **espacio y del tiempo** constituye también un elemento importante de evaluación. Es necesario reflexionar y analizar si se ha favorecido la actuación de los alumnos; es decir, el tiempo en que se les permite hablar, la interacción en el aula, la individualización de los ritmos de trabajo y, en definitiva, si la **gestión y organización de la clase** han sido las idóneas para el grupo concreto con el que se está trabajando.

¿Cómo evaluar?

Instrumentos

Los instrumentos para la evaluación **variarán en función de lo que se pretenda valorar**; es decir, en función de que interese un juicio en un momento dado (calificación, promoción) —evaluación sumativa— o que se pretenda poder tomar decisiones que modifiquen el proceso de enseñanza y aprendizaje —evaluación formativa—. En el marco de una evaluación formativa se ha mencionado como principio fundamental el de la **observación sistemática**.

Esta observación puede estar teñida de subjetividad. Para paliar, al menos en parte, este inconveniente se pueden utilizar pautas o criterios que la guíen; por ejemplo, centrarse en categorías como la fluidez, la corrección o la transmisión del mensaje. Tanto para la observación de actividades orales como escritas, es importante que el profesor elija indicadores o escalas que le permitan valorar en un momento determinado la actuación del alumno y situarla en un punto concreto del proceso. Lo fundamental es que el grupo de pro-

fesores trabajando con los mismos cursos tenga el mismo baremo de referencia de forma que las valoraciones sean lo más justas posible. Existen escalas o tablas de indicadores muy diversas para esta observación. A título de ejemplo y como orientación se señala una de ellas para evaluar la *actuación oral*:

- Prácticamente incapaz de expresarse. Lo poco que dice es casi incomprensible y titubea mucho.
- Gran dificultad para expresarse. Lo que dice es casi incomprensible porque el error interfiere constantemente la comunicación. Es incapaz de comenzar el discurso. Contesta con dificultad a las preguntas que se le hacen. Incapaz de improvisación. Acento y entonación muy deficientes.
- Le cuesta expresarse, comete algunos errores, pero, en general, se entiende lo que quiere decir. Tiene dificultad para comenzar el discurso. A veces contesta a las preguntas que se le hacen con titubeos. Poca capacidad de improvisación. Acento y entonación algo deficientes.
- Se expresa con bastante fluidez y corrección, aunque comete algunos fallos. Se entiende prácticamente todo lo que dice. Tiene cierta dificultad en comenzar el discurso, pero es capaz de hacerlo. Contesta a las preguntas que se le hacen con bastante rapidez e improvisa con cierta facilidad. Acento y entonación aceptables.
- Se expresa con fluidez y corrección y de forma totalmente comprensible. Tiene capacidad para iniciar el discurso. Contesta con rapidez y exactitud a las preguntas que se le hacen. Es capaz de improvisar. Buen acento y entonación.

También existen pautas para valorar la *actuación escrita*, como por ejemplo:

- No se entiende lo que escribe. Mala presentación, ortografía, construcción de la frase y estructuración en general.
- Se entiende el mensaje con dificultad. Incluye elementos de la información básica, pero la presentación es incoherente. Usa estructuras excesivamente simples y un vocabulario muy pobre. Comete errores continuamente.

- Se entiende el mensaje básico, aunque comete algunos errores de construcción y ortografía. Se puede seguir el tema, aunque a veces le falte claridad.
- Se expresa por escrito de forma aceptable. Construye mensajes coherentes y estructuralmente bastante correctos con un dominio básico del vocabulario y las funciones. Presenta el tema de forma lógica y coherente.
- Construye mensajes correctos con dominio del vocabulario y las funciones estudiadas. Presenta el tema bien ordenado y bien estructurado, incluyendo detalles relevantes y aportaciones personales.

El registro de estos datos puede hacerse mediante fichas de observación o simplemente en el diario del profesor.

La observación en el aula es una forma eficaz para que el maestro mejore su práctica docente. Esta observación permitirá, por supuesto, una **evaluación de los alumnos**, pero, además, será uno de los instrumentos fundamentales de la **evaluación del propio proceso de enseñanza**. El profesor y los alumnos se convierten en investigadores de su propia actuación. Hay diversas técnicas de observación en el aula. Aquí se mencionarán las más simples, por ser las que más fácilmente se pueden poner en práctica:

Observación en el aula

- El **diario del alumno** consiste en que cada estudiante tenga un cuaderno en el que anota brevemente algunos comentarios sobre la clase: lo que cree que ha aprendido, las cosas que no ha entendido, las actividades que le han gustado más o menos o cualquier otro aspecto que el profesor le indique o él desee. El profesor, por su parte, lleva un diario semejante y de forma sistemática lo compara con el de los alumnos.

El cuaderno o diario del alumno es uno de los elementos que más información pueden darnos sobre la marcha individual de cada uno. Para que esta información sea realmente útil el profesor deberá dar pautas sobre su organización y su presentación y criterios para su utilización más adecuada. Es fundamental que el alumno valore su cuaderno como un instrumento en el que pueda registrar sus avances y sus logros y que constituya un testimonio del progreso realizado.

- **Cuestionarios** que el profesor pasa periódicamente a sus alumnos preguntándoles lo que opinan sobre distintos aspectos de la clase: qué creen que están aprendiendo, cómo les gusta más participar, qué actividades son más eficaces e interesantes, etc.
- Pequeños **comentarios escritos** por los alumnos al final de las clases. El profesor puede recoger unos cuantos cada día e ir siguiendo el pulso y opinión de la clase de forma sistemática.
- **Discusión** en pequeños grupos sobre la marcha de la clase y al final una puesta en común en la que se saquen conclusiones de qué aspectos conviene modificar, añadir o suprimir.
- **Grabación** de determinadas actividades en magnetófono o, donde sea posible, en vídeo, con lo cual se puede volver sobre ellas cuantas veces sea necesario.
- **Observación** de unos profesores a otros en el aula. En este caso el profesor puede contar con la opinión de un observador externo y de sus alumnos.

La observación en el aula contribuye a que los alumnos y las alumnas se sientan involucrados y corresponsables en el proceso de su propio aprendizaje y a que reflexionen sobre el mismo. El profesor, por su parte, puede obtener una gran riqueza de opiniones y sugerencias, compartir su responsabilidad con los alumnos e ir adaptando su forma de dar clase a las necesidades que éstos vayan incorporando como suyas.

En cualquier caso, el profesor debe ser consciente de lo que está observando en cada actividad, pues no es infrecuente el diseño de actividades de evaluación en las que en realidad siempre se está valorando lo mismo, la corrección o la fluidez, dejando de lado aspectos como la comprensión.

Pruebas

La observación sistemática, con ser un instrumento fundamental para la evaluación, debe ser completada con evaluaciones más "objetivas", y, en ese sentido, el profesor deberá recurrir a determinadas pruebas. Pero a la hora de evaluar la competencia comunicativa de los alumnos habrá que tener en cuenta que el uso del lenguaje en una situación comunicativa no siempre puede medirse mediante pruebas tradicionales.

Las **pruebas**, que solían ser el eje central de la evaluación, pasan a ser un elemento más en el proceso global, y no el más importante.

Deben ser un fiel reflejo del currículo. Es evidente que se debe valorar lo que se ha practicado en clase. Así, si el mayor énfasis se ha puesto en las destrezas orales, las pruebas intentarán medir básicamente estas destrezas. La importancia fundamental de una prueba, o de una serie de ellas, reside en que de su resultado el profesor sacará conclusiones que repercutirán en la programación y la metodología; es decir, servirán para replantearse sistemáticamente la propia actuación. El hecho de que la mayoría de los alumnos fracase en una prueba puede deberse a diversas causas, pero lo que es cierto es que el profesor ha de hacerse varias preguntas muy seriamente. ¿Eran los objetivos alcanzables? ¿Eran las técnicas empleadas en clase las adecuadas para conseguir los objetivos? ¿Era la prueba un fiel reflejo del currículo y de las actividades llevadas a cabo en clase? En cualquier caso, los resultados servirán de elementos de contraste al profesor y son los eslabones que cierran el círculo. Se debe planificar la evaluación al hacer la programación, y esta última se irá modificando de acuerdo con los resultados de aquélla.

Las **pruebas comunicativas** deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

Estar basadas en la **interacción**: la lengua se usa como respuesta a una demanda o a una necesidad; incluso cuando se está realizando una actividad aparentemente individual, como leer una novela o escribir un diario personal o una carta. Sin embargo, la forma más característica de la interacción está representada por la comunicación oral vis a vis, que implica no sólo la modificación de la expresión de la cara y el contenido del mensaje, sino también una combinación de las destrezas receptivas (escuchar) y productivas (hablar). Aquello que diga el hablante dependerá en parte de lo que diga su interlocutor. La interacción se puede dar entre el profesor y el alumno, entre dos o más alumnos o, en su caso, con hablantes de la lengua extranjera.

Tener un cierto margen de **imprevisibilidad**: el proceso de comunicación es bastante imprevisible; nunca se conoce el final de la interacción, ya que si se supiera de antemano lo que el interlocutor va a preguntar o responder no tendría objeto la comunicación. Por consiguiente, hay que tener en cuenta que el alumno debe poder manejar mínimamente la improvisación. Si no es así, no habrá comunicación o la comunicación tendrá lugar en la lengua materna del alumno o de la alumna. Esto será más fácil en una prueba oral, pues el profesor podrá introducir elementos inesperados a los que el alumno reaccionará espontáneamente.

Estar muy **contextualizadas**: cualquier uso que se haga de la lengua se produce siempre dentro de un contexto que incide en el tipo de formas lingüísticas que se usen. Esta contextualización tiene unas características que deben ser conocidas por el profesor antes de comenzar una prueba. Así, en una prueba oral, dar unas orientaciones de la situación en la que la conversación se desarrollará contextualiza la tarea que hay que llevar a cabo.

Otra característica que deben tener las pruebas comunicativas es que estén **relacionadas con la vida real**.

Deben ser asimismo pruebas que en algún otro momento hayan sido realizadas de forma similar en clase. Es decir, las técnicas, objetivos y temas de la misma deben haber sido **previamente probados** en clase y, en cualquier caso, la dificultad de la técnica no debe interferir en los resultados.

Así pues, una prueba comunicativa es una prueba interactiva, contextualizada, relacionada con la vida real, previamente probada en clase y que tenga también un cierto margen de imprevisibilidad.

No deben dejar de mencionarse las características que deben tener cualquier tipo de pruebas, ya sean comunicativas o convencionales. Una prueba debe ser fiable, válida y práctica. **Fiable**, como instrumento de medición que proporciona resultados consistentes, es decir, que sean siempre los mismos si se repite la prueba o se administra una prueba paralela tras un intervalo en que no ha habido enseñanza de los puntos correspondientes. **Válida**, que sirva para medir aquellos aspectos que se haya propuesto medir. Y **práctica**, para que no sea tan complicada de llevar a cabo que impida conseguir la principal finalidad de toda prueba, que es obtener una información sobre el progreso del alumno de una forma más rápida que mediante la observación continuada de sus procesos de aprendizaje.

Por último, es necesario tener presente que las técnicas de evaluación han de ser **diversificadas**, de tal manera que reflejen la diversidad de facetas de la competencia comunicativa. Un profesor no puede contentarse con un tipo de pruebas, siempre las mismas, so pena de estar continuamente midiendo aspectos parciales y privilegiando a determinados alumnos más hábiles precisamente en el aspecto que se valora.

Unos malos resultados generalizados pueden implicar alguna de estas cosas: metodología inadecuada (inadecuación entre fines y

medios), enseñanza insuficiente, material inadecuado, prueba demasiado difícil, falta de validez de contenido en la prueba, falta de motivación de los alumnos. Por otra parte, estos resultados no deben contradecir la intuición del profesor y la observación y el conocimiento que tiene de ese alumno.

Las pruebas subjetivas plantean problemas a la hora de corregir por la posible falta de objetividad. Para obviar en parte este problema se debe elaborar el **baremo de corrección** al tiempo que se diseña la prueba. Por otro lado, hay pruebas que están a medio camino entre las abiertas y las cerradas; por ejemplo, la composición guiada, dar situaciones para que el alumno diga lo apropiado, el juego de roles, oraciones incompletas, etc. En todas estas actividades las posibilidades son muy limitadas y, por tanto, la puntuación relativamente simple y objetiva. Finalmente, para las pruebas totalmente abiertas se pueden emplear criterios que describen la actuación del alumno y ayudan mucho a la homogeneización de la evaluación.

Autoevaluación y coevaluación

Es un principio generalmente admitido que el alumno se identifica más con el proceso de aprendizaje si tiene la oportunidad de participar directamente también en su evaluación, ya sea totalmente o sólo en parte, individualmente o con otros compañeros.

Una vez presentados con claridad los objetivos del aprendizaje, el alumno debe saber en todo momento su relación con el proceso. Si es consciente de su propio proceso, de lo que sabe y lo que ignora, será **parte activa de la evaluación**. Esta responsabilización del proceso de aprendizaje propio hará que el alumno llegue a la convicción de que lo importante no es lo que el profesor enseña, sino lo que él aprende, corolario inevitable de la metodología activa y de la autoevaluación.

En cualquier caso, la autoevaluación no se produce por generación espontánea, sino que es el fruto de una serie de convicciones y pasos previos. Lo primero que el alumno debe saber es qué se espera de él. El siguiente paso será explicar por qué se sigue una cierta metodología y los motivos por los que las técnicas empleadas en clase se consideran las más adecuadas. El alumno debe acostumbrarse a ejercitar la reflexión y el sentido crítico en relación con su aprendizaje y el trabajo que realiza en el aula.

Esto quiere decir que, tanto la autoevaluación como la coevaluación, presuponen una formación específica del alumno para que sea capaz de comparar sus producciones con las de hablantes de la lengua extranjera, con las de otros compañeros o con las suyas propias en otro momento del aprendizaje. Si queremos implicar a los alumnos en una dinámica positiva con respecto a sus producciones, deberemos comenzar por poner en sus manos los procedimientos adecuados y las situaciones que les permitan apreciar si la comunicación se ha producido eficazmente.

La evaluación, sea quien sea el realizador, tiene un fuerte componente de subjetividad; el riesgo que esto implica debe hacer pensar, por un lado, que no puede ser cerrada y definitiva; por otro, que debe funcionar como diálogo múltiple. En este caso, el profesor tiene la oportunidad de contrastar la valoración que hace de sus alumnos con la que éstos tienen de sí mismos; de esta forma el proceso se enriquece y los alumnos desarrollan su propia personalidad al actuar como sujetos y objetos de aquél.

Tratamiento del error

Conviene también mencionar el tema del tratamiento del error. El error se debe entender como un **elemento del proceso de aprendizaje** y que forma parte de éste. Así, no parece recomendable la corrección sistemática y mecánica del error. Habría que tender más bien a exponer al alumno a situaciones en las que apareciera la versión correcta de modo que se evidenciara la no interrupción de la comunicación. Es decir, se trata de ir corrigiendo aquellos errores que producen una interrupción o dificultad en la comunicación e ir simultáneamente exponiéndole a las versiones correctas, de modo que vaya comprobando de una forma práctica cómo la propiedad y la justeza de la expresión forman parte de la propia transmisión del mensaje.

Es importante hacer la distinción entre **error** y **equivocación**. Se considera error el fallo que comete un aprendiz de forma sistemática y que se debe a su nivel de conocimiento de la lengua estudiada, es decir, responde a su sistema de **interlengua**. El alumno ha formulado unas hipótesis provisionales sobre el sistema y opera con ellas, de forma que su comunicación es defectuosa. Estos errores no merece la pena corregirlos si asimilar la forma correcta está muy por encima de las posibilidades del alumno; por ejemplo, un principiante

que utiliza la voz pasiva y lo hace incorrectamente. Por el contrario, merece la pena insistir en la corrección de aquellos errores que están a su alcance. Para corregir, en cualquier caso, no se interrumpirá la comunicación oral, sino que se hará finalizada ésta y sobre los aspectos que se consideren más relevantes y asequibles. La desaparición de un error no se suele dar de manera repentina y sistemática: el proceso suele ir desde cometer el error siempre, cometerlo la mayoría de las veces, emplear la forma correcta con frecuencia hasta emplear casi siempre la forma correcta.

Se considera equivocación el fallo ocasional debido a una falta de atención o a un *lapsus*: es el tipo de fallos que también cometen los hablantes nativos. En general no merece la pena corregir las equivocaciones.

¿Cuándo evaluar?

Si es lo mismo actividad de evaluación y actividad de aprendizaje, el profesor estará evaluando continuamente y el alumno podrá realizar en cualquier momento una valoración de lo que va siendo su progreso; es decir, podrá autoevaluarse. Pero, más allá de esta evaluación continua, un programa comunicativo, y más en el medio escolar, debe prever la posibilidad de una evaluación en determinados momentos que dé fe de los distintos estadios alcanzados, de lo que el alumno es capaz de realizar.

En este sentido, una **evaluación inicial** al principio del proceso permite dar cuenta de lo que ya se sabe y establecer unos objetivos y un plan de trabajo para alcanzarlos. Se trata de una evaluación diagnóstica: más que para localizar el nivel de los alumnos, para comprender a los alumnos en su nivel; es decir, recoger informaciones que permitan prevenir los bloqueos, apoyarse en sus intereses y planificar el tratamiento de la diversidad.

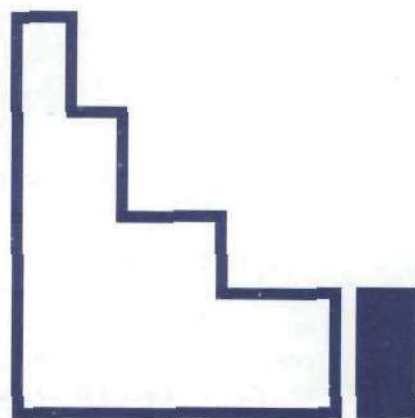
Posteriormente, en el seno del proceso de enseñanza y aprendizaje, el profesor irá recogiendo toda la información de cómo se va desarrollando el mismo con respecto a los objetivos didácticos que vaya estableciendo.

Por fin, en determinados momentos, es interesante establecer una situación que permita probar la capacidad comunicativa de los alumnos en determinados aspectos. Esto es útil para el profesor y

para los propios alumnos, que consiguen una prueba de lo que son capaces de hacer por sí solos. Estos momentos finales, que son los de la **evaluación sumativa**, la cual puede dar lugar a una calificación, deben tener como referente los criterios de evaluación que el centro haya decidido e incluir todos los elementos recogidos a lo largo del proceso.

Merece una mención el tema de la calificación de la evaluación. Se ha dicho que es fundamental para el alumno de Secundaria Obligatoria —y en mayor medida el del primer ciclo— que pueda vivir **experiencias de éxito** con la lengua extranjera de tal manera que se produzca una motivación positiva hacia su aprendizaje. Por tanto, la nota debe constituir una fuente de ánimo para el alumno. En este sentido, una nota “objetiva” con respecto a las exigencias de la programación no es siempre la mejor técnica pedagógica.

Lenguas Extranjeras



Guía Documental
y de Recursos
de Inglés

Autores: Javier Odriozola
Nieves Trelles

Coordinación: Carmen Echevarría Rosales,
del Servicio de Innovación

Esta Guía documental y de recursos es una recopilación de materiales de diversos tipos (libros, vídeos, revistas...) que los autores consideran de utilidad para el profesor, para el alumno, o para ambos. No se trata en absoluto de un compendio exhaustivo, por lo cual puede haber materiales de interés que no se hayan recogido en el mismo debido a la gran profusión de publicaciones y otros recursos relacionados con la enseñanza del inglés. Por otra parte, y por el mismo motivo antes mencionado, es muy posible que en breve sea necesario incorporar los materiales de más reciente aparición. Para realizar esta tarea futura esperamos que a los profesores les sea útil esta selección inicial. Por último, se recomienda que el profesorado conozca las Guías documentales y de recursos de las áreas de Lengua Castellana y Literatura y de Francés, por su utilidad y por la afinidad de sus contenidos respecto del área que nos ocupa.

Índice

	<i>Páginas</i>
MATERIAL IMPRESO.....	169
Libros sobre el contenido disciplinar del área	169
Gramáticas	169
Diccionarios	171
Lingüística	172
Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje	173
Adquisición y aprendizaje.....	173
Formación del profesorado.....	175
Estrategias de aprendizaje.....	178
Currículo centrado en el alumno.....	179
Enseñanza por tareas	179
Materiales de aula.....	180
Comprensión y expresión oral	180
Drama y juegos.....	181
Gramática y vocabulario	183
Práctica comunicativa, actividades en parejas o grupos	184
Varios.....	188
Otros recursos.....	191
Material para el alumno	192
Diccionarios	192
Gramáticas y libros de ejercicios	192
Textos escritos	193
Textos orales.....	193
Revistas	194

	<u>Páginas</u>
RECURSOS MATERIALES.....	197
Materiales audiovisuales.....	197
Videos	197
Programas de ordenador	200
Programas didácticos.....	200
Programas de propósito general.....	203
Alumnos con necesidades educativas especiales	204
OTROS DATOS DE INTERÉS.....	207
Organismos oficiales	207

Material impreso

Libros sobre el contenido disciplinar del área

Gramáticas

- BEAUMONT, D., y GRANGER, C. *The Heinemann English Grammar*. London: Heinemann, 1985.

Explicaciones gramaticales con ejercicios prácticos y clave para corregirlos. Útil para profesores.

- CHALKER, S., y HIGGINS, M. *Elementary / Intermediate Grammar Workbook*. London: Longman, 1987.

Serie de cuadernos para práctica gramatical con clave de corrección.

- JESPERSEN, O. *Essentials of English Grammar*. London: George Allen and Unwin, 1966.

Aunque antigua, Jespersen presenta una visión moderna de la gramática: algo vivo y en continuo desarrollo, algo que no es perfecto. Fácil de usar con numerosos ejemplos ilustrativos de escritores clásicos, así como ejemplos de uso cotidiano.

- LEECH, G., y SVARTVIK, J. *A Communicative Grammar of English*. London: Longman, 1975.

Basada en la *Grammar of Contemporary English*, se centra en el uso de la gramática para la comunicación. Relaciona la estructura gramatical con el significado, el uso y la situación. Útil para el uso diario.

- LEECH, G. H. *Principles of Pragmatics*. New York: Longman, 1983.

Un libro clave para la comprensión del enfoque gramatical desde la pragmática. Estudia el desarrollo de un modelo de pragmática dentro de un modelo lingüístico funcional en términos generales.

- MERINO, J. *El inglés compendiado*. Madrid: Anglodidáctica, 1990.

En este libro se hace un resumen básico de la lengua inglesa que sirve tanto para repasar la mecánica del idioma o conceptos ya estudiados como para sacar de dudas al estudiante en un momento concreto.

- MURPHY, R. *English Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

Combina las explicaciones gramaticales con abundantes ejercicios prácticos y clave para corregirlos. Muy recomendable para nivel intermedio. Para niveles más bajos, *Essential Grammar in Use*. También existe una versión de inglés americano.

- QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G., y SVARTVIK, J. *A Grammar of Contemporary English*. London: Longman, 1972.

Una de las gramáticas más completas que se pueden encontrar. Trata el inglés como lengua estándar internacional, sin circunscribirla a un país determinado. Distingue entre el uso formal y coloquial, el inglés británico y americano. Libro de consulta muy útil para el profesor.

- SWAN, M. *Practical English Usage*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

Guía práctica de uso del inglés en orden alfabético; ayuda a aclarar problemas de vocabulario, estilo, pronunciación, ortografía y uso idiomático. Para niveles más bajos, *Basic English Usage*. También para este nivel, *Basic English Usage: Exercises*. Muy útil para practicar las explicaciones del libro.

Diccionarios

- *Collins Cobuild Dictionary*. London: Collins, 1989.

Interesante diccionario organizado informáticamente sobre una amplísima base de datos recogidos de textos escritos y orales de muy distinta procedencia. Hay publicado un "workbook".

- *Collins Inglés. Diccionario Español-Inglés, English-Spanish*. Barcelona: Collins-Grijalbo, 1979.

Diccionario bastante completo. Siempre es necesario tener un diccionario bilingüe.

- *English Pronouncing Dictionary*. JONES, D. Revised by GIMSON, A. London: Everyman's, 1977.

Indispensable para asegurarse de la pronunciación de una palabra, averiguar las posibles formas de pronunciarla o saber la pronunciación de una palabra nueva. Incluye nombres propios y formas débiles.

- *Langenscheidt Inglés. Diccionario Moderno Inglés-Español, Español-Inglés*. Langenscheidt, 1984.

Más pequeño y manejable que el anterior, aunque menos completo.

- *Longman Dictionary of Contemporary English*. London: Longman, 1978.

Trata la lengua como instrumento de comunicación. Abundantes ejemplos de uso en contextos actuales. Pronunciación de cada palabra siguiendo los símbolos fonéticos internacionales. Notas sobre usos funcionales de la lengua, "modals", "make and do", etc.

- *Longman Dictionary of Phrasal Verbs*. COURTNEY, R. London: Longman, 1983.

Combinaciones de verbo y adverbio, verbo y preposición (o verbo con adverbio y preposición). Esta área de la lengua suele presentar dificultades de significado y gramaticales.

- *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English.* HORNBY, A. Oxford: Oxford University Press, 1974.

Similar al anterior. Ambos son de gran utilidad.

- *Password. Diccionario semibilingüe de inglés.* Madrid: S. M., 1991.

Es un diccionario pensado para el alumno español. Aúna las ventajas de los diccionarios monolingües y los bilingües. Proporciona en primer lugar la definición de la palabra en inglés como los diccionarios monolingües y a continuación ofrece el término equivalente español. Ofrece numerosos ejemplos que ilustran los diferentes usos y acepciones de las palabras. Muy recomendable para los estudiantes al proporcionarles definiciones en inglés breves y sencillas que les sirven para colocar la palabra en contexto y evitarles la confusión de acepciones por medio de la palabra equivalente en español.

- *Roget's Thesaurus.* London: Penguin Books, Ltd., 1966.

Importante obra de consulta. El vocabulario está clasificado por temas que presentan una selección de palabras relacionadas con ellos. Nos ayuda a encontrar la palabra que necesitamos para un determinado contexto.

Lingüística

- HATCH, E. *Discourse in Language Learning.* Cambridge: Cambridge University Press, 1992 (en prensa).

El objetivo de este manual es ayudar a los profesores a descubrir el sistema subyacente en el uso de la lengua como medio de comunicación en contextos sociales. Es un estudio clave y práctico sobre el discurso. Cada capítulo tiene un apartado de ejercicios prácticos.

- McCARTY, M. *Discourse Analysis for Language Teachers.* Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, 1991.

Hace una distinción entre el uso de la lengua y el estudio de frases creadas artificialmente. Algo que debemos tener muy en cuenta a la hora de diseñar materiales o llevar a cabo actividades comunicati-

vas con nuestros alumnos. Las reglas implícitas que los hablantes y escritores siguen y cómo las formas lingüísticas se adaptan a esas reglas. Explica cómo las normas del discurso varían según las diferentes culturas. El análisis del discurso como forma de describir y comprender cómo se usa la lengua.

- WIDDOWSON, H. *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

Enseñar no es inculcar una competencia limitada, sino desarrollar capacidades en los alumnos para que usen la lengua y logren su propia competencia y sus propios propósitos. Esto deberá hacerse usando procedimientos para actualizar el significado esquemático. Capacidades, esquemas, procedimientos, rutinas, etc., son términos que quedan explicados en este libro.

- WIDDOWSON, H. *Explorations in Applied Linguistics II*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

Conjunto de seis artículos que presentan un modelo de descripción lingüística basada en el uso de la lengua. Desarrollo de capacidades para usar la lengua como medio de comunicación. Algunas secciones están dedicadas a la parte descriptiva de la lengua, otras son más pedagógicas. Interesante para darnos cuenta de la fundamentación teórica de las actividades que realizamos en la clase. Títulos de las secciones: "Theory and Practice", "Discourse: the use of written language", "Discourse: schema, procedure and sign", "The use of literature", "English for specific purposes", "Communicative language teaching".

Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje

Adquisición y aprendizaje

- DULAY, H.; BURT, M. y KRASHEN, S. *Language Two*. New York: Oxford University Press, 1982.

Presenta los descubrimientos de los últimos diez años sobre la adquisición de una lengua y sus implicaciones en la enseñanza. Estu-

dio de los tres procesos que consideran más importantes: "Affective filter", estado emocional, niveles de ansiedad y motivación; "Organizer", estructura mental innata que explica el orden natural de aprendizaje y por qué hay errores comunes y construcciones intermedias; "Monitoring", uso consciente de las reglas. Interesante para comprender el proceso de construcción creativa.

- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1985.

Estudio de las investigaciones más recientes sobre la adquisición de una segunda lengua. Examen de las diferentes teorías y las reacciones críticas que han surgido. Implicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras. Contrasta la adquisición de la lengua materna y una extranjera. También trata el orden natural de aprendizaje: diferencias individuales, el papel del "input", las estrategias de comunicación, etc.

- FAERCH, C., y KASPER K. (ed.). *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, 1983.

Estudio de la "interlanguage" como un sistema lingüístico que describe varios tipos de hablantes en diferentes etapas de su proceso de aprendizaje. Enfoque estratégico del aprendizaje y la comunicación. Se centra en la capacidad comunicativa del alumno, en la competencia estratégica que ya posee en su propia lengua y su potenciación en la lengua extranjera.

- LARSEN-FREEMAN, D., y LONG, M. *An Introduction to Second Language Acquisition*. New York, Research Longman, 1991.

Presenta temas fundamentales sobre la investigación en este campo. Representa una puesta al día muy actual sobre metodología de la investigación, recopilación y análisis de datos y las conclusiones más recientes a las que se ha llegado en la investigación de la adquisición de una lengua extranjera.

- LITTLEWOOD, W. *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Trata de la adquisición de una lengua y su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras. Explica el reflejo que las teorías han tenido en la enseñanza de lenguas extranjeras. El uso que hacen los alumnos de la lengua para comunicarse, el tratamiento del error, etc. Las explicaciones son muy claras, así como los ejemplos. Un buen libro sobre este tema. Especialmente indicado para los profesores que quieran empezar a ponerse al día.

Formación del profesorado

- **ALTMAN, R.** *The Video Connection: integrating video into language teaching*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1988.

Libro útil y práctico. Presenta gran cantidad de información y de sugerencias sobre la explotación del documento auténtico vídeo en clase de lenguas. Explica cómo el papel del profesor consiste en guiar hacia el descubrimiento de los diversos aspectos y lecturas de un documento vídeo. Las estrategias que sugiere para la adquisición de la lengua van dirigidas a la comprensión global: no se trata necesariamente de entender todo, pero lo que se entiende debe ser bien entendido, en contexto y según los objetivos previstos. Quizás insiste demasiado, en un nivel de principiantes, en los aspectos gramaticales de la lengua. Hace un repaso de las nuevas tecnologías que incluye el videodisco interactivo.

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

Reflexión sobre las últimas tendencias en la elaboración de diseños curriculares.

- **CHAUDRON, C.** *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics Series, 1989.

Estudio crítico sobre la investigación centrada en la clase y su implicación en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. Sintetiza y evalúa las investigaciones más importantes sobre cómo el comportamiento de los alumnos y el profesor afecta al aprendizaje y trata también de los diferentes métodos de investigación como profesores investigadores interesados en educación, lingüística, sociología y psicología.

- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman Handbooks for Language Teachers, 1983.

En la primera parte del libro el autor explica y analiza diferentes teorías de la enseñanza del inglés, de las cuales deriva su propia metodología práctica. En la segunda trata de la puesta en práctica de esta teoría con técnicas y materiales. En la tercera parte trata de la organización y preparación de clases.

- HILL, B. *Making the Most of Video, Technology in Language Learning*. Londres: CILT, 1989.

Recoge los tipos de tareas más habituales en la explotación de vídeos didácticos.

- MATTHEWS, A.; SPRATT, M., y DANGERFIELD, L. (Ed.). *At the Chalk Face. Practical Techniques in Language Teaching*. Walton on Thames: Nelson, 1985.

Recopilación de artículos del *British Council's Newsletter for Portuguese Teachers of English* y algunos otros escritos específicamente para este libro. Estos artículos son muy útiles para ayudar al profesor a resolver los problemas prácticos con los que se enfrenta cada día.

Trata de la preparación de una clase y de las distintas fases que la componen, así como de algunas técnicas que nos pueden ayudar a mejorar la clase y darle más variedad. Se ocupa también de la comprensión oral y escrita y la producción oral y escrita, así como de algunas actividades interactivas y de la evaluación. Las diferentes secciones del libro comienzan con la teoría, pasan a la descripción de técnicas y luego a ideas y actividades prácticas.

- MERINO, J. *La pronunciación inglesa. Fonética y Fonología*. Madrid: Anglo-Didáctica, 1991.

Libro eminentemente práctico con 60 ilustraciones. En él se estudian los sonidos ingleses y sus contrastes. Proporciona el material necesario para sentar la base del conocimiento del inglés hablado. Consta de una casete como complemento sonoro.

- NUNAN, D. *Understanding Language Classrooms*. London: Prentice Hall English Language Teaching, 1984.

Sobre investigación en el aula. Ofrece nueva evidencia de cómo se lleva a cabo la adquisición en la clase. Destaca la relación que existe entre la adquisición y la interacción en la misma. Trata también del desarrollo semántico, gramatical, así como del uso de fórmulas. El papel de los distintos tipos de interacción en la adquisición. Desarrolla su "Variable Competence Model".

- RICHARDS, J., y NUNAN, D. *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library, CUP, 1990.

Analiza la importancia de la educación del profesor, que le ayudará a desarrollar sus propias teorías sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, a tomar decisiones y a desarrollar estrategias para reflexionar sobre su actuación y evaluarse. Trata de la investigación en el aula, observación de clases, la interacción en el aula, diferentes módulos para supervisar clases, el uso de diarios, grabaciones, etc.

- VV. AA. *Video Applications in English Language Teaching*. Oxford: Pergamon Press and The British Council, 1983.

F. Macknight hace la introducción sobre el papel del vídeo en las instituciones educativas. J. Willis trata del vídeo en relación con los elementos visuales que entran en juego en la comunicación. Continuando con los elementos visuales de la comunicación, Jane Willis pone de relieve su importancia para la comprensión de una situación de comunicación (interrelación entre lo visual y lo verbal); en este sentido la importancia del vídeo estaría en su capacidad de sensibilizar a las diferencias en la comunicación no verbal, al mismo tiempo que sirve de estímulo para la discusión en lengua extranjera. En el siguiente artículo la misma autora intenta hacer una clasificación de los usos del vídeo. J. Lonergan trata de la utilización de los programas de televisión para aprender idiomas, poniendo algunos ejemplos de los ejercicios de "Follow me". M. Allen recoge algunos de los usos de la cámara: grabaciones para autoevaluación de profesores o para su formación, grabaciones a los alumnos y alumnas para autoevaluación del grupo.

- WILLIS, J. *Teaching English Through English*. London: Longman Handbooks for Language Teachers, 1981.

Muy útil para la práctica del uso del inglés en la clase: organización, relaciones personales y situaciones de la clase. La segunda parte del libro está dedicada a técnicas de enseñanza: práctica oral, enseñanza de vocabulario, lectura y comprensión oral y expresión escrita.

Estrategias de aprendizaje

- DI PIETRO, R. *Strategic Interaction*. *New Directions in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

Enfoque que pide a los alumnos que usen la lengua extranjera con habilidad y un propósito determinado para comunicarse con otros. Su objetivo es la interacción en la clase con el "escenario" como actividad central; éste es una réplica de la vida real que les obliga a usar la lengua. El autor expone este enfoque y explica cómo usarlo con todos los niveles. Numerosos ejemplos de actividades.

- WENDEN, A., y RUBIN, J. *Learning Strategies in Language Learning*. London: Prentice-Hall International English Language Teaching, 1987.

Intenta contestar dos preguntas claves: cómo se adquiere competencia comunicativa en una segunda lengua y cómo se puede facilitar este aprendizaje. Los alumnos ya poseen estrategias de aprendizaje; cuando llegan a nuestra clase se trata de aprovecharlas y refinarlas. Este libro amplía nuestro conocimiento sobre las capacidades cognitivas de nuestros alumnos y sugiere que lo aprovechemos para desarrollar métodos y materiales centrados en el alumno. Consta de una *primera parte* teórica sobre la investigación y su aplicación pedagógica: qué hacen los alumnos para aprender, qué saben sobre el proceso en general y el suyo en particular. La *segunda parte* trata de cómo promocionar la autonomía, cómo ayudarles a desarrollar no sólo su competencia comunicativa, sino también su competencia estratégica.

Currículo centrado en el alumno

- HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

Reflexión sobre el concepto de autonomía del aprendizaje. Ayuda a comprender el aprendizaje de lengua extranjera centrado en el alumno. Ilustra experiencias de formación autodirigida.

- NUNAN, D. *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics, Cambridge University Press, 1988.

Las tendencias actuales van hacia un currículo centrado en el alumno. La realidad educativa está centrada en lo que ocurre en la clase, en lo que los profesores y alumnos hacen en la clase. Presenta un modelo de currículo negociado en el que las consultas, planes y decisiones ocurren de manera natural. Intenta unir la teoría con la práctica. Trata de metodología comunicativa, adquisición en la clase, evaluación, desarrollo profesional del profesor...

Enseñanza por tareas

- CANDLIN, C. N., y MURPHY, D. F. (ed.). *Language Learning Tasks*. Lancaster Practical Papers in English Language Education, vol. 7. London: Prentice Hall International English Language Teaching, 1986.

Serie de artículos de diversos autores sobre las tareas como base del proceso de aprendizaje. Trata de la posibilidad de llevar a cabo un currículo por tareas, el papel del profesor y el alumno, la función evaluadora de la tarea, selección y secuenciación de tareas, tipologías de tareas, las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje, etc.

- NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge Language Library, CUP, 1989.

Aspectos teóricos y prácticos del diseño de tareas comunicativas. Muy útil para profesores que quieran diseñar sus propias tareas o adaptar otras. Definición, componentes, relación entre tarea, currículo y metodología; secuenciación e integración dentro del trabajo de la clase.

Materiales de aula

Materiales, tanto del profesor como del alumno, estructurados para ser llevados a la práctica directamente.

Comprensión y expresión oral

- BERER, M., y RINVOLUCRI, M. *Mazes*. London: Heinemann Educational Books, 1981.

Un libro de lectura en laberintos, siguiendo la técnica de "escoge tu propia aventura", aplicada a la clase de inglés. Los alumnos trabajan en pequeños grupos, discutiendo el mejor camino a seguir para solucionar un problema a partir de la lectura de diversos textos.

- BRITTEN, N. *Who Knows?* Walton-on-Thames: Nelson, 1990.

Este interesante libro contiene 20 "quizzes", cada uno compuesto de 20 elementos o preguntas redactadas en forma progresiva, de manera que la información proporcionada va aumentando hasta que resulta fácil su solución. Está planteado para ser leído por el profesor en voz alta para que los alumnos, divididos en dos grupos competitivos, sean expuestos a una actividad de comprensión auditiva que a la vez resulte divertida.

- COLLIE, J., y SLATER, S. *Speaking 1*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

El primer libro de una serie de libros de recursos para facilitar el desarrollo de la fluidez oral a partir de 20 unidades temáticas, enfocadas a la realización de una tarea final u otras actividades.

Proporciona un material interesante y actual.

- STOKES, J. S. *Task Listening. Elementary Task Listening*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, 1984.

Tareas de comprensión auditiva relacionadas con diversos aspectos de la vida cotidiana. Nivel intermedio.

- VV. AA. *Nelson Skills Programme*. Walton-on-Thames: Nelson, 1983, 1986.

De esta serie de libros de actividades por destrezas cabe destacar los dedicados a "listening" y "speaking". Cada destreza está desarrollada en cuatro niveles, desde elemental a intermedio. Son muy útiles para desarrollar la comprensión y expresión orales.

Las editoriales Oxford y Cambridge disponen de una serie similar de desarrollo de las destrezas orales.

Drama y juegos

- CASE, D., y WILSON, K. *Off-Stage!!* London: Heinemann Educational Books, 1979.

Colección de "sketches" del "English Teaching Theatre". Cada "sketch" practica aspectos concretos de la lengua inglesa y va acompañado de indicaciones para su utilización, así como de otras actividades complementarias en torno al mismo. Consta de casete de audio, casete de video y libro de actividades.

- GRANGER, C. *Play Games with English*. London: Heinemann Educational Books, 1980.

Consta de dos libros (Books 1 and 2) para nivel elemental y pre-intermedio, respectivamente. Cada libro consta de unos 60 juegos sencillos para practicar algún aspecto de la lengua inglesa. Han tenido un gran éxito por su sencillez, ilustración y claridad. El alumno puede utilizarlos autónomamente.

- HADFIELD, J. *Elementary Communication Games. Intermediate Communication Games. Advanced Communication Games*. Walton-on-Thames: Nelson, 1984, 1990, 1987

Estas tres colecciones de juegos y actividades para diferentes niveles de dominio del inglés han tenido una gran aceptación entre alumnos y profesores. Proporcionan un material ya preparado para que las actividades se puedan realizar directamente. Cada volumen presenta 40 juegos con sus respectivas instrucciones para el profesor, material para el juego y, en su caso, reglas.

- HADFIEL, C. H., y HADFIEL, J. *Writing Games*. Walton-on-Thames: Nelson, 1990.

Otra muestra más de la serie de juegos de Jill Hadfiel. En este caso el énfasis está puesto en la escritura. Es un libro muy práctico. Proporciona 40 juegos con sus respectivas instrucciones y materiales fotocopiables o recortables para su realización.

- HOLDEN, S. *Drama in Language Teaching*. London: Longman, 1981.

Manual sobre las posibilidades de las actividades dramáticas en la clase de inglés. Está dividido en dos partes, una teórica y otra práctica. En la *primera parte* se ofrecen ideas para la integración de las actividades dramáticas y en la *segunda* se presentan ejemplos concretos de actividades, desde improvisaciones hasta materiales textuales breves, pasando por materiales para dar pie a diálogos o "sketches" dramáticos.

- MALEY, A., y DUFF, A. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978, 1982.

El gran libro sobre el uso de técnicas dramáticas en la clase de inglés. La primera edición revolucionó este campo. La segunda edición, más completa, contiene una infinidad de ideas y técnicas aplicables a diferentes niveles y en cualquier contexto. Las secciones en las que está organizado son las siguientes. "Warming-up exercises", "Non-verbal cooling-down exercises", "Verbal exercises", "Group-formation exercises", "Observation", "Verbal exercises", "Group-formation exercises", "Observation", "Interpretation", "Creation and invention", "Word-play", "Problem-solving" y "The use of literary texts, poems and songs".

Es un auténtico "must" para toda persona interesada en el uso de actividades de dramatización en el aprendizaje de inglés.

- WESSELS, Ch. *Drama*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Un excelente libro sobre el tema de la utilización de todo tipo de recursos dramáticos en la enseñanza del inglés. Además de presentar cuarenta juegos "dramáticos", el libro tiene secciones sobre el uso de

técnicas dramáticas en la presentación de materiales del libro de texto, la mejora de la pronunciación, las destrezas comunicativas orales, la literatura...

- WRIGHT, A.; BETTERIDGE, D., y BUCKBY, M. *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

Una magnífica colección de juegos especialmente concebidos para la clase de inglés. La excelente organización de la información ofrecida lo convierte en uno de los más útiles libros sobre este tema. Contiene 64 juegos distribuidos en 12 secciones: "True/False", "Guessing", "Memory", "Question and Answer", "Picture", "Sound", "Word", "Story", "Party", "Psychology, Bingo & Miscellaneous games".

Gramática y vocabulario

- GAIRNS, R., y STUART, R. *Working with Words*. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers, 1989.

Hace un estudio de las teorías lingüísticas y psicológicas sobre el aprendizaje del vocabulario. Asimismo describe algunos métodos tradicionales y modernos sobre presentación y práctica y propone actividades al lector para ayudarle a llevar la teoría a la práctica. Tiene un apartado de actividades que pueden ser llevadas directamente a la práctica, muy útiles y variadas.

- MORGAN, J., y RINVOLUCRI, M. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

Presenta hasta 101 actividades para ayudar a los alumnos a adquirir vocabulario. Las actividades se presentan en forma de "lesson plan", con ejemplos, y están distribuidas en siete secciones: "Pre-text activities", "Working with texts", "Pictures and mime", "Word sets", "Personal", "Dictionary", "Exercises and word games" y "Revision exercises".

- REDMAN, S., y ELLIS, R. *A Way With Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Serie de materiales diseñados para ayudar al alumno a aumentar su vocabulario y desarrollar nuevas estrategias de adquisición de nuevas palabras y frases. Se presenta en capítulos temáticos que incluyen una serie de actividades de aprendizaje autónomo. Constituye un buen banco de actividades léxicas.

- RINVOLUCRI, M. *Grammar Games*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Un libro de recursos para el profesor que contiene explicaciones y material para 56 juegos que practican el uso de uno o varios aspectos gramaticales. Los juegos sirven para todo tipo de niveles y son fácilmente adaptables a cualquier contexto. Los juegos se agrupan en cinco secciones: "Competitive games", "Collaborative sentence-making games", "Awareness activities", "Grammar through drama" y "Miscellany". En conjunto es uno de los libros sobre el tema más prácticos y útiles para el profesor.

- UR, P. *Grammar Practice Activities*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

Libro muy útil para presentar y practicar los aspectos gramaticales más usuales de la lengua en contextos significativos. Ofrece una gran variedad de actividades interesantes y motivadoras.

Práctica comunicativa, actividades en parejas o grupos

- FRANK, C.; RINVOLUCRI, M., y BERER, M. *Challenge to Think*. Oxford: Oxford University Press, 1982.

Una auténtica joya con inagotables actividades para la práctica comunicativa de las destrezas lingüísticas.

Está organizado en tres partes. La *primera*, "Speaking", proporciona material para la práctica oral, promoviendo la formulación de preguntas, la discusión y el análisis por medio de actividades como "Puzzle Stories", "Three-item Stories" y "Context and Meaning". La *segunda parte*, "Reading and Speaking", parte de la lectura de textos breves para promover la discusión de opiniones sobre posibles

soluciones a problemas, historias, textos trucados, etc. Algunas de sus actividades más productivas son: "Two-in-One Stories", "Matchings" y "Deduction Puzzles". En la *tercera parte*, "Writing and Speaking", la solución escrita de los ejercicios propuestos proporciona la base para la posterior discusión oral. Destacan las actividades propuestas bajo el título general de "Describe Yourself".

El nivel al que va dirigido es intermedio, pero dadas las características de las actividades puede utilizarse para cualquier nivel, con ligeras adaptaciones.

La edición del profesor contiene indicaciones claras y prácticas para la utilización óptima del material y las soluciones necesarias.

- KLIPPEL, F. *Keep Talking, Communicative Fluency Activities in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

Un magnífico banco de actividades comunicativas. Contiene las instrucciones y material fotocopiable para poner en práctica hasta 123 diferentes actividades. Está dividido en tres grandes bloques: "Questions and Answers", "Discussions and Decisions" y "Stories and Scenes". Cada uno de estos bloques consta, a su vez, de diferentes secciones, con entrevistas, adivinanzas, tareas, juegos, resolución de problemas, mimo, simulaciones, cuentos, etc.

La buena organización del libro en general, índices, instrucciones y hojas de trabajo fotocopiables para el alumno hacen de él una excelente ayuda para el aula.

- HOVER, D. *Think Twice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

Ofrece 39 actividades comunicativas para mejorar la fluidez de alumnos de niveles de principiante a intermedio. Está organizado por estructuras y el trabajo de los alumnos es en parejas o pequeños grupos. Tiene un libro del profesor muy detallado con notas sobre cada actividad e ideas para "follow up".

- LINDSTROMBERG, S. (ed). *Pilgrims Longman Resource Books: Headstarts. The Recipe Book. Talking Texts. Alternatives. Lessons from the Learner*. London: Longman, 1990.

Estos libros proporcionan al profesor material práctico para la clase. Ofrecen una selección de actividades que pueden ponerse en práctica directamente en el aula. Estas actividades indican objetivos, nivel y tiempo de ejecución. Gran variedad que permite al profesor elegir de acuerdo con sus necesidades. Ofrecen actividades encaminadas a la corrección, otras a la fluidez, otras basadas en textos escritos; juegos, práctica de aspectos gramaticales; otras encaminadas a hacerles conscientes del funcionamiento de la lengua; y otras con énfasis en la producción oral.

- MELVILLE, M.; LANGENHEIM, L.; RINVOLUCRI, M., y SPAVENTA, L. *Towards the Creative Teaching of English*. London: George Allen & Unwin, 1980.

Cada uno de los autores firma una de las cuatro secciones en que está dividido el libro y que son, en la práctica, independientes entre sí: "English Through Drama", "Roleplay", "Music" y "Teacherless Tasks". Las actividades están diseñadas para promover la comunicación e involucrar a los alumnos como personas.

- MORGAN, J., y RINVOLUCRI, M. *The Q Book*. London: Longman, 1988.

Un libro de recursos, con multitud de materiales fotocopiables, que se basa en la práctica de la forma interrogativa, tanto oralmente como por escrito. La base de las actividades son cuestionarios que los alumnos completan individualmente, por parejas o en pequeños grupos. Las 57 actividades diferentes se agrupan en 6 secciones: "Pairwork questionnaires", "Quizzes", "Values", "Free oral practice", "Personalised dictations" y "Students write questionnaires".

- PORTER, G., y LADOUSSE, P. *Speaking Personally*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Colección de "quizzes" y cuestionarios para alumnos de un nivel intermedio-alto. El material es muy interesante, tiene humor y puede llevar a una práctica inmediata de otras actividades y tareas en la clase de inglés.

- READ, C., y MATTHEWS, A. *Tandem. Tandem Plus*. Walton on Thames: Nelson, 1991.

Actividades de comunicación oral para trabajar en parejas. Nivel elemental. Claridad de objetivos para el alumno. Tareas relacionadas con aspectos de la vida cotidiana.

- UR, P. *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

El libro que revolucionó las "clases de conversación". Consta de dos partes: una *primera parte* teórica, donde se explican los fundamentos de las actividades que se presentan a continuación, así como la idea básica de las actividades, es decir, llevar a cabo una tarea; y una *segunda parte* práctica, donde se presentan alrededor de cincuenta actividades distintas para mejorar la fluidez oral de los alumnos. Esta segunda parte está dividida en tres secciones: "Brainstorming activities", "Organizing activities" y "Compound activities".

- WATCYN-JONES, P. *Pair Work One*. London: Penguin Books, 1984.

Se compone de dos libros ("Student A", "Student B") con 31 actividades para realizar por parejas. El nivel lingüístico es pre-intermedio y las actividades están, por lo general, bien planteadas y resultan productivas para que el alumno se vea involucrado en una comunicación casi auténtica al disponer únicamente de parte de la información requerida en cada caso.

Las actividades se pueden clasificar en cuatro grandes tipos: "Simulations/role-plays", "One Sided dialogues", "Information-transfer activities" y "Questionnaires for discussion"

- WEBSTER, M., y CASTAÑÓN, L. *Crosstalk*, Books 1, 2 & 3. Oxford: Oxford University Press, 1980.

Una serie de tres libros que va del nivel elemental al intermedio. Cada libro contiene 20 sesiones con un enfoque temático que desemboca en la realización de alguna tarea comunicativa. Van acompañados por una casete cada uno. La serie está graduada léxica y estructuralmente. Las sesiones comienzan, generalmente, con una discusión abierta propiciada por los planteamientos escritos, visuales o auditivos de la actividad.

Varios

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

Útil fuente de actividades para concienciar a los alumnos sobre su propio protagonismo en el proceso de aprendizaje. Puede servir para hacer que asuman una mayor responsabilidad sobre sus progresos, así como para hacer sus estudios más efectivos. El libro está dividido en dos etapas. En la primera se tratan aspectos generales del aprendizaje autónomo, expectativas, estilos de aprendizaje, etc. En la segunda hay seis capítulos dedicados a las cuatro destrezas clásicas, el vocabulario y la gramática.

- FRIED-BOOTH, D. L. *Project Work*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

Libro introductorio sobre el actualísimo tema del trabajo por proyectos. Contiene una serie de actividades para presentar a los alumnos gradualmente el tema, ideas sobre cómo organizar las tareas, seguimiento, la integración de las cuatro destrezas, así como una serie de estudios de proyectos llevados a cabo y sugerencias detalladas para realización de otros.

- GRAHAM, C. *Jazz Chants, Jazz Chants for Children, Jazz Chants Fairy Tales*. Oxford: Oxford University Press, 1978, 1979, 1988.

Diferentes colecciones de "chants" magníficamente grabados y muy adecuados para mejorar el ritmo y la fluidez oral de los alumnos. La colección original, "Jazz Chants", es apropiada para cualquier edad, mientras que los otros dos volúmenes son más indicados para la Educación Primaria.

- HAINES, S. *Projects*. Walton-on Thames: Nelson, 1989.

Un libro de recursos para profesores interesados en desarrollar el método de proyectos en sus clases. Contiene una serie de descripciones de proyectos ya realizados en condiciones auténticas, ideas para realizar hasta 25 proyectos distintos y material fotocopiable para iniciar algunas de estas actividades y métodos de trabajo.

Requiere un estudio detenido y riguroso, pero puede proporcionar grandes satisfacciones una vez que nos decidimos a embarcarnos en un proyecto.

- HOLDEN, S. *Second Selections from Modern English Teacher*. London: Longman, 1983.

- MALEY, A. (ed.). *Resource Books for Teachers: Vocabulary, Conversation. Drama. Role Play. Project Work*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

Estos libros comienzan con una introducción sobre el tema del libro y luego presentan materiales y técnicas para su puesta en práctica.

Ofrecen gran número de actividades que pueden ser llevadas a la práctica directamente. Su gran variedad permite al profesor elegir o adaptar las que mejor se ajusten a sus necesidades. Las actividades indican: objetivos, nivel de los alumnos para los que han sido diseñadas y el tiempo necesario para su puesta en práctica.

- M. E. C.: *Ejemplificación de inglés del Diseño Curricular*. Madrid, 1986.

Esta *ejemplificación* gira en torno al consumo y la calidad de vida. Realmente se trata de un proyecto basado en la experiencia desarrollada por la profesora María Ángeles Rodríguez Rodríguez.

- MOORWOOD, H. *Selections from Modern English Teacher*. London: Longman, 1978.

Recopilación de 88 artículos aparecidos en los cuatro primeros volúmenes de la revista *Modern English Teacher*. Son artículos breves y muy prácticos, pensados para ser llevados al aula directamente. Han sido agrupados por temas: las destrezas, actividades de presentación, pronunciación, ayudas audiovisuales, juegos, evaluación, actividades fuera del aula, etc. Es una selección de los mejores artículos de la citada revista y constituye un buen banco de ideas prácticas y generalmente de relativa sencillez de aplicación en el aula.

- MORGAN, J., y RINVOLUCRI, M. *Once Upon a Time*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

Un libro de recursos para el profesor en el que se muestran infinidad de técnicas para utilizar los "cuentos" en la clase de inglés. Contiene un gran banco de historias para contar, así como alguna de las posibles formas de hacerlo con cada una de ellas.

Se puede adaptar a prácticamente cualquier nivel o edad.

- RABLEY, S. *Rock & Pop Dossier*. London: Macmillan, 1990.

Un *dossier* lleno de atractivo material de lectura.

Repleto de datos y artículos de interés para adolescentes. Presenta también una serie de sugerencias para hacer proyectos a partir del material incluido. Muy recomendable para animar a la lectura en niveles de Secundaria. Hay otros *dossiers* de la misma serie, sobre otros temas de interés para los adolescentes.

- STON, C. *Recipes for Tired Teachers*. Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Company, 1985.

Un banco de 81 actividades diversas para utilizar en diferentes momentos del proceso de aprendizaje y con todo tipo de niveles, desde principiantes a avanzados. Están agrupadas en las siguientes secciones: "Group dynamics", "Creative writing and thinking", "Reading and writing", "Listening", "Role playing", "Structures and functions", "Vocabulary" y "Fun and games". Aunque el formato no es el más adecuado, las ideas son atractivas y creativas.

- VV. AA. *Propuestas de secuencia. Lenguas Extranjeras. Secundaria Obligatoria*. Madrid: Escuela Española-M. E. C., 1992.

En este volumen —actualmente en proyecto— aparecen tres secuencias de objetivos y contenidos, a partir de los que están establecidos en el currículo oficial, y que pueden ser de gran ayuda para el profesorado como distintas propuestas a la hora de realizar su propio trabajo de secuencia y desarrollo de los contenidos.

La *primera*, de Alfonso Martínez Rebollo (francés) y Marisol Valcárcel (inglés), plantea conjuntamente los elementos comunes a las

dos lenguas y desarrolla por separado lo que es específico de cada uno de los dos idiomas, basándose principalmente en la diferencia entre los distintos tipos de contenidos.

La *segunda*, de José Luis Atienza Merino, hace un planteamiento insistiendo en los aspectos socioculturales, en torno a los cuales giran los otros contenidos. Se trata de una secuencia exclusivamente para el idioma francés.

En cuanto a la *tercera*, de Teresa Moro, María Ángeles Rodríguez y Carmen Sánchez, se trata de una secuencia exclusivamente para el idioma inglés. Presenta una secuencia exhaustiva de los conceptos, procedimientos y actitudes.

- WRIGHT, A. *1,000 Pictures for Teachers to Copy*. London: Collins ELT, 1984.

El libro ideal para aprender a hacer dibujos sencillos y didácticos, tanto en la pizarra como en cualquier otro tipo de soporte. Contiene además un apéndice sobre el uso del dibujo en la enseñanza de idiomas.

Otros recursos

- *Fichero de las publicaciones de los CEP*: Madrid: M. E. C., Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991.

En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los CEP. En ellas se pueden encontrar experiencias de muy distinta naturaleza (experiencias de aula, unidades didácticas, programaciones, innovaciones y propuestas curriculares...) elaboradas por equipos de profesores. Las referencias concretas de los equipos que han realizado los trabajos pueden permitir ponerse en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación o reflexión. Es una publicación abierta a la que se irán incorporando nuevas fichas.

- *Programa Prensa-Escuela* del Ministerio de Educación y Ciencia.

Este programa organiza actividades de formación y elabora materiales didácticos y de apoyo para facilitar el uso de los medios de comunicación en el aula.

Para cualquier información sobre este programa, el profesor puede dirigirse al Centro de Profesores más próximo o al "Programa Prensa-Escuela", C/ Alcalá, 34, 6.ª planta. 28014 Madrid. Teléfono: (91) 521 59 04.

Toda la información referida al Programa está disponible a través del servicio telemático Prensa-Escuela, que se puede consultar vía Ibertex y que estará disponible a partir del mes de junio de 1992.

Material para el alumno

Diccionarios

- *Langenscheidt, Diccionario Moderno Inglés-Español. Español-Inglés.* SMITH; DAVIES, y HALL. 1966.

Diccionario bilingüe. De útil y fácil manejo.

- *Oxford Elementary Learner's Dictionary.* BURRIDGE, S. Oxford: Oxford University Press, 1980.

- *Password.* Madrid: S. M. 1991.

Diccionario semibilingüe de inglés. Aúna las ventajas de los diccionarios monolingües y los bilingües. Proporciona, en primer lugar, la definición de la palabra en inglés y a continuación el término equivalente en español. Abundantes ejemplos de uso en inglés.

Gramáticas y libros de ejercicios

- HIGGINS, M. *Elementary Grammar Workbook.*

Serie de cuadernos para práctica gramatical con clave de corrección.

- MURPHY, R. *Essential Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985

Combina las explicaciones gramaticales con abundantes ejercicios prácticos en contextos actuales. Clave de corrección.

- SWAN, M. *Basic English Usage*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

Guía práctica de uso de inglés en orden alfabético. Ayuda a aclarar problemas gramaticales, de vocabulario, pronunciación y uso idiomático.

También *Basic English Usage Exercises*, para practicar las explicaciones del libro.

A su vez conviene tener ejemplares de los muchos "workbooks" que existen en el mercado para la práctica gramatical y funcional de la lengua.

Textos escritos

Revistas o artículos de las mismas que interesen a los alumnos: temas de actualidad, cuestionarios, tests, anuncios, etc. Revistas tales como: *Just Seventeen*, *Smash Hits*, *She*, *New Woman*, *Best*, etc.

Lecturas graduadas de las muchas que hay en el mercado.

Relatos cortos, poemas y obras dramáticas adecuadas al nivel y los intereses de los alumnos.

Textos orales

Canciones que interesen a los alumnos con la letra correspondiente.

Cintas de los textos orales usados en la clase para los alumnos que quieran practicar.

Cintas de vídeo de las usadas en clase o de sus programas favoritos de televisión.

Revistas

Publicaciones periódicas que incluyen trabajos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del área.

- *ELT Journal*. Oxford University Press. Walton St. Oxford OX2 6DP Inglaterra.

Revista internacional para profesores de inglés a hablantes de otras lenguas. Contiene artículos generalmente teóricos, pero asequibles, sobre las últimas tendencias de la lingüística aplicada, la metodología y didáctica de la enseñanza del inglés.

- *Forum*. Embajada de los Estados Unidos. C/ Serrano, 75. 28006 Madrid.

Revista para profesores de inglés fuera de los Estados Unidos. Contiene artículos prácticos con ideas para aplicar en el aula inmediatamente. Suele incluir alguna muestra de material auténtico para su uso en el aula. A veces proporciona también material auditivo.

- *It's for Teachers. It's Magazines*. Books International. C/ Aragón, 277. 08007 Barcelona.

Revista para profesores de inglés en España. Contiene artículos con ideas para la práctica diaria del profesor. Incluye también un calendario de cursos, películas en versión original, etc.

- *Jet*. Mary Glasgow Publications. Distribuye en España: Alhambra Longman, S. A. C/ Fernández de la Hoz, 9. 28010 Madrid.

Revista internacional para profesores de EFL a jóvenes alumnos. Dirigida al mundo de la Educación Primaria; contiene artículos prácticos para su utilización directa en el aula.

- *Modern English Teacher*. Macmillan, ELT Dept. Houndmills, Basingstoke R621 2XS. Inglaterra.

Revista internacional para profesores de inglés como lengua extranjera. Es la pionera entre las revistas enfocadas a la publicación de artículos prácticos para su aplicación inmediata en el aula. Su difusión ha sufrido la competencia de otras publicaciones más agresivas comercialmente, pero el contenido suele ser interesante.

- *Practical English Teaching*. Mary Glasgow Publications. Distribuye en España: Alhambra Longman, S. A. C/ Fernández de la Hoz, 9. 28010 Madrid.

Revista para profesores de inglés como lengua extranjera. Es la de mayor éxito comercial y contiene artículos prácticos para su uso inmediato en el aula. Su diseño es atractivo e incluye materiales auténticos para su utilización en el aula. Muy práctica y al día.

- *TESOL Quarterly*. Suite 300, 1600 Cameron Street, Alexandria, Virginia 22314-2751. USA.

Revista publicada cuatro veces al año en Alexandria, Virginia. Incluye artículos muy interesantes especialmente sobre investigación en el campo del aprendizaje del inglés como segunda lengua o como lengua extranjera. Se suelen encontrar las firmas más prestigiosas en este campo. También incluye reseñas de libros. Para recibir esta revista hay que ser miembro de la asociación TESOL, y no se puede adquirir de forma independiente.

- *TESOL-Spain Newsletter*. Tesol-Spain. Editor: David Griffiths. C/ Teobaldos, 10, 3.º derecha. 31002 Pamplona.

Boletín de la asociación de profesores de inglés TESOL. De contenido y aparición muy irregular. Suele informar sobre las jornadas y congresos de profesores de inglés que se celebran en España.

- *The Teacher Trainer*. Pilgrims Language Courses. Editor: Tessa Woodward, 8 Vernon Place, Canterbury (Kent) CT1 3H6. Inglaterra.

Una revista práctica dirigida fundamentalmente a formadores de profesores de lenguas modernas. Contiene artículos y reflexiones sobre la formación del profesorado. Generalmente el contenido es

sumamente interesante y práctico. Tiene también una buena sección de crítica de libros donde se suelen encontrar joyas inesperadas relacionadas con otros campos y que pueden aportar ideas originales al mundo de ELT. Recomendable para aquellos que estén interesados en el mundo de la formación del profesorado.

Recursos materiales

Materiales audiovisuales

Videos

A Weekend Away

Dos videocasetes de treinta minutos de duración. Nivel intermedio-bajo. Las aventuras de una pareja joven que sale de excursión de fin de semana. Atractivo para adolescentes. Tiene un libro de actividades.

Oxford University Press.

A Week by the Sea

Dos videocasetes de treinta minutos de duración. Nivel intermedio. Dos parejas jóvenes, de distinto nivel social, se encuentran en la playa. Divertido y simpático. Adecuado para adolescentes. Tiene un libro de actividades con ejercicios creativos y prácticos.

Oxford University Press.

Central News

Serie de videocasetes de treinta minutos. Cada casete consta de diez historias tomadas de un programa de noticias de la televisión. Nivel intermedio. Hay un libro de actividades.

Oxford University Press.

Comedy Time

Cuatro comedias de media hora de duración. La dificultad de comprensión va aumentando gradualmente. Parte del curso *Follow me*. Se puede adquirir independientemente.

B. B. C.

Face the Music

Dos cintas de veinticinco minutos de duración cada una. Nivel intermedio-alto. Problemas de un chico joven que quiere ser músico a pesar de la oposición de sus padres. Ideal para adolescentes.

Oxford University Press.

Impact

Video de una hora, material auténtico de la televisión inglesa. Educativo y divertido a la vez. Nivel elemental a intermedio.

Heinemann.

Mystery Tour

Dos videocasetes de treinta minutos de duración. Nivel intermedio-alto. Una joven pareja de detectives improvisados se dedica a investigar a un personaje misterioso que participa en un *tour* por Oxford. Nivel lingüístico alto. Tiene un libro de actividades y una guía con ideas para el profesor.

Oxford University Press.

Project Video

Cuatro videos. Cada uno presenta y explora ocho temas en forma de documental. Cada video tiene un cuaderno de actividades. Nivel elemental o intermedio. Pensado para niños y adolescentes y basado en la importancia de las tareas y el disfrute al aprender una lengua.

Oxford University Press.

Sherlock Holmes

Treinta minutos aproximadamente de duración. Nivel intermedio a avanzado. Aventuras auténticas de la televisión inglesa divididas en dos partes según el grado de dificultad.

Longman.

The English Teaching Theatre

Treinta minutos de duración. Serie de "sketches" divertidos para principiantes. Buena base para montar breves dramatizaciones con los alumnos.

Heinemann.

The Lost Secret

Trece minutos de duración. Drama de intriga y suspense sobre un caso policiaco. Nivel intermedio alto.

Alhambra-Longman.

Two Days in Summer

Dos vídeos de treinta minutos. Aventuras de una joven española en Londres. Nivel elemental. Mezcla la intriga con una ambientación bien conseguida en distintos lugares de Londres. Ameno para adolescentes.

Longman.

Otros videos

Es posible usar grabaciones de programas de televisión si se dispone de una antena parabólica. Hay programas que los alumnos encuentran interesantes, sobre todo series de media hora que son conocidas porque las han visto en español, tales como: *Bewitched*, *Full House*, *Different Strokes*, etc. Niveles intermedios y avanzados.

Programas de ordenador¹

Programas didácticos

Balada en el país del Big-Ben

Acompañando a Alicia, perdida en el País de las Maravillas, el niño vive sus aventuras. Los objetivos pedagógicos y contenidos están desarrollados en ejercicios variados: cuestionarios de elecciones múltiples, textos incompletos, claves de escritura...

System 4, S. A.

Curso práctico de inglés

Trece unidades didácticas en las que se toca una amplia gama de contenidos. Se puede utilizar de forma modular seleccionando la unidad o unidades que interesen al profesor. También permite realizar evaluaciones de los ejercicios previamente seleccionados.

Enlaser, S. A.

Crucigramas

Programa presentado en tres idiomas: francés, inglés y español. Permite usar los noventa crucigramas de los que dispone el programa agrupados en tres niveles de dificultad o crear crucigramas nuevos.

Micronet.

English prepositions

Programa interactivo y abierto que persigue el estudio de las preposiciones inglesas a través de un personaje infantil.

¹ La información de este apartado ha sido realizada por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. La mayor parte de los materiales que en él se citan se pueden encontrar en los Centros de Profesores y han sido utilizados y evaluados por el Programa de Nuevas Tecnologías.

Tiene módulo del profesor.

Programa de Nuevas Tecnologías del Ministerio de Educación y Ciencia.

Enigma en Oxford

El objetivo fundamental de este programa es introducir al alumno en la lectura de textos más largos y más complicados, utilizando un tema policiaco que discurre a lo largo de cuatro capítulos misteriosos, llenos de indicios y pistas.

System 4, S. A.

Games9

Colección de nueve juegos didácticos de los que habitualmente se usan en la clase de inglés. El alumno puede seleccionar un juego ya existente, modificarlo o crear un nuevo juego.

Micronet

Genhis

Necesita ACTI-LOGO para ejecutarse. "Micromundo" de Logo que permite la generación y lectura de historias ramificadas, del tipo "elige tu propia aventura", a las que pueden incorporarse gráficos diseñados con este lenguaje. Facilita la comprensión y expresión escrita y la generación y estructuración de ideas. Adecuado esencialmente para los primeros cursos de Secundaria Obligatoria.

Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, 1987.

Lexicon (1 y 2)

Programa que genera ejercicios de tipo "cloze" y "cloze divergente" a partir de textos introducidos por el profesor. Es sencillo de utilizar y no requiere conocimientos informáticos. Aplicable fundamentalmente en la Secundaria Obligatoria, sobre todo en sus tres primeros cursos.

Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, MEC. Programa de libre distribución.

My English Partner

Programa concebido para trabajar tres aspectos lingüísticos con plena autonomía: léxico, situaciones y textos.

Ediciones S. M.

Paseo por Hyde Park

Programa que simula una aventura en Londres. Se centra fundamentalmente en aspectos de lectura comprensiva, toma de decisiones, preguntas y respuestas...

System 4, S. A.

Teacher-I

Este programa consta de cinco módulos:

- *Diálogos*: se trabajan distintas funciones lingüísticas.
- *Ordinales*: números.
- *The time*: hora, horarios y fechas.
- *Who's who?*: pronunciación, ortografía, léxico, estructuras.
- *Word Games*: editor y juegos léxicos.

Software de Base, S. A.

Teacher-II

Consta de dos módulos. En el primero se amplían los temas trabajados en *Teacher I*; en el segundo se trabajan textos narrativos.

Top Level

Presenta tres tipos de actividades: el estudio intensivo de un documento, la utilización de textos que permiten al alumno familiari-

zarse con el uso de la base datos y del conjunto del documento que contiene el programa y una serie de ejercicios que permiten profundizar en numerosos apartados de la lengua.

Coktel Educative.

Programas de propósito general

Estos programas son de gran utilidad como recursos didácticos en el aula para la realización y diseño de actividades concretas en el área de idioma moderno, fundamentalmente todas aquellas dirigidas al desarrollo de destrezas de comprensión lectora y expresión escrita.

Entre estos programas merece la pena destacar los paquetes integrados como:

- Serie Assistant.
- Open Access II.
- Microsoft Works.

Otros programas de interés son:

Knosys

Se trata de un gestor de base de datos documentales. Utiliza un lenguaje de consulta muy asequible para los alumnos y es fácil de manejar. Favorece actividades relacionadas con la búsqueda, selección y tratamiento de información textual (incorpora un editor de textos) en sus dos vertientes: como fuente de información en temas curriculares y como técnicas de trabajo e investigación. En función de la complejidad de las actividades diseñadas puede aplicarse en toda la etapa de Secundaria.

Micronet, S. A., 1987.

First Publisher

Programa de autoedición que permite combinar dibujos y gráficos con textos. Ofrece variadas opciones relativas al diseño del formato (encolumnado, tipos de letra, "filetes"...). Resulta muy útil para la creación de periódicos o publicaciones escolares, carteles, transpa-

rencias... y para trabajar lo relativo a la interacción de códigos verbales y no verbales.

Software Publishing Corp., 1988. PFS.

Linkway

Programa que permite generar, presentar y modificar aplicaciones que contienen textos, dibujos, imágenes de vídeo y sonido..., para facilitar el acceso a la información introducida a través de recorridos previamente establecidos, donde las pantallas se conectan entre sí de diversas maneras y según los criterios establecidos por el usuario. Posibilita una lectura ramificada de la información. Las posibilidades que ofrece son muchas y variadas; aplicable en toda la etapa de Secundaria Obligatoria, aunque con distintos niveles de profundidad. Precisa una memoria RAM de 640K y ratón.

IBM Corp., 1991.

Alumnos con necesidades educativas especiales

He aquí programas y periféricos que facilitan o posibilitan el uso de los medios informáticos a algunos alumnos con necesidades educativas especiales.

Tablero de conceptos

Periférico que sustituye al teclado alfanumérico. Se trata de una superficie del tamaño DIN A3 sensible al tacto, dividida en celdillas programables.

El programa Htácón, que acompaña a este periférico, permite al profesor adaptar cualquier otro programa para ser manejado desde este dispositivo por los alumnos que debido a problemas motóricos tengan dificultad para manejar el teclado normal.

Distribución: Grupo Montalvo Asesores, S. A. Avda. Gran Capitán, 36. Córdoba. Teléfs.: 47 70 50 y 47 72 09.

Programa "Vista"

Programa residente que aumenta los caracteres y dibujos de cualquier programa para facilitar su manejo a los alumnos con problemas visuales.

Distribución: Dirección General de la O. N. C. E. Contacto: Coordinador de Nuevas Tecnologías (actualmente don Jesús Arroyo).

Simulador de teclado

Es un programa residente que emula el funcionamiento del teclado y que *deja un espacio en memoria para cargar un segundo programa*. Constituye una alternativa para el acceso al ordenador a estudiantes con discapacidad motórica.

Distribución: Programa de Nuevas Tecnologías.

1870

1871

1872

1873

1874

1875

1876

1877

1878

Otros datos de interés

Organismos oficiales

British Council . C/ Amigó, 83. 08021 Barcelona.

British Council . Residencia Universitaria "Esteban Terradas".
Plaza de la Casilla, 3. 48012 Bilbao.

British Council . C/ Azuma, 5. 18005 Granada.

British Council . C/ Colegio Universitario Santo Reino. 23008 Jaén.

British Council . C/ Bravo Murillo, 28. 35003 Las Palmas de Gran
Canaria.

British Council . C/ Almagro, 5. 28010 Madrid.

Clases de inglés. Biblioteca de temas generales y literatura.

British Council . Plaza de Santa Bárbara, 10. 28004 Madrid.

Cursos para profesores. "Educational Enquiries": información
sobre cursos en Gran Bretaña. Biblioteca especializada en
metodología del inglés.

British Council . C/ Rosal, 7. 33009 Oviedo.

British Council . C/ Goethe, 1. 07011 Palma de Mallorca.

British Council . Colegio Universitario Domingo Soto. C/ Trinidad,
3. 40001 Segovia.

British Council. C/ General San Martín, s/n. 46004 Valencia.

British Tourist Authority. Plaza de España, 6-7. Torre de Madrid. Madrid.

Folletos informativos, pósters...

Centro Washington Irving. C/ Marqués de Villamagna, 8. 28006 Madrid.

Biblioteca especializada en temas norteamericanos. Acceso a base de datos. Actividades culturales.

Comisión de intercambio cultural entre España y Estados Unidos. C/ Martínez Campos, 24. 28010 Madrid.

Consejería Académica. Directorios de universidades estadounidenses. Becas Fullbright. Becas del comité conjunto.

Consejería de Educación. Embajada de España. 20 Peel Street. London W8 7PD.

Consulado de Estados Unidos de América. Vía Layetana, 33. 08003 Barcelona.

Centre for Information on Language Teaching and Research. CILT. Regent's College. Inner Circle. Regent Park. London M.W. 1 4 NS.

Embajada Británica. Fernando El Santo, 16. 28010 Madrid.

Embajada de los Estados Unidos de América. C/ Serrano, 75. 28006 Madrid.

Información general. Programas de becas para profesores de Enseñanza Secundaria.

Iatefel. 3 Kingsdown Chambers, Kingsdown Park, Tankerton, Whitstable, Kent CT5 2DJ. England.

Asociación internacional de profesores de inglés como lengua extranjera. Está relacionada con la revista *Elt Journal*. Celebra una convención anual, habitualmente en Inglaterra, pero en un futuro será en distintos países de Europa. Estas convenciones suelen ser de gran interés, pues a ellas acuden como ponentes

los especialistas más conocidos en enseñanza de idiomas, y, por tanto, sirven para una "puesta al día" intensiva.

Instituto de Estudios Norteamericanos . Vía Augusta, 123.
08006 Barcelona.

Programas culturales sobre temas norteamericanos. Biblioteca.

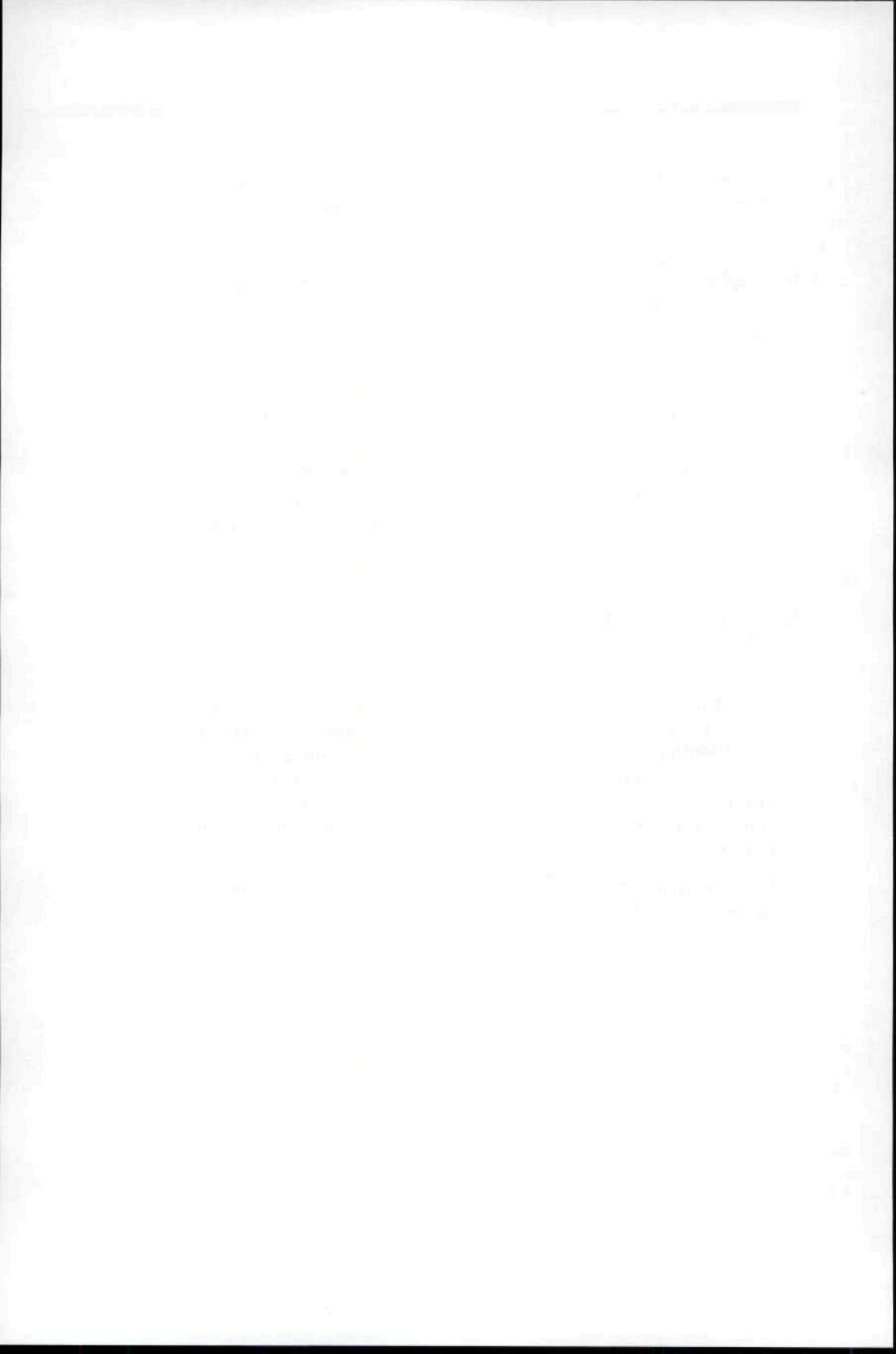
Mediterranean Institute. E. S. A. D. E. Idiomas Avda.
Pedralbes, 60-62. 08034 Barcelona.

Este Instituto organiza en Barcelona cursos de verano para profesores. Se suelen tratar los temas de más actualidad en los campos de la lingüística, la investigación y la metodología. Colaboran personalidades de relieve en estos campos.

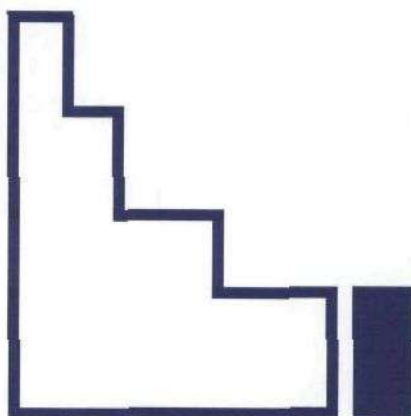
Tesol. Suite 300, 1600 Cameron Street, Alexandria, Virginia
22314-2751. USA.

Asociación internacional de profesores de inglés como segunda lengua o como lengua extranjera. Los socios reciben al año cuatro revistas de calidad: *Tesol Quaterly*, y seis ejemplares de *Tesol Matters*, que dan noticias sobre acontecimientos interesantes y aspectos organizativos de la asociación. Además se celebra una convención en primavera y un Instituto de Verano, al que acuden como ponentes los más conocidos expertos en la enseñanza de idiomas.

Hay una rama en España, *Tesol Spain*, que también celebra una convención en España en primavera.



Lenguas Extranjeras



Guía Documental
y de Recursos
de Francés

Autores: César L. Marne Cabezas

Coordinación: Trinidad Rodríguez Maestú,
del Servicio de Innovación



Figure 1

Figure 2

Figure 3

Figure 4

Figure 5

Figure 6

Figure 7

Índice

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCIÓN.....	215
MATERIAL IMPRESO.....	217
Libros sobre el contenido disciplinar del área	217
Lingüística, Psicología, Antropología, Sociología	217
Currículo	221
Enseñanza y aprendizaje.....	222
Didáctica específica: materiales de aula.....	228
Lengua escrita.....	228
Lengua oral	232
Creatividad	236
Cultura y civilización.....	240
Gramática	244
Vocabulario	245
Evaluación.....	247
Libros de lectura y revistas.....	252
Lecturas para el alumnado.....	252
Revistas para el profesorado.....	255
RECURSOS MATERIALES.....	257
Medios audiovisuales	257
Video.....	257
Colecciones audio	264
Diapositivas.....	265

	<u>Páginas</u>
Material informático.....	266
Programas específicos.....	266
Programas didácticos.....	269
Programas de propósito general.....	270
Programas y periféricos para alumnos con necesidades educativas especiales.....	271
Otros recursos.....	272
OTROS DATOS DE INTERÉS.....	275
Organismos oficiales en Francia.....	275
Información general.....	275
Centros de investigación, documentación y formación.....	276
Organismos oficiales en España.....	277

Introducción

La *Guía documental y de recursos* que se propone, aunque pueda parecer un poco larga, no pretende ser exhaustiva... y se la podría tachar de parcialidad.

La pretensión que subyace a estos apuntes es que cada uno pueda sacar información para poner al día su formación permanente, siguiendo los fundamentos curriculares. En este sentido tienen un carácter parcial, aunque el ajuste al currículo oficial justifica este punto de partida.

Además, la complejidad de los fundamentos del currículo hace que la exhaustividad sea, aquí y ahora, inalcanzable. Sin embargo, esta Guía podrá servir de punto de partida para la actualización y formación del profesorado de francés (tarea que siempre será más enriquecedora si se realiza en grupo).

Esta Guía tiene una organización en tres grandes capítulos de distinta amplitud. El de mayor extensión se refiere al material impreso, le siguen los recursos materiales y, finalmente, otros datos de interés.

El primer apartado —material impreso— consta de distintas secciones. En la primera se reseñan los libros sobre el contenido disciplinar del área. En primer lugar se incluyen las obras relacionadas con la lingüística, la psicología, la antropología y la sociología. En segundo lugar, se seleccionan tres títulos de otros tantos artículos de revistas que tratan el currículo desde la perspectiva del francés y se reseñan las secuencias de contenidos elaboradas para las lenguas extranjeras, tomando como punto de partida el currículo oficial. Por fin, aparecen los libros sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera.

La segunda sección se refiere a los materiales de aula. Estos libros están estructurados según la clasificación siguiente: la lengua escrita, la lengua oral, la creatividad, la cultura y civilización, la gramática, el vocabulario y la evaluación. Estos últimos apartados tienen un doble tratamiento, desde un punto de vista más general y con una orientación más práctica.

A continuación se hace una reseña de algunas revistas y libros para tener a disposición de los alumnos. Con indicación, para el profesorado, de catálogos que le podrían ayudar a escoger los libros de lectura. Le sigue un epígrafe: "Revistas para el profesorado", aparecido en el número 193 de *Cuadernos de Pedagogía* de la bibliografía de J. L. Atienza Merino.

El capítulo de los recursos materiales se subdivide en material audiovisual (audio, vídeo y diapositivas), programas informáticos y otros recursos.

En el último apartado se incluyen algunas direcciones de interés para el profesorado de francés, en Francia y en España.

Material impreso

Libros sobre contenido disciplinar del área

Lingüística, Psicología, Antropología, Sociología

- BACHMANN, C.; LINDENFELD, J., y SIMONIN, J. *Langage et communications sociales*. París: Hatier-CREDIF, 1983.

Esta obra es una introducción crítica y sistemática a los trabajos de los pensadores actuales que han dado carta de naturaleza al lenguaje en las comunicaciones sociales.

- BOGAARDS, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. París: CREDIF-Hatier, 1988.

El autor trata de buscar respuestas a este problema: ¿Qué factores entran en juego en el aprendizaje de una lengua extranjera en la escuela y en qué medida intervienen?

De los tres ejes que facilitan la apropiación de una lengua —el que aprende, el enseñante y las condiciones de aprendizaje— el primero, el que aprende, es para el autor quien decide sobre su aprendizaje.

- CORTÉS, J.; PORCHER, J.; ABBOU, A., y FERENCZI, V. *Relectures*. París: Didier, 1983.

Para tratar de reflexionar sobre, y explicarnos, el carácter de la naturaleza humana y los procesos de hominización, sigamos a los

autores de esta obra pedagógica que resumen, analizan e interpretan las corrientes de pensamiento que inciden en este campo, a través de los trabajos de Austin, Bernstein, Bourdieu, Chomsky, Goffman, Labov y Piaget. Estos autores han alumbrado conceptos que han influido tanto en la historia de las ideas como en el proceso de reflexión sobre el funcionamiento del lenguaje como fenómeno social.

- ELKONIN, D. B. *Psicología del juego*. Madrid: Visor, 1980.

Seis capítulos y un anexo sobre el juego. El libro comienza por deslindar las acepciones del término para llegar a avanzar en la comprensión científica del juego, haciendo uso de los datos aportados por etnógrafos y antropólogos. Ya otros autores se han interrogado sobre el papel del juego en la evolución y desarrollo de los antropoides y Elkonin relaciona su aparición con el momento en que la división social del trabajo aleja al niño del proceso de producción. El juego es estudiado desde su importancia como fenómeno trascendental en el desarrollo mental del niño.

- GALISSON, R. "De la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures", *Études de Linguistique Appliquée*, 79. París: Didier-Érudition, 1990.

Son catorce textos, aparecidos en ELA (1968-1990), en los que el autor revisa la evolución de la lingüística, con sus cambios de estructura y las diferentes apelaciones que ha sufrido esta disciplina en constante reestructuración.

- GAONAC'H, D. *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. París: Hatier, 1987.

En doscientas páginas divididas en seis capítulos el autor revisa la evolución de las teorías de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, las implicaciones pedagógicas y los procesos cognitivos que se ponen en juego, junto a la influencia que sobre la adquisición de la lengua extranjera tienen las condiciones en que se desarrolla (capítulo 5, en particular).

- GUMPERZ, J. *Engager la conversation —introduction à la sociolinguistique interactionnelle—*. París: Éd. de Minuit, 1989.

El autor nos sitúa ante los problemas que por las diferencias de sexo, clase social y raza plantea la comunicación, al querer transparentar o esconder nuestra identidad y las convenciones que reinan en ciertos contextos: contratación, entrevistas, exámenes...

¿Cómo comportarse en estas situaciones y qué recursos poner en funcionamiento?

Es una introducción a la evolución de las ciencias del lenguaje.

- HYMES, D. H. *Vers la compétence de communication*. París: Hatier, 1984.

Este texto defiende que la Lingüística debe fundarse sobre una teoría social y una práctica etnográfica, sin olvidar la fonética, la práctica y la gramática, siguiendo la vía trazada por Chomsky para la comprensión de la vida social como base necesaria para acceder a la comprensión del lenguaje.

Es un estudio teórico-pragmático que nos ayudará a deslindar conceptos y terminología.

- KLEIN, W. *L'acquisition de langue étrangère*. París: Armand Colin, 1989.

El libro tiene dos partes. La *primera* introduce algunos conceptos claves, estableciendo los distinguos necesarios y exponiendo brevemente las teorías actuales en un tono fácilmente accesible con unos conocimientos básicos de Lingüística. La *segunda parte* desarrolla en ocho capítulos muy conexionados los problemas de la adquisición de las lenguas desde la perspectiva del aprendiz, quien, ayudado por su facultad de aprendizaje, construye paso a paso su capacidad de comprender una nueva lengua y de hablarla.

Un glosario breve pero útil explica ciertos conceptos más novedosos.

- LURIA, A. R. *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor, 1984.

Se trata de dieciséis conferencias que giran en torno al papel del lenguaje en la formación de la conciencia. Presenta las teorías de la psicología soviética de los últimos decenios y las relaciona con los

datos aportados por la lingüística moderna. El punto de partida es el de Vigotsky y aborda los problemas del nacimiento, funciones, alteraciones y organización cerebral del lenguaje, que preocuparon a Luria durante toda su vida.

- DE PERETTI, A. *Les points d'appui de l'enseignement pour une théorie et une pratique de la pédagogie différenciée*, París: INRP, 1984.

Esta obra quiere servir de ayuda a enseñantes y formadores, y está dividida en tres partes:

- La *primera* propone una serie de elementos teóricos, abriendo unas perspectivas dinámicas para la pedagogía y partiendo de la noción de puntos de apoyo, pero puede servir para cualquier método de enseñanza.
- La *segunda* nos presenta los informes y anotaciones que han servido a profesores e instructores para poner en pie sus propios puntos de apoyo en sus respectivos campos.
- Y la *tercera parte* son cincuenta y dos fichas, consideradas como utensilios pedagógicos indispensables para llevar a cabo una pedagogía diferenciada.

- DE SALIN, G. D. *Une approche ethnographique de la communication*. París: Hatier-CREDIF, 1988.

Bajo el prisma de la antropología americana, la autora nos propone un estudio de la comunicación que se establece en los "encuentros": rito que preside las interacciones que se producen en este vis a vis y que plantea y redefine el "papel" y "lugar" de los participantes en este rito social, en que "una censura" anticipada determina la manera de decir —el nivel de lenguaje— y también lo que podrá o no ser dicho.

- VIGOTSKY, L. *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade, 1987.

La estructura de este libro —el autor lo confiesa— es compleja y polifacética, tocando los campos de la Lingüística y la Psicología. El primer capítulo enfoca el problema y discute el método. El segundo

y tercero analizan las teorías de Piaget y Stern. El cuarto teoriza sobre las raíces del pensamiento y el lenguaje. El quinto analiza los significados de la palabra en la infancia y el sexto hace un estudio comparativo de los conceptos científicos y espontáneos en la niñez. De todo ello nace una nueva teoría de la conciencia que es apenas esbozada al final del libro.

- *Le français dans le monde*, 4 (octubre 1973) y 121 (mayo-junio 1976).

Dos números de esta revista en los que se trata el tema de la sociolingüística. En el primero hay una relación de bibliografía sobre la materia y el segundo da un panorama de la sociolingüística en los Estados Unidos y en Francia.

Currículo

- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. "El diseño de unidades curriculares didácticas por tareas: principios y desarrollos", *Comunicación, Lenguaje y Educación*, número monográfico. Madrid, 1990.

En este artículo los autores ponen en relación los nuevos contenidos curriculares con el trabajo por tareas haciendo una propuesta muy interesante para el trabajo en el aula.

- LEBLANC, R. "Le curriculum multidimensionnel. Une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde", *Études de Linguistique appliquée*, 75, 1988.

Una perspectiva curricular que integra, al igual que la propuesta por el currículo oficial, elementos que no son los meramente lingüísticos, sino que pretende dar una visión más completa de lo que supone aprender una lengua extranjera.

- "Nuevas áreas curriculares. Lenguas extranjeras" (tema del mes), *Cuadernos de Pedagogía*, 193, junio, 1991.

Este número de *Cuadernos de Pedagogía* pertenece a la serie que esta revista dedicó a las nuevas áreas curriculares.

Para el profesorado de francés se señalan, como más interesantes, tres artículos. El primero, escrito por las asesoras del Servicio de Innovación del M. E. C., que hace una breve presentación del área de Lenguas extranjeras; en la sección de experiencias, el artículo del Grupo TAROT, de francés, que explica la elaboración de una unidad didáctica, y en la sección "Para saber más", la bibliografía propuesta por José Luis Atienza Merino.

- VV. AA. *Propuestas de secuencia. Lenguas extranjeras. Secundaria Obligatoria*. Madrid: Escuela Española-M. E. C., 1992 (en proyecto).

En este volumen aparecen tres propuestas de secuencia de objetivos y contenidos, a partir de los que están establecidos en el currículo oficial, y que pueden ser de gran ayuda para el profesorado como distintos modelos a la hora de realizar su propio trabajo de secuencia y desarrollo de los contenidos.

La primera, de Alfonso Martínez Rebollo (francés) y Marisol Valcárcel (inglés), plantea conjuntamente los elementos comunes a las dos lenguas y desarrollan por separado lo que es específico de cada uno de los dos idiomas, basándose principalmente en la diferencia entre los distintos tipos de contenidos.

La segunda, de José Luis Atienza Merino, hace un planteamiento insistiendo en los aspectos socioculturales, en torno a los cuales hace girar los otros contenidos.

En cuanto a la tercera, de Teresa Moro, María Ángeles Rodríguez y Carmen Sánchez, se trata de una secuencia exclusivamente para el idioma inglés.

Enseñanza y aprendizaje

- ANDRÉ, B. (Selección y presentación). *Autonomie, enseignement/apprentissage des langues*. París: Didier, 1990.

Es una selección de artículos y textos de estos últimos años en relación con el tema de la autonomía.

Están agrupados en torno a tres ejes:

— Concepto operativo de la autonomía.

- Autonomía, enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- Autonomía y didáctica: autonomía del aprendiz, autonomía del enseñante.

- BERTOCCHINI, P., y COSTANZO, E. *Manuel d'autoformation*. París: Hachette, 1989.

Sobre textos aparecidos en LFDM los autores forjan este manual con la intención de que sirva para la formación autónoma del profesor de Lengua Extranjera, familiarizándolo con las nociones claves en el campo de la didáctica y llevándole a participar activamente en la reflexión sobre las prácticas propuestas para el aula.

Muy útil también para la formación inicial de futuros profesores.

- BESSE, H., y GALISSON, R. *Polémique en didactique (du renouveau en question)*. París: Clé International, 1990.

Se dirige la obra a los interesados en la didáctica de lenguas extranjeras para seguir la evaluación de las ideas que se agitan en este campo y juzgar sus méritos por los resultados.

Es el resultado de dos estudios que nos quieren alertar ante un posible demasiado grande optimismo, para poder conjurar la fe ante el método milagro y poder "mirar" con cierta perspectiva y espíritu crítico.

- BOUACHA, Ali (Dir.) *Pédagogie du F.L.E. Orientations théoriques et pratiques dans la classe*. París: Hachette, 1987.

El libro es una recopilación de artículos importantes, publicados en la revista LFDM, que presenta las últimas orientaciones en la didáctica de las lenguas y toda una serie de aplicaciones prácticas y sugerentes para la clase de francés.

- BOYER, H.; BUTZBACH, M., y PENDANX, M. *Nouvelle introduction à la didactique du F. L. E.* París: Clé International, 1990.

Esta obra nos pone en contacto con la evolución en este campo, las nuevas opciones y las direcciones nuevas, respondiendo a tres preocupaciones:

- ¿Qué competencias enseñar? Articulando objetivos y contenidos de enseñanza y aprendizaje.
- Problemas de percepción y comprensión del oral y el escrito en el acceso al sentido.
- Progresión y elaboración de actividades de clase en relación con los objetivos y condiciones de aprendizaje.

- DALGALIAN, G.; LIEUTAUD, S., y WEISS, F. *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. París: Clé International, 1981.

Partiendo de la afectividad en el aprendizaje y para ponerla a trabajar en esta dinámica de apropiación de la lengua, los autores dan cabida a la identificación de necesidades, y campos de utilización en el aprendizaje partiendo de tareas extralingüísticas.

Y para esta nueva metodología proponen el perfil del enseñante adecuado.

- GALISSON, R. *D'hier à aujourd'hui. La didactique générale des langues étrangères*. París: Clé International, 1980.

Es una primera parte de un conjunto, y aquí el autor se propone mostrar que la metodología precedente fue un paso para la renovación didáctica que él pretende esquematizar para hacer accesible para el no iniciado, y por eso, en el segundo capítulo (90 páginas), hace un inventario en que revisa, enfrentándolas, la metodología que él llama de ayer, de hoy y de mañana.

- GALISSON, R., y ROULET, E. "Vers une didactique du français". *Langue française*, 82. París: Larousse, 1989.

Este número analiza el término didáctica en el dominio de las investigaciones de la enseñanza y aprendizaje del francés.

El tema gira en torno a tres preguntas:

- Autonomía y especificidad de la didáctica del francés.
- Cientifismo de la didáctica del francés.
- Unidad y diversidad entre la didáctica de lengua materna y extranjera.

Varios autores especialistas en estas materias colaboran en este número.

- HOLEC, H. *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. París: Hatier, 1979.

Reflexiona el autor sobre este concepto a la moda, y objetivo de nuestra LOGSE.

Nos ayudará a concebir el aprendizaje de lengua extranjera centrado en el aprendiz, capaz de seleccionar los objetivos y medios de su aprendizaje, tanto materiales y modos de enseñanza como en las formas de evolución.

El autor se apoya en las experiencias del CRAPEL que aquí ilustran la formación autodirigida.

- KRAMSCH, C. *Intéraction et discours dans la classe de langue*. París: CREDIF-Hatier, 1984.

Orientado a la didáctica, este libro aborda la comunicación con los problemas de raigambre social, cultural y de hábitos escolares.

Dividido en seis capítulos, el primero define las nociones de discurso y comunicación en términos sociolingüísticos, el segundo cómo se adquiere la aptitud lingüística se adquiere, construyendo y negociando el sentido del discurso entre alumnos y profesor en clase. Los otros dos capítulos delimitan el contexto psicológico y pedagógico de la interacción, el quinto se centra en la reflexión metalingüística y el sexto, en una tipología de actividades, prácticas pedagógicas y técnicas didácticas para el aprendizaje del discurso.

- MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. París: Hachette, 1984.

Esta obra trata de ser una puesta a punto de propuestas constructivas para los enseñantes que buscan nuevos caminos pedagógicos centrados en el aprendizaje y enseñanza de la comunicación en lengua extranjera.

Tiene varios caminos de lectura:

- *Primera parte*, bases teóricas.
- *Segunda parte*, prácticas pedagógicas en el oral, escrito y elaboración de programas.

Los reenvíos de una parte a la otra y las bibliografías pueden ser un tercer camino.

- PORCHER, L.; HUART, M., y MARIET, F. *Adaptation de "un niveau-seuil" à des contextes scolaires*. París: CREDIF-Hatier, 1978.

Esta adaptación pretende dar a los enseñantes del F. L. E. los principios rectores de la disciplina, las gestiones pedagógicas y metodológicas que hay que seguir para construir los objetivos pragmáticos y las precauciones para escoger los materiales. Hace especial hincapié en su adaptación a los diferentes medios escolares de aprendizaje y enseñanza y en la selección de las realizaciones lingüísticas según el medio escolar en que se desempeña la labor.

- PORCHER, L. *Manières de classe*. París: A. F.-Didier, 1987.

Esta obra no pretende ser una nueva pedagogía, sino más bien una caja de herramientas con ejemplificaciones que ofrecen posibilidades pedagógicas prácticas, diferentes y que giran en torno a: el agua, el tiempo, los vegetales, los animales; que son los puntos aglutinantes de la pedagogización de las propuestas.

- RICHTERICH, R. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. París: Hachette, 1985.

En cuatro capítulos y una conclusión, el autor nos plantea los problemas que surgen en las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el medio escolar como consecuencia de las interacciones entre individuos, grupo y entorno, al definir los objetivos y necesidades según las opciones pedagógicas y/o didácticas, para llevarnos ante una pedagogía de la negociación. Éste es el tema del cuarto capítulo, que disipará muchos temores ante este problema.

- SCHIFFER, L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. París: Hatier-CREDIF, 1984.

En cinco capítulos este libro define qué es la enseñanza interactiva, su importancia en la clase de Lengua Extranjera, el comportamiento pedagógico en estas clases y las diferentes formas que puede tomar, consagrando el quinto capítulo al trabajo interactivo en grupo; para acabar, un ejemplo de clase de francés siguiendo los parámetros expuestos.

- THOMIÈRES, D. *Le citoyen de demain et les langues (la dimension politique de l'apprentissage des langues)*. Paris: A.P.L.V., 1985.

Se trata de las actas del coloquio de Cerisy-la-Salle, consagrado al tema que indica el subtítulo.

Contiene tres apartados:

- Las lenguas regionales: los lazos con las otras lenguas escolares.
- Lenguas de las minorías inmigrantes.
- Las lenguas extranjeras: teoría legislativa y práctica escolar en Francia (compara con la situación española).

- “La enseñanza de lenguas extranjeras”. *Comunicación, Lengua y Educación*, 7-8, monográfico, 1990.

Contiene ocho artículos centrados en:

- Aspectos metodológicos implicados en la enseñanza de una lengua extranjera.
- La organización escolar implicada en favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de una lengua desconocida por el alumno.

- “Pratiques de la communication”. *Le français dans le monde*, 153.
“La classe de français autrement”. *Le français dans le monde*, 175.

Dos números monográficos sobre la didáctica del francés basada en la comunicación.

Didáctica específica: materiales de aula

Lengua escrita

Tratamiento general

- AGNÉS, J., y SAVINO, J. *Équipe du CLEMI. Apprendre avec la presse*. París: Retz, 1988.

Esta obra se presenta como un compendio de cuestiones claves de una pedagogía de la información. Nos pone en contacto con nociones de base sobre los sistemas de información, funcionamiento de la prensa escrita y da pistas para la explotación de estos recursos, planteando una progresión jalonada de propuestas de trabajo.

El conjunto es completado con referencias prácticas de trabajo.

- MOIRAND, S. *Situations d'écrit*. París: Clé International, 1979.

La autora desarrolla una reflexión metodológica en dos direcciones: una, buscando técnicas "d'approche pédagogique" con el apoyo de su práctica de enseñante de lengua para extranjeros; la otra, tratando de analizar escritos y situaciones auténticas en función de objetivos didácticos, como paso previo en la búsqueda de una renovación metodológica de las prácticas en la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

- RUNGE, A., y SWORD, J. *La B. D.* París: Clé International, 1987.

Este libro va dirigido al profesor y es él quien debe, según el nivel, escoger la "Bande Dessinée" oportuna, como complementaria al manual o como revisión, pero la página 12 ya es una selección, con indicaciones de situaciones, temas y campos léxicos, y la 13 vuelve a hacer otra selección según actos de palabra, gramática y niveles.

Cada ficha va acompañada de un análisis icónico de los elementos culturales contenidos, y fichas pedagógicas para la explotación.

- VIGNER, G. *Lire: du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. París: Clé International, 1979.

El libro se presenta como un resumen del estado actual de la problemática de la lectura de textos literarios, de prensa, o científicos, narrativos y argumentativos. Es un cuadro teórico de lo explorado, lo que queda por explorar, pero presentado todo de manera que pueda ser utilizado en clase.

- VIGNER, G. *Écrire. Éléments pour une pédagogie de la production écrite*. París: Clé International, 1982.

Primero se hace un recorrido de las teorías que han dado pie a la pedagogía del escrito. A partir de un artículo de prensa se pasa a reconstituir las etapas de la producción del texto para hacer surgir los componentes de la competencia textual, que están en la base del escrito.

En esta perspectiva se dan ejemplos que ayuden al alumno para llegar a esta competencia.

- "Images et enseignement du français". *Le français dans le monde*, 137. 1978.
"Pratiques de l'écrit". *Le français dans le monde*, 167. 1982.

Dos interesantes números monográficos de esta revista.

Aplicaciones

- BERTOCCHINI, P., y COSTANZO, E. *Productions écrites. Le mot, la phrase, le texte*. París: Hachette, 1987.

Los autores buscan la dimensión lúdica de la escritura, apartándose del funcionalismo práctico.

El público al que se dirigen, principiantes unas veces, y, para ya iniciados, otras actividades; pero el profesor escogerá según el nivel de su clase.

Los objetivos lingüísticos y comunicativos están marcados para cada actividad y la lista (página 6) permite escoger.

Las actividades pueden ser individuales o en grupo, y casi siempre muy abiertas, aunque sometidas a ciertas "reglas".

- CAPELLE, G., y GRELLET, F. *Écritures*. París: Hachette, 1980.

Son tres cuadernillos que están concebidos como autocorrectivos, pero que permiten la utilización colectiva.

Pueden servir como complemento a un método (revisión) y proporcionar material de comprensión o de producción. La utilización se ve facilitada por un repertorio en que los textos están analizados por su origen, tema, clase de preguntas para responder y estrategias para poner en funcionamiento. Así, cada uno puede construir su menú en función de gustos o necesidades.

Los documentos empleados son auténticos.

■ DEBYSER, F. *Les lettres de Paul et Victor*, B. E. L. C. 1980.

El autor nos propone en pocas páginas un ejercicio de creatividad al estilo de R. Queneau, pero jugando a hacer cartas con "la posibilidad de realizar miles de cartas diferentes", solamente por combinación de los elementos de una sola carta. Pero también podremos escribir cartas verdaderas, escogiendo el modelo propuesto y los ejemplos que nos convengan.

Y no olvidándose de la autonomía del alumno, el autor le proporciona un apartado léxico y gramatical.

■ JACQUET, J., y PENDANX, M. *Lecture. Écriture*. París: Clé International, 1991.

Son tres libros de menos de cien páginas cada uno pensados para los tres niveles clásicos.

A través de una lectura y análisis de documentos auténticos nos quieren hacer acceder a la comprensión del escrito para producir de manera dirigida, primero, y, más adelante, de manera más libre.

Los documentos son analizados para llegar a la percepción de las funciones, códigos y convenciones del escrito.

(Los niveles 2 y 3 no han aparecido.)

■ MOGET, T., y otros. *Écrivons-le!* París: Hatier, 1986.

Alumnos solos, y el profesor en clase, se pueden servir de este libro.

Los autores han escogido "actos de comunicación corrientes" y sobre ellos han montado unos trabajos de diferente dificultad para que el usuario los acepte según su disponibilidad y necesidades personales.

Los profesores podrán hacer uso de estos documentos o, con otros actos de palabra, aplicar los esquemas aquí propuestos o desarrollarlos a su manera, según las necesidades de su clase.

Libro de profesor + libro del alumno + casete.

- RENOARD, M., y WEISS, F. *Gammes*. París: Clé International, 1982.

Tres libros donde los principiantes, o los que buscan el perfeccionamiento, pueden encontrar cómo, partiendo de la comprensión oral o escrita, desarrollar la competencia comunicativa a partir de escritos auténticos y variados y percibir los diferentes niveles y registros de la lengua. Y todo esto por medio de ejercicios autocorrectivos.

- VIGNER, G. *La machine à écriture*. París: Clé International, 1985/86.

Tres libros para perfeccionar la comprensión y la expresión escrita:

- "Les éléments du texte": de las frases al texto. ¿Qué da la coherencia al texto?
- "Les types du texte": forma básica según la información que haya que transmitir.
- "Les variations du texte": reescritura de un texto según los objetivos de comunicación.

- WEISS, J.; WEISS, F., y DANGON, F. *Activités écrites*. París: Hatier International, 1985.

Son tres libros (uno por nivel) que, por medio de juegos y actividades de descubrimiento y reflexión, pretenden un enriquecimiento léxico, morfosintáctico y un conocimiento de Francia y su vida cotidiana.

Lengua oral

Tratamiento general

- ABASTADO, C. "Culture des médias", *Le français dans le monde*, 173. Hachette-Larousse, 1982.

Analiza este número la prensa, radio, televisión y cine, como condicionantes de pensamiento y conductas. Se pregunta cómo escoger los mensajes, hacerlos asequibles y propone los objetivos de una "culture analyse". Por fin, describe la recogida de materiales y especifica los métodos. Y todo ello por medio de unos análisis que explicitan el cómo y proponen la aplicación a otros trabajos.

- CICUREL, F. *Parole sur parole*. París: Clé International, 1985.

Esta obra reflexiona sobre:

- La comunicación pedagógica que, estudiando la lengua, funciona según convenciones comunicativas específicas.
- Las estrategias discursivas del enseñante para hacer comprender la lengua, hacerse comprender, comprender a los alumnos y hacerles hablar.
- La necesidad de interrogarse sobre estos problemas en la formación de enseñantes.

- LEBRE-PEYTARD, M.; LIEUTAUD, S.; BÉACCO, J. C., y MALANDAIN, J. L. *Le document oral brut dans la classe de français. La transcription de documents sonores authentiques*. París: BELC, 1977.

Este pequeño trabajo dactilografiado y la cinta de soporte nos ponen delante de la problemática que acarrea la utilización de documentos sonoros auténticos en clase de F. L. E.:

1. Problemas planteados por la transcripción y diferentes tipos de transcripción para diferentes necesidades.
2. Propuestas para una transcripción.
3. Utilización pedagógica de la transcripción. Y una bibliografía con notas aclaratorias.

- LEBRE-PEYTARD, M., y MALANDAIN-CELTON, J. L. *Décrire et découper la parole I, II*. París: BELC, 1986.

La primera parte constituye un conjunto de ejercicios a base de nueve documentos sonoros auténticos: los autores se esfuerzan en la motivación para llegar a la comprensión y producción.

La segunda parte aborda las técnicas y procedimientos que favorecen el escuchar y facilitan la explotación de documentos sonoros en clase. Desde la sensibilización más general a la escucha más metódica. Los datos técnicos ocupan también las cincuenta páginas finales.

Existe una casete audio para cada tomo.

- LEBRE-PEYTARD, M. *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*. París: Clé International, 1990.

Nos propone esta obra:

- El camino pedagógico para la utilización de documentos sonoros en clase.
- Y un método "d'écoute-analyse" (anterior al empleo), ofreciendo las herramientas para escuchar y comprender mejor los documentos.

Y por fin nos presenta los estudios prepedagógicos de nueve documentos, así como un anexo de dos fichas pedagógicas.

- "À travers chants", *Le français dans le monde*, 131. 1977.
"Le document sonore dans la classe de F. L. E.", *Le français dans le monde*, 145. 1979.

Dos monográficos sobre la utilización en el aula de documentos sonoros de distinto tipo.

Aplicaciones

- CALBRIS, G., y MONTREDON, J. *Oh là là!* París: Clé International, 1980.

Dos libros llenos de dibujos sugestivos, diálogos, ejercicios, análisis... que tienen por objetivo acercarnos (alumnos y profesores tam-

bién) al ritmo, entonación y expresividad del francés, así como a los sobreentendidos y segundas intenciones.

El segundo, de perfeccionamiento, tiene además un libro del profesor, cintas y películas fijas.

En los dos niveles, la explotación intercultural facilitará más la comunicación por el deseo de comparación.

- CALBRIS, G., y MONTREDON, J. *Des gestes et des mots pour le dire*. París: Clé International, 1980.

Es un pequeño diccionario de los gestos franceses, clasificados por su significado y con dibujos de apoyo.

Es adecuado a un nivel medio y resulta útil para ver cómo el gesto sustituye a la palabra, la refuerza o la matiza.

La faceta cultural tiene su tratamiento y se puede ver reforzada por comparación con la lengua materna.

- CHAMBERLAIN, A., y STEELE, R., *Guide pratique de la communication*. París: Didier, 1985.

El libro tiene dos partes:

- 1.ª Cien actos de comunicación, con estructuras y locuciones del francés cotidiano reagrupados por categorías.
- 2.ª Diálogos que recogen los actos de comunicación de la primera parte, mostrando su inserción en el hablar cotidiano.

La utilización de esta guía puede ser autónoma o puede ser explotada en clase. Para eso existe un cuaderno de actividades y una casete que restituye el ambiente de las situaciones y puede dar lugar a un trabajo de comprensión.

- CICUREL, F.; PEDOYA, E., y PORQUIER, R. *Communiquer en français*. París: Hatier International, 1987.

Se dirige a adolescentes y a adultos que, con unos conocimientos de francés, quieren adquirir una competencia en conversación que posibilite la interacción cotidiana.

Basado en actos de palabra reagrupados en ocho módulos ilustrados humorísticamente y que introducen las situaciones de comunicación.

Las actividades pedagógicas orientadas a la comunicación están llenas de humor, y la imaginación y la invención no estarán de más en quien utilice este libro.

- C. R. A. P. E. L. *Écoute... Écoute. Objectif Comprendre*. París: Didier, 1986.

Se trata de un instrumento polivalente adaptable a distintos niveles que intenta introducir al alumno en el francés tal y como se habla en la vida cotidiana. Consta de una casete a partir de la cual se piden una serie de informaciones concretas que el alumno tiene que localizar, y de un cuaderno en el que aparecen los ejercicios corregidos y la transcripción del documento.

- DRAGOJE, D. *Prenez la parole*. París: Clé International, 1982.

Se trata de un libro y dos cintas que van a permitir al alumno un diálogo con su magnetófono en situaciones de comunicación elementales, dice el autor.

El libro, con sus imágenes, centra y define la situación, y el alumno puede dialogar con su magnetófono como con un interlocutor.

- JOB, B., y LEBRE-PEYTARD, M. *À l'écoute de...* París: Clé International, 1984.

Son dos libros con su casete correspondiente:

- L'information radio et la publicité.
- L'entretien et l'interview.

Para estudiantes de nivel medio o avanzado, a los que se propone para cada extracto un entrenamiento a la escucha, comprensión global y detallada y una expresión tanto oral como escrita.

- MALANDAIN, J. L. *60 voix 60 exercices*. París: Hachette, 1988.

El conjunto son dos cintas audio y un libro que contiene la transcripción y la explotación propuestas, muy diversificadas y transportables a nuestros propios documentos.

La dificultad del documento viene indicada en una escala de uno a tres.

- ▣ PEDOYA-GUIMBRETIERE, E., y KANEMANN-POUGATCH, M. *Plaisir des sons*. París: Alliance Française/Hatier/Didier, 1989.

Se presenta como método de aprendizaje y corrección fonética útil para todos los niveles: se trata de un libro, cuatro casetes y un cuaderno para el alumno.

Las actividades con los materiales apropiados cubren las fases de adquisición del sonido:

- Percepción: escucha y discriminación de sonidos parecidos.
- Realización corporal: lugar del sonido y ejercicios respiratorios.
- Reproducción y producción de sonidos: gamas sonoras.
- Juegos.

- ▣ VIELMAS, M. *À haute voix*. París: Clé International, 1990.

El autor nos presenta series de ejercicios haciendo resaltar los componentes de la voz: respiración, articulación, intensidad, caudal, pausa, frecuencia, entonación; y por medio de fichas y juegos nos propone un tratamiento ameno.

Se completa este primer conjunto con ejercicios y tests para una lectura en voz alta y juegos para ejercitar la palabra en lengua extranjera.

Creatividad

Tratamiento general

- ▣ BOURGUIGNON, J. C. *Simulations globales et enseignement du français dans un milieu non francophone*. Strasbourg: C. N. D. P., 1985.

En cincuenta y dos páginas, el autor nos muestra los pasos didácticos de la simulación y define sus principios metodológicos. De ahí su interés para quienes se dedican a la enseñanza y aprendizaje del francés.

La reflexión metodológica se funda en la práctica, con lo cual las dos se complementan.

- CARÉ, J. M., y DEBYSER, F. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. París: Hachette, Larousse, BELC, 1978.

Los autores parten de la hipótesis de que entre los juegos y el lenguaje hay una relación de placer: placer del juego, del lenguaje en libertad, placer de crear. Por lo cual se proponen sobrepasar los juegos clásicos de los sonidos y las palabras y llegar a la invención pura, la creatividad burlesca, la producción "automática" de cuentos, teatro..., llegando a liberar el lenguaje por los "jeux de rôle" y el "brainstorming".

- YAICHE, F. *Grilles et méthodes de recherche d'idées*. París: BELC, 1986.

Para saber qué hacer ante un texto: analizarlo y exponerlo, el autor se dirige a profesores y alumnos.

Dividido en tres partes:

- "Grilles": para buscar puntos de referencia.
- "Méthodes": organización del pensamiento.
- "Applications": sin pretender ser modelos pedagógicos.

No olvida una sabrosa pedagogía.

Aplicaciones

- AUGÉ, H.; BOROT, M. F., y VIELMAS, M. *Jeux pour parler. Jeux pour créer*. París: Clé International, 1989.

A través de fichas —más en esta nueva edición—, de itinerarios de explotación y un índice temático, el enseñante encontrará sin dificultad

des cómo trabajar tal o cual acto de palabra para favorecer el "tratamiento" de la lengua oral, el gesto, la gramática o el trabajo en grupo.

Se abordan teóricamente los problemas del lenguaje y la enseñanza de la lengua, poniendo de relieve el papel del cuerpo y el placer de la creatividad, la persona y el grupo.

■ BRUCHET, J. *Voyage à Villers*. París: Larousse, 1987.

Compone este conjunto un libro de 46 páginas y una casete con su transcripción.

La propuesta es un viaje y el proceso se desarrolla en tres fases:

- La primera presenta el "Jeu de rôle", con un primer reemplazo.
- En la segunda se distribuyen tareas y consignas.
- En la tercera se establece una comunicación global con participación de toda la clase.

Después viene el momento de la recapitulación.

■ BRUCHET, J. *À mon avis!* París: Larousse, 1987.

Como "Voyage à Villers", se dirige a estudiantes con unas ciento cincuenta horas de aprendizaje.

El método de trabajo es la simulación. Por medio de escenificaciones de temas de la sociedad se proponen discusiones de manera que los alumnos puedan expresar su opinión y proponer soluciones, y lleguen, si es posible, a ponerse de acuerdo.

Los objetivos y el desarrollo de cada sesión de trabajo vienen marcados.

■ CARÉ, J. M. *Îles, une simulation*. París: BELC, 1980.

Es un intento de "reconstruir el mundo" en una isla, que se va construyendo según un hilo conductor cronológico.

Es una apuesta por la imaginación al tener que inventar el decorado y los personajes. Los participantes se implicarán y se identificarán con la ficción.

La posibilidad de trabajar por grupos, pero simultáneamente en una misma simulación, da lugar a intercambios verbales con toda naturalidad, y esto permitirá tomar conciencia de la comunicación como rito cultural y código sociológico.

Los modos de trabajo son múltiples y los ejercicios también.

Tiene numerosas posibilidades de explotación por edades y niveles, según la imaginación del usuario, pero las sugerencias no faltan.

- CARÉ, J. M., y DEBYSER, F. *L'immeuble*. París: Hachette, 1986.

Es, en palabras de los autores, una novela-simulación.

El ambiente es urbano.

Las indicaciones y reglas que hay que respetar son dadas desde el inicio por medio de planos, distribución de alojamientos y ocupantes..., lo cual hace multiplicar las posibilidades de uso: si se utiliza varias veces esta simulación se verán variantes insospechadas que vienen dadas por las decisiones iniciales.

- CARÉ, J. M., y MATA, C. *Le cirque*. París: Hachette, 1986.

Simulación global para niños y/o adolescentes jóvenes, y está concebido para utilizar en clase como cuaderno de actividades para estimular la comprensión, la escritura y siempre la comunicación.

Las indicaciones y propuestas de trabajo son muy numerosas.

- DORTU, J. C. *Une classe de rêve*. París: Clé International, 1986.

En no demasiadas páginas, el autor nos pone ante una técnica original e importante para una clase de francés llena de imaginación con su "sueño en vigilia dirigido".

Nos explica la técnica:

- El alumno, con los ojos cerrados y en silencio, es inducido a utilizar la imaginación y la sensibilidad.
- Después viene la explotación lingüística, que favorecerá la comunicación y la creatividad.

Pero no falta la aplicación de la técnica y los ejemplos a tres niveles.

- JULIEN, P. *Activités ludiques*. París: Clé International, 1988.

Este libro contiene unas setenta fichas en que los juegos, de los más clásicos a los más insospechados, están clasificados por géneros: presentación, vocabulario, cifras, ortografía, escrito, trabajo, estructuras, dramatizaciones...

Cada ficha siempre tiene especificados: objetivos pedagógicos, material necesario y desarrollo, pero no ha olvidado el autor una evaluación.

- PORCHER, L., y BLOT, B. *Poèmes à l'école*. París: A. Colin, 1980.

Propone una estrategia para la enseñanza de la poesía científica y pedagógica.

Recoge una serie de prácticas y una antología *ad hoc* de cincuenta poemas para niños.

- WEISS, F. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. París: Hachette, 1983.

Se propone el autor proporcionar al enseñante de francés un cúmulo de técnicas y ejercicios para facilitar la expresión oral, con vistas a que el alumno llegue a una verdadera competencia de comunicación.

La metodología escogida se basa en el trabajo en grupo, la simulación, el juego y la creatividad.

Cultura y civilización

Tratamiento general

- BRUNET, R. *La carte: mode d'emploi*. París: Fayard, 1987.

Este libro puede dar ideas para la utilización de mapas.

- CALBRIS, G., y PORCHER, L. *Geste et communication. Analyse sémiotique et perspectives didactiques*. París: Hatier CREDIF, 1990.

A partir de un soporte filmado y miles de ejemplos cotidianos, corroborados por el soporte icónico de la B. D., los autores hacen una investigación semiológica de los gestos que acompañan o sustituyen a las palabras.

- DUNETTON, C. *La puce à l'oreille*. París: Stock, 1978.

Se lee como una novela, y es la historia de muchas, muchísimas expresiones gráficas y dichos populares.

El autor indaga sobre su origen y lo hace en una prosa llena de "esprit".

Es un complemento a esas otras obras didácticas y un pozo de cultura francesa y, por qué no, sociológica.

- LANCIEN, Th. *Le document vidéo*. París: Clé International, 1986.

El autor nos presenta criterios para el análisis de documentos en vídeo, con fichas de explotación y propuestas para un trabajo específico con telediarios, entrevistas y anuncios publicitarios.

- PORCHER, L. *La civilisation*. París: Clé International, 1986.

Cultura y civilización muestran su importancia en la didáctica de la Lengua Extranjera, pero los problemas para ceñir el campo y establecer una didáctica posible subsisten. L. Porcher nos guía en la búsqueda de soluciones. V. Pugibet evoca la utilización de estereotipos. M. Abdallah-Preteille hace un "approche" intercultural. E. Knok describe la competencia cultural. J. C. Béacco busca el lugar de la civilización entre la ideología y la metodología.

- ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. París: Hachette, 1986.

G. Zarate trata de responder a las preguntas ¿qué, cómo enseñar la cultura y la civilización, con qué herramientas, qué documentos y qué objetivos proponer?

Los itinerarios de utilización-lectura son varios:

- Lectura rápida: párrafos en negrita.
- Utilización en clase: fichas de actividades.
- Preguntas que nos hacemos: recurrir al índice.
- Búsqueda de lo concreto: ejemplos.
- Apoyos teóricos: textos de referencia.

- ZARATE, G. "Observer et décrire les faits culturels", *Études de Linguistique Appliquée*, 69. París: Didier-Érudition, 1988.

El proyecto de este número gira en torno al concepto y el análisis de los hechos culturales, facilita el intercambio entre el etnólogo, el sociólogo y el enseñante para pensar el mundo del otro, y deslinda lo esencial de lo anecdótico.

Los artículos del libro están nucleados en:

- Interacciones entre observador y realidad.
- La pertinencia en antropología: la observación directa y diferida.
- La didáctica de los hechos culturales.
- La didáctica de las lenguas y la formación.

- "Voies de la communication interculturelle?", *Le français dans le monde*, julio, 1982.
"D'une culture à l'autre", *Le français dans le monde*, noviembre-diciembre, 1983.

Le français dans le monde dedica numerosos artículos al tratamiento de lo sociocultural. En este caso se trata de dos números monográficos en torno a estos temas.

Aplicaciones

- BÉACCO, J. C., y LIEUTAUD, S. *Tours de France*. París: Hachette, 1985.

Libro del alumno, casete y guía pedagógica constituyen un conjunto que nos inicia en la civilización francesa. Partiendo de los

conocimientos de los alumnos les va preparando para analizar, descubrir e interpretar las realidades francesas.

Como dice el subtítulo, son trabajos prácticos de civilización.

- DESCAYRAC, C. *Une année en France*. París: Clé International, 1990.

Vamos a conocer Francia con todas sus regiones siguiendo el calendario y sus fiestas y a través de documentos (dibujos, fotos y textos) que nos van a familiarizar con los datos culturales y enriquecer nuestros conocimientos por medio de las actividades lingüísticas propuestas.

Un índice, un léxico y las respuestas autocorrectivas nos ayudarán más todavía.

- LEROY, M. J.; NAHMIAS, R., y STEELE, R. *Vivre au pays. Les français dans leurs régions à travers la presse*. París: Didier, 1987.

Las regiones, Francia "profunda", a través de las primeras páginas de los periódicos, los editoriales, entrevistas, testimonios, reportajes, fotos, dibujos... y, cubriendo todos los campos de los que la prensa suele ocuparse, para descubrir lo que cada región tiene de específico.

El tratamiento pedagógico parece de gran utilidad, con un índice y un léxico que nos introducen en los diferentes registros de la lengua francesa.

- C. I. E. P. *Ma ville et celle des autres*. París: BELC, 1990.

El material es abundante:

- Libro para el alumno (adolescentes o adultos).
- Casete audio.
- Libro para el profesor.

El método permite acercarse a la civilización francesa: se trata de conocer una ciudad extranjera y, al descubrirla, poder ver la nuestra, donde vivimos, bajo otra perspectiva. Una decena de actividades nos son propuestas para este fin.

Gramática

Para el profesor

- ▣ BÉRARD, E., y LAVENNE, Ch. *Grammaire utile du français. Modes d'emploi*. París: Hatier, 1990.

Se trata de una gramática que pretende ser:

- Pragmática, pues está ligada a situaciones de lenguaje.
- Punto de referencia: con descripción de formas y estructuras presentadas de manera clara y completa.
- Instrumento de comunicación para el oral y el escrito.

- ▣ MONTREDON, J. *Imparfait et compagnie*. París: Larousse, 1987.

En pocas páginas pretende este libro una mejor comprensión del sistema temporal francés e integrar los de otras lenguas.

No es para principiantes.

- ▣ WEINRICH, H. *Grammaire textuelle du français*. París: Alliance Française, Didier, Hatier, 1989.

Una manera distinta de acercarse a la gramática a partir de la lingüística del texto. De gran interés para hacer reflexionar al profesor sobre su propia concepción de la lengua.

- ▣ "... Et la grammaire. Recherches et applications", *Le français dans le monde*, número especial, febrero-marzo, 1989.

Otro número monográfico de esta revista para abordar la enseñanza de la gramática.

Para el alumno

- ▣ CAPELLE, G., y GRELLET, F. *C'est facile à dire!* París: Hatier, 1982.

Para el alumno, ejercicios (250) a varios niveles en que se mezclan actos de palabra y gramática. (Páginas 6 y 7 para escoger según gustos y necesidades.)

Las actividades propuestas pretenden estimular la creatividad con ejercicios "à trous", crucigramas, fotos, dibujos, B. D. y artículos de prensa.

Sin una teoría gramatical explícita, la "nacional" tiene su parte, pero el libro no pretende sustituir a una gramática.

- FIUSSA, D.; KEHL, M. J., y WEISS, F. *En effeuillant la marguerite*. París: Langenscheidt-Hachette, 1979.

Los ejercicios van desde lo más constrictivo a los de creatividad. Están basados en la progresión gramatical, pero con una intención comunicativa: tomar contacto, mantener o romper ese contacto, tomar partido, expresar sus sentimientos, relatar lo sucedido, pedir un servicio o hacer una reclamación.

Su objetivo es entrenarse en la comprensión y expresión orales.

- Spirale 1, "Las dificultades del francés para los hispanohablantes". *Exercices contrastifs*. Madrid: C. E. P de Salamanca y EDIG, 1987.

Partiendo de la utilización pedagógica del error, quiere hacerlo desaparecer por medio de unos ejercicios deductivos aplicables a cualquier método y a diferentes niveles.

El principio metodológico es la reflexión del alumno sobre las dos lenguas, castellano y francés, para deducir similitudes y diferencias. La gramática está presentada de forma lúdica.

Vocabulario

Tratamiento general

- *Lexique (collection)*. Presses Universitaires de Lille, 1983-86.

Tres volúmenes que se ocupan del vocabulario a niveles diferentes:

- Vol. 2: Le dictionnaire.
- Vol. 3: Lexique et institutions.
- Vol. 5: Lexique et faits sociaux.

- "Lexiques", *Le français dans le monde*, agosto-septiembre, 1989.
Monográfico sobre el tema.

Aplicaciones

- GALISSON, R. *Les expressions imagées*. París: Clé International, 1984.

Este libro autocorrectivo de 64 páginas tiene por objetivo facilitar la adquisición y manipulación de un conjunto de expresiones gráficas (450) muy corrientes y que, a veces, pueden impedir la comunicación.

Los objetivos son tres a la vez:

- Lingüístico (percibir forma, contenido y uso).
- Cultural (poso cultural de los pueblos).
- Pedagógico (por las consignas de utilización).

- GALISSON, R., y MOREAU, J. *Les mots, mode d'emploi*. París: Clé International, 1984.

Para adquirir y perfeccionar el léxico, los autores nos proponen estos libros autocorrectivos:

- *À cache-cache avec les mots*. Juegos de vocabulario y ejercicios para enriquecer el léxico corriente.
- El segundo, para aprendizaje de expresiones figuradas. Las soluciones se ofrecen al final.

- GIVARDI, A. *Les 3.000 mots en français*. París: Éditions G. P., 1985.

Pretende no ser ni un diccionario ni una enciclopedia, sino más bien una veintena de planchas en colores donde dibujos y palabras tienen su correspondencia para que cada uno la descubra.

Puede servir a los más jóvenes y a los no tanto. Cada uno, según su interés, podrá seguir el hilo.

- GREVERAND, G. *Nom d'un chien! Les animaux dans les expressions du langage courant*. Duculot, 1987.

Es un paseo zoológico por el patrimonio lingüístico y cultural francés que nos descubrirá el lugar que los hombres hemos dado a los animales como símbolo de nuestros amores y fobias.

Cada animal tratado lo es bajo ángulos diferentes:

- Explicación lingüística de la expresión en que aparece.
- Y comentario de tipo cultural.

- NIQUET, G., y DEWEZ, S. *Pratique du vocabulaire*. París: Hatier, 1990.

Sí, es un libro de francés lengua materna. Pero, tanto para el alumno sólo como para el profesor en clase, muy rentable.

Los ejercicios propuestos y el léxico siempre están contextualizados y las interacciones, pertinentes.

No faltan los tests de control ni las aportaciones culturales, y el alumno se siente empujado al descubrimiento de la palabra pertinente.

- *Prendre au mot. Vocabulaire thématique*. París: Alliance Française-Didier-Hatier, 1990.

Multitud de actividades agrupadas en veinte temas de la vida de todos los días.

Cada tema tiene un tratamiento de tres páginas con una reserva de palabras, actividades para poder usarlas, clasificación y relación de las palabras y para trabajar las expresiones gráficas, así como un texto literario que va ligado al tema.

La obra ofrece los ejercicios corregidos.

Evaluación

Tratamiento general

- BOLTON, S. *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. París: Hatier CREDIF, 1987.

Para empezar, S. Bolton distingue la evaluación de la competencia cognitiva de la comunicativa, receptiva e interactiva para analizar, acto seguido, los elementos.

Para llegar a este punto, se recuerdan algunas nociones de "docimologie", sin olvidar corrientes lingüísticas anteriores o todavía presentes, que han ayudado a hacer aflorar las nociones de "compétence et performance". De esta crítica surgen los argumentos para la construcción de tests y elaboración de nuevas consignas, rigurosamente experimentadas. Tests para controlar las competencias receptivas, las interactivas (expresión) y tests para detectar más de una capacidad (un ejemplo para las cuatro capacidades).

Por su intención y extensión de información, muy interesante.

- DELORME, Ch. (Dir.). *L'évaluation en questions*. Lyon: E. S. F., 1990 (tercera edición).

En esta obra, doce autores nos plantean sus pensamientos y experiencias sobre la "evaluación en pedagogía y la pedagogía de la evaluación".

A través de la diversidad de los doce, aparecen cuatro denominadores comunes:

- Convencernos para evaluar de manera diferente, con vistas a integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje.
- Doble vocación de la evaluación.
- Ejercer el control de las adquisiciones por parte de enseñantes y aprendices.
- Tomar las decisiones oportunas.
- Método dialéctico entre la práctica directa y la reflexión en común.
- Bibliografía específica para cada uno de los doce capítulos.

- MOTHE, J. C. *L'évaluation par les tests dans la classe de français*. Paris: Hachette-Larousse, 1975.

El título indica la corriente pedagógica, pero es una síntesis sobre los problemas teóricos y prácticos en la concepción de tests y la evaluación de sus resultados.

Partiendo de esto, y con multitud de consejos a lo largo del libro, el profesor puede construir tests y adaptarlos a sus clases.

- “L'évaluation en langues vivantes”, *Cahier de l'évaluation*, 3-4, C.R.E.P.S.- ÉVALUATION, C.I.E.P., 1989.

Jeannine Feuneuille nos da cuenta del contenido de este número 3-4, que se concreta en:

- Reflexiones teóricas de J. C. MOTHE, que expone las trampas de algunos ejercicios de evaluación escrita (redacción), y de G. MUNZIATI, que habla sobre la evaluación del oral en una situación de aprendizaje y/o de control.
- Informes de los “ateliers” sobre evaluación y los instrumentos de evaluación presentados. Materiales muy variados y amplios, pero con reseñas sucintas.

Y también una bibliografía general y sobre lenguas.

- Publications de l'Institut Romand de Recherches et Documentations Pédagogiques. Neuchâtel: I.R.D.P.

Cuadernos con títulos tan sugerentes como:

- L'objectivité de l'évaluation.
- Évaluation externe, interne ou négociée.
- Évaluation des élèves et pédagogie active.
- Les contradictions de l'évaluation scolaire.
- Quelle évaluation formative pour l'apprentissage de la communication en L. E.?

- “L'évaluation formative”, *Les amis des Sèvres*, 111. Sèvres: C.I.E.P., 1983.

Se trata de un libro pequeño con cuatro artículos sobre la evaluación y sus problemas:

1. Problemas de la evaluación escolar.
2. Pedagogía y evaluación diferenciadas.

3. Algunos problemas de la evaluación en francés.
4. Evaluación sumativa y formativa (en matemáticas).

El primer artículo va seguido de una bibliografía.

Monográficos de revistas

- "Les examens", *Le français dans le monde*, 135, 1978.
- "L'évaluation", *Le français dans le monde*, 165, 1981.
- "L'évaluation", *Les langues modernes*, A.P.L.V., 4, 1984.
- "Tendances en évaluation". *Reflét*, 24, 1989.
- "L'évaluation en didactique des langues et des cultures", *Études de linguistique appliquée*, 80. Paris: Didier, 1990.

Instrumentos

- BALAZ, F.; MANTINENGO, C., y RAMAHERY, A. "Line, Jacques, Manuel et les autres...", *Le français dans le monde*, número especial, agosto-septiembre, 1991.

Corto e interesante artículo que revisa materiales pedagógicos (métodos) y hace una reubicación en relación con las teorías y concomitancias metodológicas.

La clasificación panorámica final, con los criterios seguidos (cinco), es clara y orientadora.

- MOREAU, J.; GRANDMANGIN, M.; PORCHER, L., y BLOCH, A. *Où en est votre français? Tests d'autoévaluation*. Paris: Clé International, 1986.

Cuatro libros que pretenden servir para calcular el nivel de conocimientos de lengua, léxico y civilización, y, efectivamente, tienen la corrección y notación al final.

- MOTHE, J. C. *Comprendre la presse*. Paris: BELC, 1981.

Partiendo de documentos auténticos, extraídos de periódicos, el autor monta una serie de ejercicios —tests de comprensión escrita— para semiprincipiantes.

Pueden servir de ejemplo al profesor para montar su propia batería de ejercicios.

- DE PERETTI, A. *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative* (dos tomos). París: I. N. R. P., 1985.

Ciento sesenta instrumentos de evaluación reagrupados según sus características estructurales, con indicación del campo cubierto.

Cada uno lleva su ficha descriptiva (público concernido, aplicaciones prácticas).

Los índices, temático uno y otro por palabras claves, facilitan la búsqueda.

Hay un anexo con artículos más generales, informes y bibliografía.

- PORCHER, L., y SAPIN-LIGNIERES, B. *Quel professeur êtes-vous? Profil de l'enseignant de F. L. E.* París: A.F.-Hatier-Didier, 1989.

Hay otros más “serios”, pero si queremos reflexionar riéndonos, es una obra muy útil para vernos en nuestra tarea de profesor.

En doce etapas, con buen humor y un poco de calma, podemos responder a esas preguntas que puede que ya nos hayamos hecho y que no hemos respondido por falta de ánimo o tiempo.

- TAGLIANTE, Ch. *L'évaluation*. París: Clé International, 1991.

Ch. TAGLIANTE nos muestra cómo integrar la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y hacemos autónomos en la construcción de nuestros propios instrumentos de evaluación por medio de:

- Una terminología explicada y ejemplificada, con un anexo bibliográfico, léxico y documentos de referencia.
- Una serie de fichas clasificadas por niveles y objetivos.
- Explicaciones para construir sus útiles de evaluación.
- Y una serie de plantillas para seguir la evaluación del alumno.

- THIERRY, A. M. *Analyse des méthodes. Français langue étrangère*. París: C.I.E.P., 1987.

La autora analiza gran cantidad de métodos internacionales destinados a niños, adolescentes y adultos.

Su trabajo de análisis en forma de fichas, siguiendo un plan en trece puntos, nos puede ayudar en nuestra búsqueda de cambio de método.

Libros de lectura y revistas

Lecturas para el alumnado

Revistas

- *Jeunes*: para comprender mejor Francia.

Temas específicos con centros de interés dados por juegos, aventuras, B. D., vocabulario ilustrado, crucigramas...

- *Ensemble*: con más páginas (32), y para un público mayor que el de *Jeunes*.
- *Presse papiers*: para jóvenes de dieciséis años o más. Cada artículo lleva su glosario y cuestionarios para autoevaluación.
- *Je bouquine*: pequeña novela, con su B. D. que incita a la lectura, haciendo progresar en ortografía y conocimientos en general.
- *Astrapi*: para pasearse por las ciencias, conocer los animales, la Naturaleza, la Historia... Inmerso en la pedagogía del descubrimiento.
- *Okapi y Phosphore*: son ya más para estudiantes "passionnés" y para cultivar la interdisciplinariedad.

Colecciones de libros

- *Imaginez-Vous*. A. F. Hachette.

Una colección en que el lector construye su aventura, siendo él mismo el personaje principal. Además, el recorrido nos permite conocer una ciudad, una región o un país francófono. Y a esto se añade un suplemento pedagógico que combina: comprensión de lo leído, preguntas de vocabulario, gramática y conocimientos de civilización.

- *Bibliothèque de l'Amitié*. Hatier International.

Concebido para lengua materna, a partir de los diez años.

- *Les Maîtres de l'Aventure*. Hatier International.

Con presupuestos similares al anterior.

- *Cascade*. Rageot-Hatier.

Novelas francesas con un informe de profundización, para edades de siete a doce años (franceses).

- *Collection Rondes et Chansons du Temps Passé*. Hatier
Álbum ilustrado.

- *Folio Junior*. Gallimard.

- Folio Junior Édition Spéciale.
- Folio Junior en poésie.
- Folio Junior énigmes.
- Folio Junior légendes.
- Folio Junior science fiction.
- Folio Junior "Livres dont vous êtes les héros".
- Folio Junior livres-cassettes.

Los catálogos presentan reseñas que nos ayudan a escoger.

Catálogos con lecturas reseñadas

- ❑ BAYARD PRESSE ESPAÑA, S. A. C/ Princesa, 25 (1). 28008 Madrid.

- ❑ GALLIMARD. ITACA. C/ López de Hoyos, 141. 28002 Madrid.

- ❑ MAGNARD JEUNESSE. 122 Bd. Saint-Germain BP 265 755264. Paris 06.

B. D. colecciones, libros, con una presentación que ayuda a saber de qué trata y para quien sería apropiado.

- ❑ ÉDITIONS M.D.I. Départementale 113. 78630 Orgeval (Paris).

Un catálogo de libros, lecturas, útiles para la enseñanza y aprendizaje, entre los que podemos escoger para nuestro trabajo.

- ❑ L'ÉCOLE DES LOISIRS. 11, Rue de Sevrès 75278 Paris. Cedex 06.

Catálogo analítico en que cada libro está presentado.

- ❑ SORBIER-JEUNESSE. 51, Rue Barrault 75013 Paris.

Catálogo con colecciones y lecturas analizadas.

- ❑ NATHAN. 75640 Paris. Cedex 13.

Con catálogos por niveles y especialidades que nos muestran los libros y útiles pedagógicos para los alumnos franceses, de los que nos podemos servir.

- ❑ CENTURION-JEUNESSE. 17, Rue Babylone. 75007 Paris.

Con un catálogo en que gran parte de las lecturas vienen presentadas.

Revistas para el profesorado¹

- *Langue Française*. Larousse.
- *Revue de Phonétique Appliquée*. Université de Mons (Bélgica).
- *Études de Linguistique Appliquée*. Didier.

Éstas son las tres revistas teóricas más centradas sobre la reflexión en torno a la problemática del aprendizaje de las lenguas. La tercera es, desde mi punto de vista, la más dinámica, y a ella y a su redactor-jefe, R. Galisson, debe en buena medida la "didactología-didáctica de las lenguas y las culturas" el prestigio y la autonomía que ha conseguido en los últimos años.

- *Le français dans le monde*. Hachette.

Es un instrumento irremplazable digestor de teorías y difusor de prácticas coherentes con ellas. Pronto llegará al número 250. En los últimos años la publicación original se ha complementado con dos números especiales anuales, de carácter teórico, *Recherches et Applications*, y con un suplemento trimestral orientado hacia la práctica, *Diagonales*.

- *Les langues modernes*, revista de la APLV (Association des Professeurs de Langues Vivantes de l'Enseignement Public; 19, Rue de la Glacière, 75013 Paris).

Esta revista ignora el F. L. E., lógicamente, pero tiene la ventaja de representar un imprescindible campo de diálogo entre las didácticas de las distintas lenguas.

- *Ici & Là*, revista trimestral de los profesores de francés C/ Fuencarral, 101, 6, 5.ª, 28004 Madrid.

Joven revista española que realiza una encomiable labor de información y de facilitación de la comunicación entre las diversas iniciativas de renovación didáctico-metodológica desperdigadas por todo el Estado.

¹ Este apartado está tomado de la bibliografía elaborada por José Luis Atienza Merino para el número 193 de *Cuadernos de Pedagogía*, junio, 1991.

Inventory List

Item 1	Description	Quantity	Unit
1	...	...	...
2	...	...	...
3	...	...	...
4	...	...	...
5	...	...	...
6	...	...	...
7	...	...	...
8	...	...	...
9	...	...	...
10	...	...	...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

...

Recursos materiales

Medios audiovisuales

Vídeo

Programa de Nuevas Tecnologías

El vídeo en el área de idiomas, orientaciones para el desarrollo del proyecto.

Documento de una treintena de páginas que hace una revisión del Programa Mercurio del M. E. C. y que se encuentra en todos los Centros de Profesores.

Animaux en hiver (18 min.)

Série éveil à la nature.

Los animales (ardillas, *hamsters*...) se preparan para invernar: recogida y recolecta de reservas alimenticias, construcciones y acondicionamiento de su hábitat: adaptación para el invierno.

Realizador: SIELMANN, H. Berne: CIME; CNDP. 1970.

La moisson noire (19 min.)

Série B.D. Connection.

Escenas dibujadas y filmadas se entremezclan para hacer surgir el espíritu de un género literario: la novela negra.

Criffu es el personaje de la B. D. "blanca y negra" de Tardi, en el universo muy "negro" de Patrick Manchette.

París: CNDP-SCP, 1982.

Ali, David, Vartan, Mireille et les autres (22 min.)

Asistiendo con los niños y sus familias a las fiestas religiosas de sus comunidades nos acercamos a su mundo cultural.

Muestra intercultural.

LAMARQUE, J., y SALDUCCI, J. CRDP. Aix-Marseille, 1984.

Le lion (33 min.). D'après Joseph Kessel

Una película de la serie "Avis aux lecteurs".

Los primeros capítulos de la obra de Kessel nos llevan a Kenia. ¿Qué le sucederá a Patricia y a King...?

La película acaba y hay que leer el libro para enterarse.

CERF, C. CNDP, 1986.

Le livre entre deux âges (15 min.)

Una experiencia de familiarización con el libro: los "grands" de la "maternelle" van a la biblioteca para oír a los alumnos de BEP "santaire et sociale" contarles los libros.

Evri, CDDP de L'Essonne, 1986.

À l'aventure (20 min.)

Una película de la serie "P'tit kiosque".

Es el encuentro con el escritor Jacques Charpentrau, que evoca los personajes de su libro *La bande à Jeannot* (Éd. de l'Amitié). Describe a los niños en los lugares en los que "viven": sus terrenos de juego cerca de sus casas, en la escuela, en sus propias casas, de compras... El libro se va progresivamente construyendo y se va desarrollando la acción.

DEGOTT, L. CNDP., 1987.

Pirates et corsaires (20 min.)

Es la historia de una niña que está de vacaciones en Bretaña que asiste a un espectáculo de marionetas: "Kernok le pirate". Visita el museo y su biblioteca y escoge tres libros de piratas que la hacen soñar: los personajes la "transportan" en sus aventuras y ella consigna esto en su cuaderno de bitácora.

DEGOTT, L. CNDP, 1987.

Écoutez-voir (25 min.)

Este vídeo propone situaciones y ejercicios destinados a favorecer un entrenamiento de la escuela y hace entrever una mayor sistematización.

Una decena de adultos y un animador se ejercitan en situaciones muy variadas.

Existe un libro de apoyo que detalla las secuencias, explicita las bases teóricas y propone la explotación.

París: CNDP-SCP, 1987.

Un village dans Paris

Contiene dos partes:

- Vis à vis (50 min.).
- Un mouchoir de poche (50 min.).

Este vídeo se puede utilizar para principiantes, pues lo explícito les puede interesar, aunque pueden perder muchas sutilidades. En todo caso es un retrato de la Francia contemporánea.

Un libreto contiene la transcripción de los diálogos y documentos cartográficos y notas que facilitan la comprensión y las posibles explotaciones.

REY, J. N. Hatier, 1985.

Premier amour

A través de dos jóvenes que evocan en "off" las experiencias de su primer amor se va presentando un retrato sentimental de los jóvenes.

El libro adjunto nos sugiere las posibilidades para hacer vivir, en la clase, el F. L. E.

Coordinación: COMPTE, C. (varios autores).

EDAV, CNDP, 1985.

La main dans le sac

La película, de 15 minutos, nos cuenta la historia de un joven delincuente.

El libro que acompaña a la producción nos propone varios tratamientos pedagógicos de este documento auténtico.

En la segunda parte nos aporta documentos escritos auténticos (periodísticos), que nos proporcionan otro tratamiento.

Coordinación: COMPTE, C. (varios autores).

París: CIEP, BELC, 1986.

Portraits (45 min.)

Contiene quince entrevistas, sacadas del vídeo anterior, a habitantes del distrito 14 de París, que hablan de su barrio y de ellos mismos, de sus recuerdos y vivencias, por lo cual, desde cierta perspectiva, parece una obra de teatro.

Los extractos han sido seleccionados por su representatividad y por ser de fácil acceso.

Se acompaña de un libro con el guión y diálogos y anotaciones.

REY, J. N. Hatier, 1986.

Kaléidoscope

Langue et civilisation française par la vidéo

Secuencias:

1. Paris-gare de Lyon (4 min.).
2. Une ferme du Bourbonnais (5 min.).
3. Crevettes, basquets et Minitel (13 min.).

4. Délirium en tubes (8 min.).
5. Le français pour quoi faire? (6 min.).
6. L'imaginaire scientifique (7 min.).
7. Un quartier de Paris (3 min.).
8. Bienvenue à bord! (8 min.).
9. Si vous avez l'occasion (4 min.).
10. Un joli petit marché (7 min.).
11. Les Misérables (18 min.).

Acompañado por una guía pedagógica y un cuaderno de actividades para el alumno.

París: Hachette, 1988.

L'image a la parole

Dos niveles. El *nivel uno* consta de las siguientes secuencias:

1. Portraits 1: cinco retratos con imagen y sonido (3 min.).
2. Portraits 2: primero, sonido sólo; después, sonido e imagen (5 min.).
3. Portraits 3: primero, imagen sola; después, imagen y sonido (3 min.).
4. Devinettes (3 min.).
5. Éducation en alternance (7 min.).
6. Le présent fou: producción industrial de alimentos (2 min.).
7. Puzzle (53 seg.).

El *nivel dos* tiene cuatro secuencias:

1. Cuatro entrevistas.
2. Un relato.
3. Un reportaje que retoma los elementos anteriores.
4. Un banco de imágenes con distintas posibilidades de explotación.

Van acompañados de un libro de explotación para ayuda del profesor y de propuestas para los estudiantes (principiantes o de nivel medio) de actividades de comprensión y expresión.

AUGÉ, H., y OLEZA, J. París: Opal, Didier, 1989-1991.

Faits divers à la une (18 min.)

La historia trata de informar al espectador de lo ocurrido (noticia de un suceso) y aclarar los problemas que puede acarrear el ejercicio de sus derechos.

El libro adjunto nos propone diferentes análisis:

Lingüístico, técnico, cinematográfico..., y una gran variedad de orientaciones de trabajo.

Coordinación: COMPTE, C.

París: CIEP, BELC, 1989.

Chroniques de France

Se trata de diez películas de seis a ocho minutos de duración. A cada película corresponde un libro del alumno, y al conjunto de los títulos, una guía pedagógica.

- Cordes sur ciel.
- Aubusson.
- La ferronnerie d'art.
- Homfleur.
- La Garonne.
- Le Rhin.
- Le parc de la Vanoise.
- Le vin.
- La pétanque.
- L'hipodrome de Longchamp.

Clé International.

Vidéo France

Tres cintas para estudiar la lengua y la civilización. Apto para estudiantes de diferentes niveles:

1. Panoramiques

Presentación de algunos pueblos y ciudades de Francia. La presentación es más asequible. Los diálogos entrañan más dificultad:

- Introduction au voyage (3 min.).
- La ville forteresse-Entreveaux (7 min.).
- La star-Saint Tropez (7 min.).
- Le pays des fleurs et du soleil-Nice (7 min.).
- Un balcon dans les Alpes-Mizoën (97 hab.) (7 min.).
- Une si jolie ville-Poitiers (8 min.).
- La colline éternelle-Vézelay (6 min.).
- Une ville nouvelle-Noisy-le Grand (8 min.).

2. Profils

Entrevistas con franceses que nos hablan de su vida diaria:

- La "Guerre de tubes": la F. M. (8 min.).
- Je vous dois combien?: el taxi (6 min.).
- Y a pas de problèmes: sueños y problemas de una pareja (7 min.).
- Vingt-deux, v'là les flics!: la vida de un "agente" en el "Quartier latin" (7 min.).
- Gourmandises: especialidades regionales (8 min.).
- Vivre sa vie: en el "campus" de la Universidad de Poitiers. (7 min.).
- Je m'appelle Amar: un argelino joven en París (5 min.).
- Des craies de toutes les couleurs: chavales de nueve años que tienen respuesta para todo (7 min.).

3. Optiques

Los franceses nos dan su opinión sobre algunas realidades de la sociedad contemporánea:

- Transit: en el metro (8 min.).
- Évasion: Beaubourg (7 min.).
- Collages: publicidad (7 min.).
- Intime conviction: las colecciones (6 min.).
- Fringues: la moda, los jóvenes (8 min.).

- Petits plats: en el mercado de Poitiers (7 min.).
- Ces gens là: ¿racistas los franceses? (7 min.).
- Polémique: por una obra de arte "modernista" (5 min.).

Las tres cintas van acompañadas de un libro de apoyo.

REY, J. N. Didier-Hatier, 1990.

Colecciones audio

Radiovisions

Multitud de títulos con temas que tocan la literatura, geografía, arte, historia, ecología... Cada título comporta: diapositivas, una casete audio y un libro de acompañamiento.

CNDP-SCP, París.

Des livres à écouter

Las colecciones:

Folio Benjamin.

Folio Cadet.

Folio Junior.

Tienen títulos contados en casete.

Gallimard Jeunesse.

Les maîtres du mystère

Serie difundida por France-Inter.

Intrigas policíacas con gran tensión psicológica y en la voz de grandes actores.

Nathan.

Diapositivas

■ *La Gaulle celtique et romaine.*

Es una muestra de la vida social, económica, intelectual, artística y religiosa en la Galia celta y romana, presentada por V. KRUTA y H. LAVAGNE.

Existen dos versiones: informe de 54 páginas y 24 carteles, ó 12 diapositivas y un libro de 32 páginas.

La Documentation Française, 1984.

■ *Sur les traces du Grand Meaulnes.*

Veinticuatro diapositivas y un librito de 18 páginas.

Este dossier pedagógico tiene la finalidad de ayudar al alumno sin distraerle del texto (las diapositivas le reenvían continuamente), para que se dé cuenta y comprenda que una novela es un texto rico que permite acercarse a él desde múltiples puntos de vista.

Orléans: CRDP, 1984.

■ *Les yeux du quotidien.*

Veinticuatro diapositivas y un libro de 76 páginas.

Para aprender a comprender la fotografía, analizar la imagen y el papel del "texto" y hacer un reconocimiento cultural.

Paris: CNDP-SCP/CFPJ, 1985.

■ *Le chevreuil.*

Veinte diapositivas y un libro de 52 páginas.

Documento a base de diapositivas para hacer conocer este animal. Numerosas sugerencias pedagógicas.

Créteil: CDDP du Val-de-Marne, 1986.

■ *Parler français sans frontières.*

Doce diapositivas, una casete y un libro.

Nos muestra el francés en su realidad a través del mundo: con ejemplos de expresiones de uso, en el plano de su repartición geográfica y las diversas funciones de la lengua.

París: CNDP-SCP, 1987.

▣ *Les énergies du soleil.*

Dieciséis diapositivas, una casete de 30 minutos y un libro.

La energía emitida por el Sol y las energías debidas a sus rayos sobre nuestro globo. Los problemas de captación de estas energías.

París: CNDP-SCP, 1987.

▣ *Paris et ses banlieues.*

La Universidad de Nantes nos muestra la evolución de París y sus alrededores en los diez últimos años: demografía, espacios construidos, transportes...

Un dossier de 75 páginas.

Quince carteles.

Doce diapositivas más libro de acompañamiento.

Un plano SPOT de la región.

La Documentation Française, 1988.

Material informático²

Programas específicos

9JEUX9

Colección de nueve juegos didácticos de los que habitualmente se usan en la clase de francés. El alumno puede seleccionar un juego ya existente, modificarlo o crear un nuevo juego.

² Este apartado ha sido realizado con la colaboración de los asesores del Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación.

FERNÁNDEZ NAVARRETE, F.

Edición: Micronet. C/ Santa Engracia 6, Madrid.

Crucigramas

Programa presentado en tres idiomas: francés, inglés y español. Permite usar los noventa crucigramas de los que dispone el programa, agrupados en tres niveles de dificultad, o crear crucigramas nuevos.

FERNÁNDEZ NAVARRETE, F.

Edición: Micronet.

À ta portée

Colección de cuatro programas independientes que permiten trabajar contenidos independientes de la lengua francesa. Posee un módulo del alumno y otro del profesor, este último para la creación de las diferentes actividades.

FERNÁNDEZ NAVARRETE, F.

Edición: Micronet.

Détective

Logiciel

Este programa propone:

- La lectura activa de una novela policiaca.
- Una ayuda para la resolución del enigma, a partir de los indicios encontrados.
- Ejemplos para acercarse a las estructuras de la narración policiaca.
- Una ayuda para la escritura personal según los principios ya descubiertos.
- Un banco de textos que el alumno puede integrar en su propia novela.
- La posibilidad para el profesor de modificar este banco de textos.

Edición: CNDP-EDIL-BELIN, 1988.

S. A. G. A. Conception assistée de récits d'aventures

Verdadero taller de escritura, este programa de simulación de concepción asistida permite:

- Realizar narraciones claras y coherentes.
- Definir los lugares, los objetos, los personajes de la historia.

S. A. G. A. "dialoga" contigo en un lenguaje natural gracias a un léxico amplio y una gramática especializada.

Edición: Nathan Logiciels.

Générateur ROMAN. Aide à l'Écriture

El alumno puede confrontar su manera de escribir con la de un escritor célebre (banco de datos de 850 frases) y redactar sus propios textos integrándolos en la narración.

ROMAN es fundamentalmente una forma de incitar al alumno a escribir, pero al mismo tiempo propone una práctica original de lectura y redacción.

Edición: Nathan Logiciels.

Bien lire

Volumen 1: cuatro programas abiertos, centrados sobre la percepción, la memoria y la localización.

Dos editores y un módulo de gestión de los resultados.

Volumen 2: cuatro programas abiertos para ampliar el campo de visión, la percepción de las estructuras y la comprensión del texto.

Edición: Nathan Logiciels.

Orthographe

Volumen 1: Los sonidos difíciles: las consonantes dobles, el plural de nombres y adjetivos, los prefijos y los sufijos.

Volumen 2: Los verbos: grupos, modos, tiempos, concordancias.

Edición: Nathan Logiciels.

Langue française

Están concebidos estos programas para una puesta a punto, tratando: el nombre, los determinantes, los pronombres personales y los pronombres relativos.

Su contenido es el siguiente:

Los tipos de frases 1 y 2; la oración subordinada y relativa.

La voz activa y pasiva, la construcción impersonal y la forma pronominal, el atributo y el complemento indirecto, el sujeto y el complemento directo.

Las oraciones circunstanciales de causa, consecuencia, finalidad, oposición y tiempo, el discurso directo e indirecto y el análisis de la frase compleja.

Edición: Nathan Logiciels.

Programas didácticos

Lexicon (1 y 2)

Programa que genera ejercicios a partir de textos introducidos por el profesor. Es sencillo de utilizar y no requiere muchos conocimientos informáticos.

MARTÍN CASALDERRUEY, F., y HERRERO RUIZ, F.

Edición: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación, M. E. C.

Genhis

"Micromundo" de Logo que permite la generación y lectura de historias ramificadas del tipo "elige tu propia aventura", a las que pueden incorporarse gráficos diseñados con este lenguaje. Facilita la comprensión y la expresión escrita, así como la generación y estructuración de ideas. Adecuado esencialmente para los primeros cursos de Secundaria.

LÓPEZ SUTIL, C.

Edición: Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, 1987.

Programas de propósito general

Estos programas son de gran utilidad como recursos didácticos en el aula para la realización y diseño de actividades concretas en el área de idioma moderno, fundamentalmente todas aquellas dirigidas al desarrollo de destrezas de comprensión lectora y expresión escrita.

Entre estos programas merece la pena destacar los paquetes integrados como:

- SERIE ASSISTANT
- OPEN ACCESS II
- MICROSOFT WORKS

Otros programas de interés son:

KNOSYS (Versión 2.3 en adelante)

Se trata de un gestor de base de datos documentales. Utiliza un lenguaje de consulta muy asequible para los alumnos y es fácil de manejar. Favorece actividades relacionadas con la búsqueda, selección y tratamiento de información textual (incorpora un editor de textos) en sus dos vertientes: como fuente de información en temas curriculares y como técnicas de trabajo e investigación. En función de la complejidad de las actividades diseñadas puede aplicarse en toda Secundaria.

Edición: Micronet, S. A., 1987.

Distribución: Micronet, S. A.

First Publisher

Programa de autoedición que permite combinar dibujos y gráficos con textos. Ofrece variadas opciones relativas al diseño del formato (encolumnado, tipos de letra, "filetes"...). Resulta muy útil para la creación de periódicos o publicaciones escolares, carteles, transparencias... y para trabajar lo relativo a la interacción de códigos verbales y no verbales.

Edición: Software Publishing Corp., 1988.

Distribución: PFS.

Linkway, V. 2.1

Programa que permite generar, presentar y modificar aplicaciones que contienen texto, dibujos, imágenes de vídeo y sonido..., para facilitar el acceso a la información introducida a través de recorridos previamente establecidos, donde las pantallas se conexionan entre sí de diversas maneras y según los criterios establecidos por el usuario. Posibilita una lectura ramificada de la información. Las posibilidades que ofrece son muchas y variadas. Aplicable en toda la Secundaria, aunque con distintos niveles de profundidad. Precisa una memoria RAM de 640K y ratón.

Edición: IBM Corp., 1991.

Programas y periféricos para algunos alumnos con necesidades educativas especiales

Tablero de conceptos

Periférico que sustituye al teclado alfanumérico. Se trata de una superficie del tamaño DIN A3 sensible al tacto, dividida en celdillas programables.

El programa Htacón, que acompaña a este periférico, permite al profesor adaptar cualquier otro programa para ser manejado desde este dispositivo por los alumnos que debido a problemas motóricos tengan dificultad para manejar el teclado normal.

Distribución: Grupo Montalvo Asesores, S. A. Avenida Gran Capitán, 36. Córdoba. Teléfs.: 477050 y 477209.

Programa "VISTA"

Programa residente que aumenta los caracteres y dibujos de cualquier programa para facilitar su manejo a los alumnos con problemas visuales.

Distribución: Dirección General de la O. N. C. E. Contacto: Coordinador de Nuevas Tecnologías (actualmente don Jesús Arroyo).

Simulador de teclado

Es un programa residente que emula el funcionamiento del teclado y que deja un espacio en memoria para cargar un segundo programa. Constituye una alternativa para el acceso al ordenador a estudiantes con discapacidad motórica.

Distribución: Programa de Nuevas Tecnologías.

Otros recursos

- *Fichero de las publicaciones de los CEP.* Madrid: M. E. C. Dirección General de Renovación Pedagógica. Subdirección General de Formación del Profesorado, 1991.

En este fichero se recogen las publicaciones realizadas por los CEP. En ellas se pueden encontrar experiencias de muy distinta naturaleza (experiencias de aula, unidades didácticas, programaciones, innovaciones y propuestas curriculares...) elaboradas por equipos de profesores. Las referencias concretas de los equipos que han realizado los trabajos pueden permitir ponerse en contacto a profesores que sienten las mismas preocupaciones y trabajan en un mismo campo de investigación o reflexión. Es una publicación abierta, a la que se irán incorporando nuevas fichas.

- *Programa Prensa-Escuela* del Ministerio de Educación y Ciencia.

Este programa organiza actividades de formación y elabora materiales didácticos y de apoyo para facilitar el uso de los medios de comunicación en el aula.

Para cualquier información sobre este programa, el profesor puede dirigirse al Centro de Profesores más próximo o al PROGRAMA PRENSA-ESCUELA, Alcalá, 34, 6.ª planta, 28014 Madrid. Teléf.: (91) 521 59 04.

Toda la información referida al Programa está disponible a través del servicio telemático Prensa-Escuela, que se puede consultar vía Ibertex y que estará disponible a partir del mes de junio de 1992.

- ABASCAL, E., y JIMENO, C. *Trolley.* Barcelona: Plaza-Janés, 1989.

Jugar para aprender y reutilizar léxico y estructuras, pero la suerte interviene y puede ayudar.

El libro es guía de juego y revisión de Francia y su lengua.

- ADELMAN, L. *El camino magnético-El supermercado*. Madrid: La Muralla, S. A., 1990.

Recortables + recortables + manual.

Es un "tableau feutre" modernizado técnicamente; pero lo interesante es el manual que permite y sugiere la adaptabilidad, la organización, evaluación y las estrategias de aprendizaje.

Existen otros títulos.

- *CARTES DE FRANCE* (de varias editoriales).

Mapas de Francia y los prospectos y vídeos que remiten los diferentes centros regionales de turismo.

- DEMARI, J. C. *À vous de jouer* (jeux de rôle). París: Clé International.

Caja de cartas, libreto de utilización.

Tres fórmulas de utilización posible, pero, en todo caso, la oralidad está posibilitada por las indicaciones.

Los actos lingüísticos siguen el "Sans frontières 1", pero su utilización es posible en paralelo a cualquier método.

- GREFFET, Ph. *Hexagone*. Alliance Française-Clé International.

Se trata de juegos para estudiantes de nivel medio o avanzado que permiten manejar datos geográficos, históricos y culturales.

Destacamos, por su especial relación con esta materia de francés, dos de las guías documentales y de recursos que aparecen en estos mismos Materiales para la Reforma y que pueden ser útiles al profesorado de francés, especialmente desde la perspectiva de las obras generales de contenido disciplinar.

-
- HERRERO AISA, C. "Guía documental y de recursos". *Área de Lengua Castellana y Literatura*. Madrid: M. E. C. Materiales para la Reforma, 1992.

 - ODRIOZOLA, J., y TRELLES, N. "Guía documental y de recursos". *Área de Lenguas Extranjeras-Inglés*. Madrid: M. E. C. Materiales para la Reforma, 1992.

Otros datos de interés³

Organismos oficiales en Francia

Información general

Commission des Communautés Européennes. Bureau d'Information. 61, Rue des Belles-Feuilles. 75116 Paris. Tel.: 45015885.

Información sobre la unificación europea, el *ecu*, el Parlamento.

Mairie de Paris. Direction Régionale de l'Information et la Communication. 29, Rue de Rivoli. 75196 Paris. Tel.: 42764040.

Formalidades administrativas y guías sobre París.

Office de Tourisme de Paris. 127, Champs-Élysées. 75008 Paris.

Información y folletos sobre la ciudad de París.

Maison de l'Alsace. 39, Champs-Élysées. 75008 Paris. Tel.: 42561594.

Información y folletos sobre "l'Alsace".

Maison de la Bretagne. 17, Rue de l'Arrivée. 75015 Paris. Tel.: 45387315.

Información y folletos sobre "la Bretagne".

³ Han colaborado en la elaboración de este apartado los miembros del grupo Tarot: Milagros ANDRÉS DE PAUL, Julia FERNÁNDEZ BENITO y María Julia RODRÍGUEZ MAESTÚ.

Maison du Nord. 18. Boulevard Haussman. 75009 Paris. Tel.: 47705962.

Información y folletos sobre "le Nord".

Maison des Antilles-Guyane. 12, Rue Auber. 75009 Paris. Tel.: 42681107.

Información sobre las Antillas y la Guayana francesas.

Maison de la Polynésie Française. 43, Avenue de l'Opéra. 75002 Paris. Tel.: 42974266.

Información sobre la Polinesia francesa.

Musée National des Arts et Traditions Populaires. 6, Avenue Mahatma Gandhi. 75116 Paris. Tel.: 40679000.

Guía del Museo, guías etnológicas.

Beaubourg. Musée National d'Art Moderne. Cellule animation-pédagogie. Centre Georges Pompidou. 75191 Paris.

Documentos relacionados con la pintura moderna.

Centros de investigación, documentación y formación

Centre National de Documentation Pédagogique (C.N.D.P.)
29, Rue d'Ulm. 75230 Paris.

Selección de documentos auténticos en video.

Correspondencia escolar.

Centre de Recherche et d'Études pour la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F.). 11, Avenue Pozzo-di-Borgo. 92211-Saint-Cloud. Tel.: 46026301.

Publicaciones relacionadas con la enseñanza del francés.

Listas bibliográficas anuales muy completas.

Cursos para profesores.

Centre International d'Études Pédagogiques (C.I.E.P.). 1, Avenue Léon Journault. 92310-Sèvres. Tel.: 45347527.

Publicaciones relacionadas con la enseñanza y la pedagogía del francés.

Cursos para profesores.

Bureau pour l'enseignement de la langue et la civilisation (B.E.L.C.). 9, Rue Lhomond. 75005-Paris. Tel.: 47074273.

Publicaciones relacionadas con la lengua y la cultura francesas, programas de ordenador para el aprendizaje y práctica del francés.

Referencias bibliográficas y de direcciones de interés para el profesorado.

Cursos para profesores.

Red de correspondencia por medio del vídeo.

Centre de Liaison de l'Enseignement et des Moyens de l'Information (C.L.E.M.I.). 391, Rue de Vaugirard. 75015-Paris.

Información y programas relacionados con los medios de comunicación.

La Documentation Française. 8, Avenue de l'Opéra. 75001 Paris. Tel.: 42961422.

Entre otras cosas, préstamo de fotografías sobre temas de la vida francesa.

Organismos oficiales en España

Servicios Culturales de la Embajada de Francia en España

Bureau d'Action Linguistique et de Coopération Éducative. Calle Salustiano Olózaga, 9. 28001 Madrid. Tel.: (91) 435 00 42.

Biblioteca, videoteca, diapoteca, ayudas e informaciones a los profesores de francés.

Tiene también sede en Barcelona y Bilbao.

Servicios Culturales de la Embajada de Bélgica. Agregaduría cultural. Calle Padilla, 23. 28006 Madrid. Tel.: (91) 575 98 02.

Folleto y libros sobre Bélgica, carteles.

Servicios Culturales de la Embajada de Canadá. Departamento de Relaciones Culturales. Calle Núñez de Balboa, 35. 28001 Madrid. Tel.: (91) 431 43 00.

Información sobre la comunidad francófona del Quebec.

Servicios Culturales de la Embajada de Suiza. Calle Núñez de Balboa, 35. 28001 Madrid. Tel.: (91) 431 35 17.

Información sobre la comunidad francófona de la Confederación Helvética.

Alianza Francesa en Madrid. Calle Alberto Aguilera, 38, 2.ª planta. 28015 Madrid. Tel.: (91) 431 35 17.

Tiene también sede en, prácticamente, todas las capitales de provincia.

Biblioteca para profesores, material de actualización didáctica y científica, revistas y periódicos. Cursos.

— **Instituto Francés.** Calle Marqués de la Ensenada, 10-12. 28004 Madrid. Tel.: 419 49 63.

Cursos. Preparación al DELF y al DALF. Biblioteca.

Tiene también sede en Barcelona, Bilbao, Sevilla, Valencia y Zaragoza.

Liceo Francés en Madrid. Avda. de los Madroños, s/n. Parque del Conde de Orgaz. 28043 Madrid. Tel.: (91) 200 09 40.

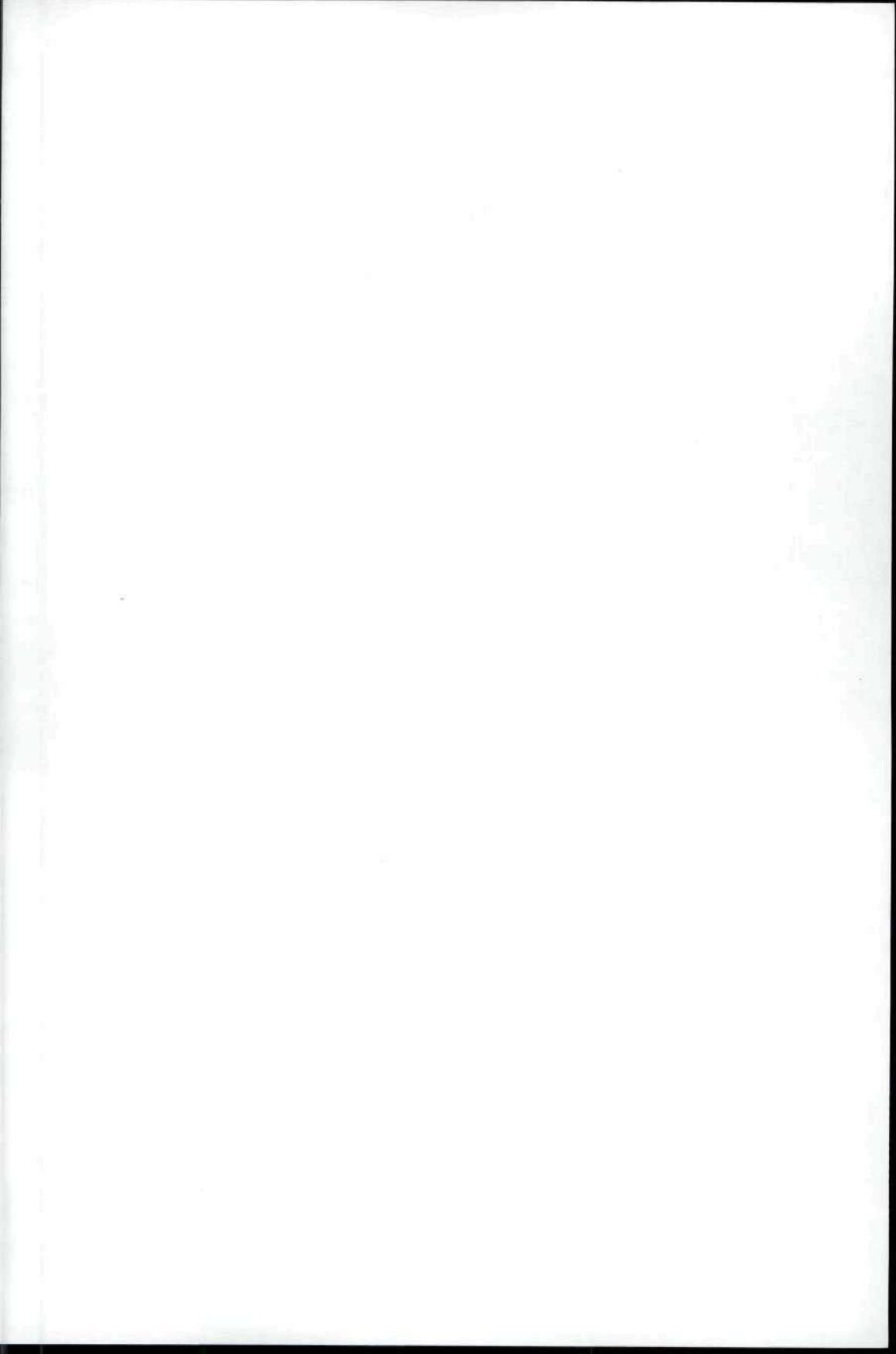
Organización de ciclos de teatro, música y cine en francés.

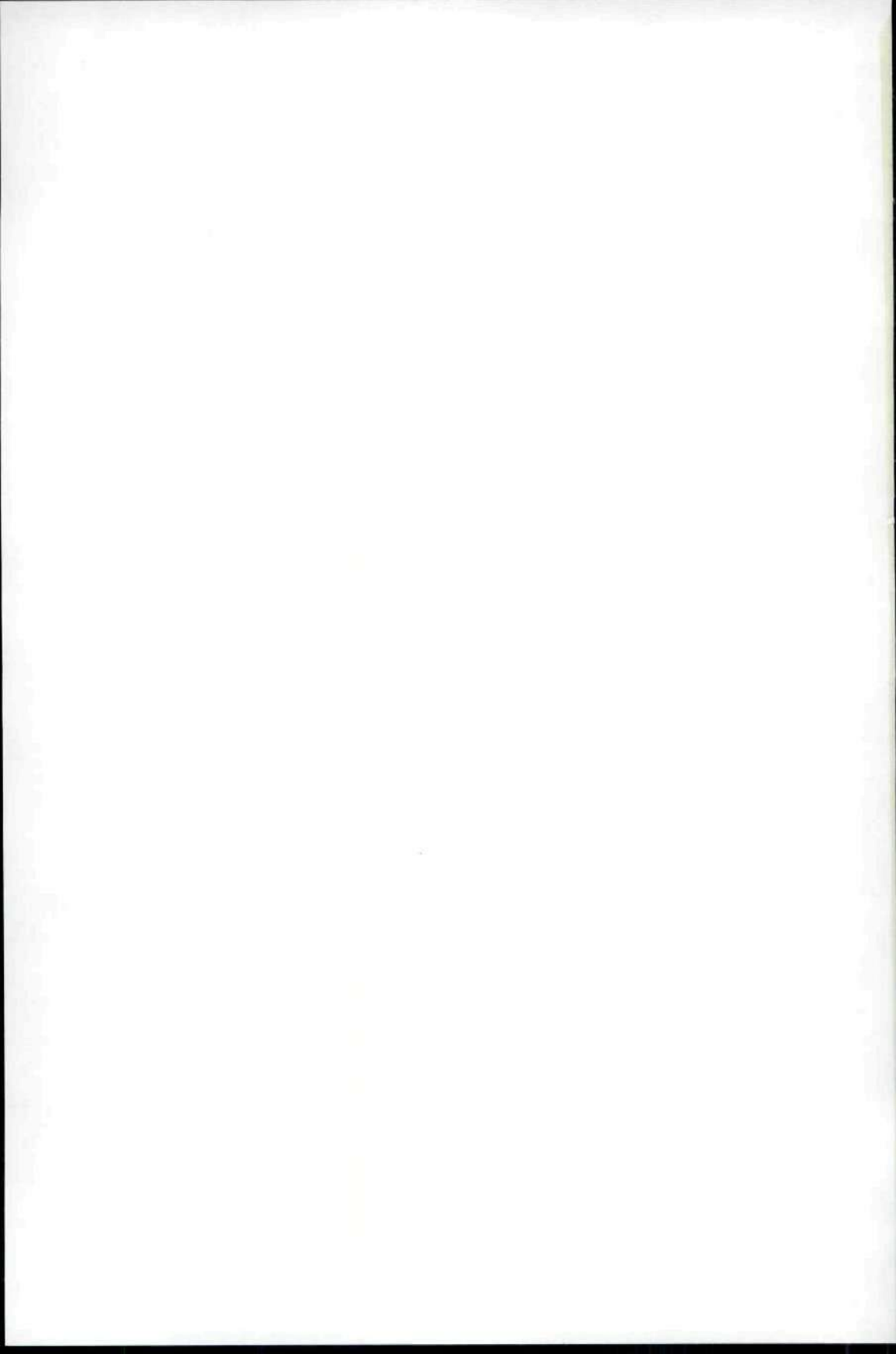
Servicios Oficiales de Turismo de Francia. Calle Alcalá, 63. 28014 Madrid. Tel.: (91) 576 93 70.

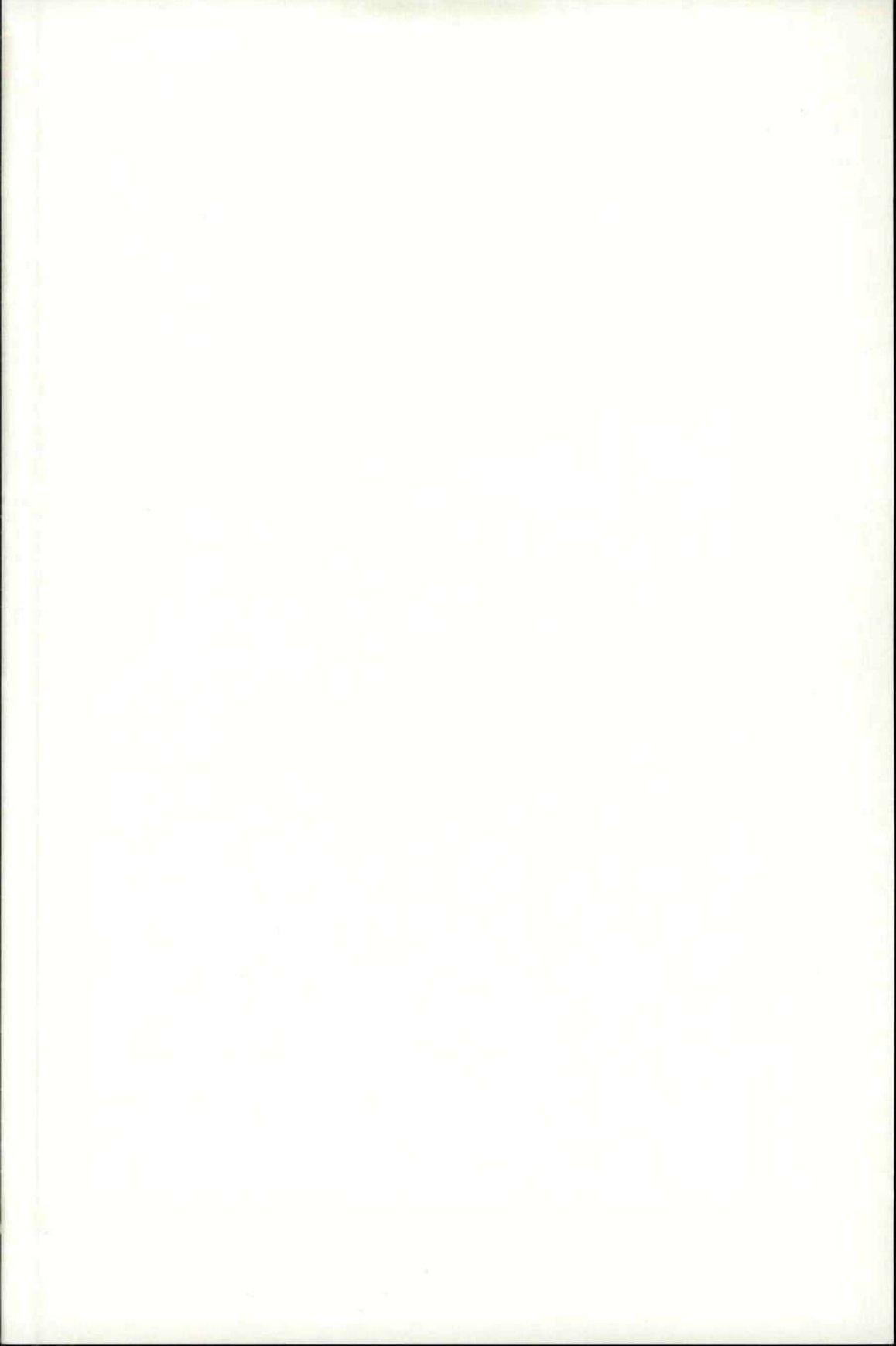
Información sobre las diferentes regiones francesas, folletos turísticos, carteles.

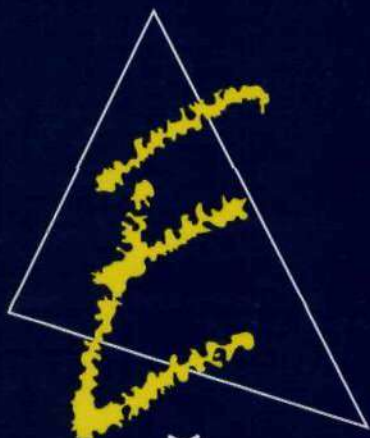
Oficina Nacional Suiza de Turismo. Gran Vía, 84. 28013 Madrid. Tel.: (91) 247 06 36.

Información turística sobre Suiza, folletos y carteles.









Ministerio de Educación y Ciencia