

PRIMARIA

Área de Lenguas
Extranjeras



Ministerio de Educación y Ciencia



PRIMARIA

Área de Lenguas
Extranjeras



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

N. I. P. O.: 176-92-105-2

I. S. B. N.: 84-369-2136-4

Depósito legal: M-9734-1992

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 Primaria. 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 fijados en el Anexo del **Real Decreto** por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. 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 actividades 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 una **Resolución**

del Secretario de Estado de Educación, 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 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 suplencia 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 le 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

PRIMARIA

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

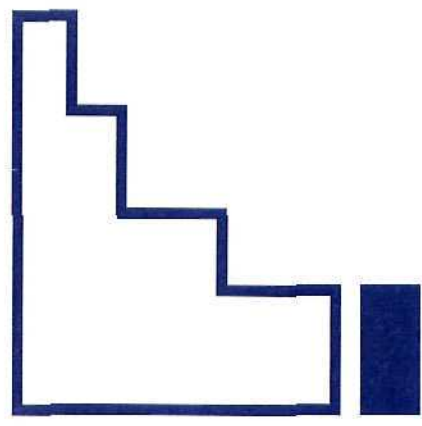
Sumario

	<i>Páginas</i>
CURRÍCULO OFICIAL.....	11
Introducción	13
Objetivos generales.....	18
Contenidos	19
Criterios de evaluación	26
SECUENCIA POR CICLOS.....	29
Secuencia de los objetivos y contenidos por ciclos	31
Criterios de evaluación por ciclos	59
ORIENTACIONES DIDÁCTICAS.....	69
Orientaciones generales	73
Orientaciones específicas.....	81
Orientaciones para la evaluación	125
GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS DE INGLÉS	139
Material impreso.....	143
Recursos materiales.....	167
Otros datos de interés.....	171

	<u>Páginas</u>
GUÍA DOCUMENTAL Y DE RECURSOS DE FRANCÉS	173
Material impreso.....	179
Recursos materiales.....	209
Otros datos de interés.....	217



Lenguas Extranjeras



Currículo Oficial



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 com-

pletando, 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 el 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 lo 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 necesario 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 lo 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.

Aunque es discutible la idea de que los niños aprenden las lenguas extranjeras con mayor facilidad que los adultos, existe evidencia suficiente para aconsejar una iniciación temprana a este aprendizaje que, en todo caso, no obstaculiza el aprendizaje de la lengua propia, oral y escrita, sino que coopera en su consolidación, también en los niños que crecen en un medio bilingüe. En el desarrollo de las capacidades cognitivas y de una representación más amplia de la realidad, el aprendizaje de una lengua extranjera en la Educación Primaria contribuye a superar el egocentrismo y localismo característico de la representación infantil del mundo.

En esta etapa, y para no perder de vista el enfoque globalizador que la caracteriza, es fundamental tener en cuenta que se trata de un período de sensibilización progresiva a la lengua y cultura extranjeras. El primer contacto debe ser cuidado con esmero, pues es la garantía de un acercamiento positivo y de un buen aprendizaje. Es importante partir de los campos de interés de los niños de estas edades y, principalmente, del juego como expresión máxima de lo que ya dominan en su propia lengua y como la representación de la realidad que ellos conocen.

En el segundo ciclo de Primaria los alumnos ya tienen en su haber un bagaje fundamental: el conocimiento de la lengua propia y de muchas palabras y expresiones en la lengua extranjera transmitidas principalmente por los medios de comunicación. Además tienen un conocimiento difuso del país o países en que se habla la lengua objeto de estudio. Por tanto, se partirá de esta base para familiarizarlos y acostumarlos a la lengua extranjera, objetivo fundamental en los primeros años de la Enseñanza Primaria.



Si, como queda dicho, el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso de construcción creativa a partir de la lengua recibida (oída, leída), las actividades receptivas adquieren una importancia primordial en esta etapa, y especialmente las auditivas, por ser la comunicación oral la más directa entre los seres humanos, sobre todo entre los niños. Los mensajes se referirán a contenidos cercanos al alumno que le estimulen a participar y le permitan tener una experiencia de éxito en la comunicación. Asimismo, deberán incluir aquellos aspectos de la nueva lengua susceptibles de ser aplicados a una amplia gama de situaciones, que tengan por tanto un elevado potencial comunicativo, de modo que con un mínimo de contenidos lingüísticos los alumnos sean capaces de manejar un máximo de situaciones. En estas situaciones se les animará a participar de la forma más espontánea posible.

La consideración de la mayor importancia del lenguaje oral sobre el escrito no significa en absoluto olvidar que, cuando inician el aprendizaje de la lengua extranjera, los alumnos y las alumnas ya saben, por su propia experiencia en la lengua materna, lo que es el código escrito y la representación gráfica de éste. El hecho de que tengan ya una referencia sobre la mecánica de la lecto-escritura constituye un punto de arranque ventajoso en la búsqueda de la necesaria integración entre destrezas orales y escritas durante la Educación Primaria.

Objetivos generales

La enseñanza de las lenguas extranjeras en la etapa de Educación Primaria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1. Comprender textos orales y escritos sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos, utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos.
2. Utilizar de forma oral la lengua extranjera para comunicarse con el profesor y con los otros estudiantes en las actividades habituales de clase y en las situaciones de comunicación creadas para este fin, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal y adoptando una actitud respetuosa hacia las aportaciones de los demás.

3. Producir textos escritos breves y sencillos sobre temas familiares para los alumnos, respetando las reglas básicas del código escrito.

4. Leer de forma comprensiva textos cortos y sencillos relacionados con las actividades del aula, con el conocimiento que tienen del mundo y con sus experiencias e intereses con el fin de obtener las informaciones deseadas, tanto globales como específicas.

5. Reconocer y apreciar el valor comunicativo de las lenguas extranjeras y la propia capacidad para aprender a utilizarlas, mostrando una actitud de comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura.

6. Comprender y utilizar las convenciones lingüísticas y no lingüísticas empleadas por los hablantes de la lengua extranjera en situaciones habituales (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.) con el fin de hacer más fácil y fluida la comunicación.

7. Utilizar, en el aprendizaje de la lengua extranjera, los conocimientos y las experiencias previas con otras lenguas y desarrollar progresivamente las estrategias de aprendizaje autónomo.

8. Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de algunas palabras y frases sencillas de la lengua extranjera, así como reconocer aspectos sonoros, rítmicos y de entonación característicos de la misma.

9. Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de intentar comprender y hacerse comprender mediante el uso de la lengua extranjera.

Contenidos

1. Uso y formas de la comunicación oral

Conceptos

1. Necesidades y situaciones de comunicación más habituales en la lengua oral. Intenciones comunicativas y características de la situación:

- Diversas intenciones comunicativas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc.

- Características de la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, situación de comunicación más o menos formal, etc.
2. Vocabulario y estructuras lingüísticas necesarias para expresar oralmente las necesidades básicas de comunicación:
- Diversas intenciones comunicativas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc.
 - Aspectos temáticos de uso generalizado, así como de interés para los alumnos o nociones muy amplias: los colores, los números, el tiempo (la hora, fecha...), la casa, la familia, las amistades, la clase, la alimentación, la posesión, los gustos y preferencias, las actividades diarias, los animales, el cuerpo humano, los deportes, el tiempo libre, las vacaciones, la salud, el bienestar personal, los servicios públicos, etc.

Procedimientos

1. Familiarización y reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua extranjera y de las pautas de ritmo y entonación de la misma.
2. Comprensión de mensajes orales de distintas características y procedentes de distintas fuentes (el profesor, otros compañeros, vídeo, magnetófono):
 - Comprensión global de mensajes orales (cara a cara y grabados) sobre temas conocidos.
 - Comprensión específica de mensajes concretos sencillos (cara a cara y grabados) en situaciones contextualizadas.
3. Reacción lingüística y no lingüística ante distintos mensajes orales y situaciones de comunicación:
 - Producción de expresiones cotidianas destinadas a satisfacer necesidades simples de comunicación (saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, etc.).

- Utilización de mensajes básicos previamente aprendidos (fórmulas de cortesía, etc.), adecuándolos a las características específicas de las situaciones de comunicación.
- Participación activa en intercambios lingüísticos orales para expresar las necesidades de comunicación más inmediatas dentro del aula y en contextos próximos al alumno.
- Participación en intercambios lingüísticos con fines lúdicos (simulaciones, representaciones, improvisaciones, etc.).
- Respuestas orales ante mensajes orales (responder preguntas, deletrear el propio nombre y otras palabras de uso frecuente, etcétera).
- Respuestas no lingüísticas a mensajes orales (seguir indicaciones del tipo levantarse, traer algo, tirar una pelota, ponerse un jersey, etc.).

4. Reconocimiento de las formas gramaticales que permiten formular preguntas, afirmar, negar, expresar la posesión y el género, cuantificar, describir, narrar, expresar hechos o acciones presentes y futuras... y utilización de las mismas para alcanzar una comunicación eficaz.

5. Reconocimiento y utilización de las estrategias básicas de comunicación, ya sean de tipo lingüístico (utilizar una palabra por otra, recurrir a una palabra parecida en la lengua materna, etc.) o extralingüístico (mímica, postura corporal, gestos, dibujo, etc.), que permiten superar obstáculos y dificultades en la comunicación.

6. Utilización de las estrategias de comunicación propias de la lengua materna que permitan sacar el máximo provecho de los conocimientos limitados de la lengua extranjera.

Actitudes

1. Sensibilidad ante la importancia de la comunicación oral en una lengua distinta de la propia.

2. Sensibilidad ante la realidad de otra cultura distinta a la propia reflejada a través de la lengua.

3. Actitud receptiva y respetuosa para las personas que hablan una lengua distinta de la propia.

4. Gusto por expresarse oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo (juegos, trabajos en equipo, etc.).

5. Aprecio por la corrección en la interpretación y producción de textos orales sencillos.

6. Actitud positiva y optimista sobre la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

7. Tendencia a utilizar de forma imaginativa y creativa mensajes orales previamente aprendidos en distintas situaciones de comunicación.

2. Usos y formas de la comunicación escrita

Conceptos

1. Necesidades y situaciones de comunicación más habituales en lengua escrita. Intenciones comunicativas y características de la situación:

- Diversas intenciones comunicativas: saludar, identificarse, identificar y localizar objetos, expresar necesidades y peticiones, etc.
- Características de la situación de comunicación: tipo de interlocutores, situación de comunicación más o menos formal, etcétera.

2. Vocabulario y estructuras lingüísticas necesarias para expresar por escrito las necesidades básicas de comunicación:

- Diversas intenciones comunicativas: saludar, identificarse, dar y pedir información, identificar y localizar objetos, describir, narrar, expresar necesidades y peticiones, cuantificar, etc.
- Aspectos temáticos de uso generalizado o nociones muy amplias: los colores, los números, el tiempo (hora, fecha...), la casa, la familia, la clase, las amistades, la alimentación, la posesión, los gustos y preferencias, las actividades diarias, los animales, el cuerpo humano, los depor-

tes, el tiempo libre, las vacaciones, la salud, el bienestar personal, los servicios públicos, etc.

3. Los nombres de las letras en la lengua extranjera y correspondencia con la grafía de las mismas.

4. Relación entre el significado del vocabulario trabajado, su pronunciación y su representación gráfica.

Procedimientos

1. Producción de textos escritos adecuándolos a las características del lector y de la situación de comunicación.

2. Comprensión de mensajes escritos de distinta naturaleza:

- Comprensión global de mensajes escritos relacionados con las actividades del aula (instrucciones simples para realizar tareas, comentarios sencillos, etc.).
- Comprensión global de breves mensajes escritos relacionados con las necesidades de comunicación más inmediatas y con los intereses propios (breves cartas personales, mensajes entre compañeros, descripciones muy simples, etc.).
- Comprensión global de materiales auténticos sencillos con apoyo visual sobre temas cotidianos y concretos (anuncios públicos, cómics, avisos en carreteras, etc.).
- Reconocimiento de elementos específicos, previamente identificados, en textos que contienen palabras y estructuras desconocidas (entresacar datos relativos a fechas, horarios, etc.) utilizando material auténtico como invitaciones a un cumpleaños, letreros, folletos, anuncios, etc.

3. Utilización de las correspondencias gráfico-fónicas para escribir deletreando, por ejemplo, el nombre y apellidos, fecha de nacimiento, datos personales, etc.

4. Producción de textos escritos en respuesta a estímulos orales o escritos dirigidos a distintos tipos de lectores (breves notas y cartas dirigidas a compañeros, amistades y relaciones, datos personales, breves descripciones y narraciones, invitaciones, etc.).

5. Transferencia al código escrito de informaciones recibidas oral o visualmente (inventarios, listas, descripciones de imágenes o situaciones, etc.).

6. Resolución de pasatiempos (crucigramas, sopa de letras, etc.) que requieran el conocimiento del vocabulario y de la ortografía trabajados en clase.

7. Reconocimiento en textos escritos de estructuras gramaticales que sirven para preguntar, afirmar, negar, expresar la posesión, el género y el número, cuantificar, expresar hechos en presente, pasado y futuro, etc.

8. Reconocimiento en textos escritos de algunos aspectos socioculturales diferenciadores de la lengua extranjera respecto de la lengua materna, con especial énfasis en los de carácter lúdico y musical (juegos, canciones, costumbres que tengan que ver con los niños, etcétera).

Actitudes

1. Interés y curiosidad hacia el texto escrito y valoración del papel que desempeña para satisfacer las necesidades de comunicación.

2. Reconocimiento y valoración de la importancia de saber leer y escribir en una lengua extranjera.

3. Aprecio por la corrección en la confección e interpretación de textos escritos sencillos.

4. Interés por conocer el vocabulario y las estructuras lingüísticas básicas necesarias para expresar las necesidades elementales de comunicación en situaciones en las que previsiblemente va a encontrarse el alumno al entrar en contacto con una lengua extranjera (relación con otros chicos y chicas de la misma edad, transporte, deportes, gustos y aficiones, etc.).

5. Disposición para superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación en una lengua extranjera debido a un dominio imperfecto de la misma, utilizando las estrategias de comunicación de la lengua materna que ya se poseen.

3. Aspectos socioculturales

Conceptos

1. Aspectos sociales y culturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada, cercanos a los intereses de los niños:

- Expresiones y gestos que acompañan a la expresión oral: gestos de cortesía, tono de voz, etc.
 - Aspectos de la vida cotidiana: horarios, hábitos de los niños de esta edad, imágenes que forman parte de la cultura y traducen una forma de entender e interpretar la realidad, etc.
 - Modos de pasar el tiempo libre: juegos, canciones y deportes más populares entre los niños de los países cuya lengua se estudia, lugares de encuentro favoritos, etc.
2. Presencia en España de la lengua extranjera estudiada: etiquetas de productos, canciones, películas, programas de televisión, etcétera.

Procedimientos

1. Reconocimiento de ciertos aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada.
2. Utilización contextualizada en situaciones muy habituales de algunas reglas y hábitos de conducta de los países cuya lengua se estudia.
3. Comparación de los aspectos más relevantes de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera estudiada con los correspondientes en el país propio.
4. Utilización de materiales auténticos procedentes de distintas fuentes próximas al niño con el fin de obtener las informaciones deseadas.

Actitudes

1. Curiosidad y respeto por los aspectos más relevantes de la vida cotidiana y otros aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera.
2. Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas.
3. Interés por conocer gentes de otros países (correspondencia con niños y niñas de otros países, etc.).

Criterios de evaluación

1. Reconocer y reproducir los fonemas característicos de la lengua extranjera, así como las pautas básicas de ritmo y entonación, en palabras y oraciones que aparezcan en el contexto de un uso real de la lengua.

Este criterio pretende comprobar si el alumno se ha familiarizado con los sonidos de la lengua y las pautas de ritmo y entonación; es decir, evaluar su capacidad para usar el sistema fonológico en sus dos vertientes: comprensión y producción. Tanto los textos que oiga como los que produzca tendrán sentido y, por tanto, estarán contextualizados.

2. Captar el sentido global de textos orales emitidos en situaciones de comunicación cara a cara, con apoyo gestual y mímico y las repeticiones necesarias, en los que aparezcan combinaciones de elementos previamente aprendidos y que versen sobre temas familiares y conocidos por el alumno.

Con este criterio se evalúa la capacidad de los alumnos y alumnas para comprender lo esencial de textos orales en las condiciones más idóneas: comunicación directa, gran apoyo contextual y temas relacionados con los esquemas de conocimiento previo de los alumnos.

3. Extraer informaciones específicas, previamente requeridas, de textos orales con una estructura y vocabulario sencillos que traten temas familiares y de interés para el alumno (la vida cotidiana, gustos, preferencias y opiniones y experiencias personales).

Este criterio evalúa la capacidad del alumno para comprender no sólo la idea principal, sino también algunos detalles concretos, previamente requeridos, de textos orales sobre temas muy conocidos, aunque haya otras partes del mensaje que no capte con precisión.

4. Participar en intercambios orales breves relativos a actividades habituales de clase produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.

Este criterio evalúa la capacidad de expresarse oralmente en situaciones de comunicación propias del aula, con la fluidez y corrección suficientes para que el mensaje sea comprensible y para formular sus necesidades básicas: preguntar, pedir ayuda, pedir permiso, pedir algo.

5. Participar en situaciones de comunicación simuladas que se hayan trabajado previamente en clase, utilizando con propiedad las fórmulas de relación social más habituales en la lengua extranjera.

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumno para comunicarse oralmente en las situaciones cotidianas más elementales, utilizando adecuadamente las fórmulas de relación social propias de los niños de su edad. Las producciones de los alumnos pueden presentar errores morfosintácticos y fonológicos siempre y cuando no incidan en la comprensividad del mensaje.

6. Extraer el sentido global y algunas informaciones específicas de textos escritos breves con un desarrollo lineal, unas estructuras y un vocabulario sencillo, en los que se traten temas familiares y de interés para el alumno.

Con este criterio se evalúa la capacidad del alumno para comprender escritos breves del profesor o de compañeros, cartas informales, instrucciones, así como anuncios públicos, letreros y otros textos con apoyo gráfico como las historietas infantiles, aunque contengan algunos elementos desconocidos y no imprescindibles para la comprensión del mensaje.

7. Leer con la ayuda del profesor o del diccionario libros sencillos para niños con apoyo visual redundante escritos en la lengua extranjera y mostrar la comprensión alcanzada mediante una tarea específica.

Se evalúa con este criterio la capacidad del alumno para realizar una lectura comprendiendo el mensaje de forma global, leyendo fuera del aula un libro acorde con sus preferencias personales y demostrando su comprensión mediante diversas tareas lingüísticas (no necesariamente en la lengua extranjera) o no lingüísticas, ya que se trata de evaluar la comprensión y no la expresión.

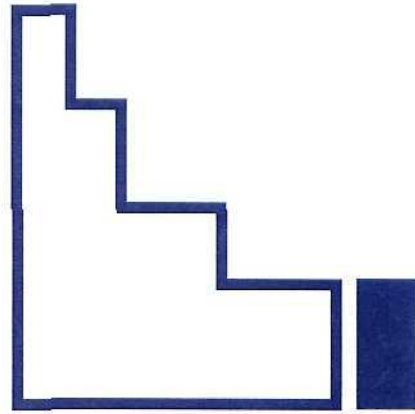
8. Producir textos escritos muy breves, comprensibles y adaptados a las características de la situación y a la intención comunicativa, en los que se reflejen contenidos trabajados en clase.

Se pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas para redactar breves notas como la lista de lo necesario para una excursión, notas y cartas dirigidas a compañeros, datos personales o invitaciones a cumpleaños que, aunque presenten incorrecciones, deberán respetar el formato y la presentación adecuados y tener en cuenta las características del código escrito.

9. Reconocer algunos rasgos socioculturales característicos de las comunidades de hablantes de la lengua extranjera que aparecen implícitos en las muestras de lengua trabajadas en clase.

Este criterio pretende comprobar que los alumnos, a partir de los conocimientos sobre su propia cultura, son capaces de reconocer que los referentes culturales de las lenguas extranjeras son distintos entre sí y de identificar los más característicos de la vida cotidiana (horarios, formas de saludo, hábitos, etc.) en los países en los que se habla la lengua estudiada.

Lenguas Extranjeras



Secuencia por Ciclos

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 quienes va dirigida. Esto implica un tratamiento coordinado de todas las capacidades, pues se dan de modo interrelacionado en el acto de la comunicación.

Para secuenciar los contenidos puede ser útil al maestro 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/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 maestro 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 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 Primaria parece indicado optar por **primar** decididamente **la comunicación oral** sobre la escrita.

Como en todos los casos la comprensión precede a la producción, el eje sobre el que se hace girar la intervención educativa en **el segundo ciclo** va en el sentido de poner mayor énfasis en el desarrollo de **la capacidad de comprender** mensajes orales sencillos. En **el tercer ciclo** se pretende que los alumnos vayan accediendo a la producción y, entonces, el eje basculará dándole un peso mayor al desarrollo de **la capacidad de expresión**.

Este mayor peso no implica, por supuesto, relegar el progresivo desarrollo de las demás capacidades expresadas en los objetivos generales del área, sino que estas últimas se irán configurando en torno a los ejes que aquí se establecen como básicos.

Segundo ciclo

La comunicación oral

En este segundo ciclo de Primaria se produce **el primer contacto institucional** con la lengua extranjera. Es un momento fundamental que es bueno aprovechar para que el alumno adquiera una actitud favorable hacia su aprendizaje y pueda tomar conciencia de su capacidad personal y sus posibilidades de éxito en una tarea que ahora empieza. Pero este primer contacto no significa que el alumno no tenga ya algunos conocimientos de, y sobre la lengua extranjera que, al explicitarse, van a servir de base al aprendizaje de la comunicación.

Lo característico de este ciclo es el constituir un momento de **sensibilización a la lengua y a la cultura**, y de **familiarización con los sonidos y las pautas de ritmo y entonación** de la misma. De aquí la importancia de todas las actividades receptivas y, en la línea que va de la recepción a la producción, de insistir más en la primera parte del eje, reforzando la capacidad de reconocer y discriminar la lengua extranjera de otras lenguas y afianzando en los alumnos una actitud receptiva y respetuosa ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.

La capacidad de comprender los mensajes orales es la que ha de ser privilegiada en este segundo ciclo. Esta capacidad se centra en informaciones sencillas y concretas, con estructura y vocabulario simple y, en su caso, acompañadas de apoyo mímico, gestual o gráfico, referidas al entorno más inmediato del alumno y a su vida cotidiana o relacionadas con sus intereses (la clase, el colegio, la familia, la casa, los juegos, las canciones...) Es propio de este ciclo trabajar la comprensión global de los mensajes y la comprensión específica de datos sencillos en situaciones muy contextualizadas. Esta comprensión se puede demostrar, en un primer momento, con respuestas no necesariamente lingüísticas y se puede ligar a la realización de determinadas tareas que impliquen una participación activa del alumno (dibujar, recortar, realizar ciertos movimientos, representar de forma mímica...).

En cuanto a **la utilización de la lengua oral**, es conveniente tener en cuenta que, si bien al final del ciclo todos los alumnos habrán llegado a reproducir según los modelos proporcionados, el

ritmo de acceso a la expresión puede ser muy diferente en función de las distintas individualidades y, por lo tanto, es importante respetar al máximo y no forzar el ritmo de producción de cada uno de los alumnos. Es interesante que, para ello, el alumno tenga a su disposición los aspectos de la lengua con mayor poder comunicativo, es decir, los que son aplicables al mayor número de situaciones posibles, y que vaya progresivamente empleándolos en situaciones cada vez más diversas. Estas **situaciones** pueden ser por un lado las **habituales de clase** (saludar, identificarse, pedir permiso, pedir ayuda cuando no se entiende utilizando frases hechas, etc.), y, por otro, las **que el profesor establezca para favorecer el aprendizaje** (identificar y localizar objetos; describir objetos, personas y lugares simples; expresar cantidades; expresar gustos y preferencias en términos sencillos; dar instrucciones elementales). En estos contextos, se puede trabajar el gusto por expresarse oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo (juegos, representaciones, trabajos en equipo...) que promuevan actitudes de participación solidaria.

La comunicación escrita

Las características de este ciclo, más centrado en lo oral y en su aspecto receptivo, aconsejan un acercamiento más que prudente al texto escrito. Sin embargo, **el código escrito está presente desde el primer momento de acceso a la lengua extranjera**, máxime en alumnos de ocho años que están adquiriéndolo en su lengua materna y que habrán desarrollado la curiosidad por el mismo. Por lo tanto, es conveniente empezar a desarrollar la capacidad lectora en la lengua extranjera a través de textos sencillos y redundantes, descripciones y narraciones breves, instrucciones de clase, canciones infantiles y populares, cuentos..., empezando a inculcar el gusto por la interpretación de textos escritos y el disfrute con la lectura.

Con respecto a **la escritura**, las necesidades de los niños y niñas de estas edades son todavía muy reducidas en su propia lengua. Conviene, pues, ligar íntimamente su aprendizaje a la satisfacción de dichas necesidades y a la realización de tareas concretas. Esto significa que los textos que se trabajen en este ciclo consistirán en descripciones muy breves, listas para realizar alguna tarea, breves notas entre compañeros, felicitaciones, invitaciones y, en cualquier caso, se tenderá a que respeten los rasgos propios del

código escrito y guarden una presentación adecuada. Se pueden prever actividades de escritura colectiva que fomenten el trabajo en equipo y la colaboración entre los niños y niñas del grupo poniendo las bases para una valoración positiva y un respeto por las aportaciones de los demás.

Los aspectos socioculturales de la lengua

En este ciclo, **los aspectos socioculturales** van naturalmente ligados a los contenidos orales, en el sentido de que el alumno pueda reconocer algunas expresiones, mímica y gestos que son los propios de los intercambios verbales en la lengua extranjera y, en cualquier caso, es conveniente **que partan de la propia realidad de los niños** y de las estrategias que ellos utilizan habitualmente para comunicarse.

El favorecer la introducción al mundo cultural de los países en los que se habla la lengua extranjera y a los aspectos más cotidianos de la vida en ellos, que permitirá una comparación con los propios, se centra, ya desde este ciclo, en **la utilización de materiales auténticos variados** (etiquetas de productos, canciones infantiles, videos, fotografías, cuentos utilizados por los niños de esos países...).

Lo interesante es despertar en los alumnos la curiosidad por conocer estos aspectos que serán tratados a lo largo de toda la etapa y con mayor profundización en el ciclo siguiente. Es conveniente que **los contenidos culturales** de este ciclo sean, fundamentalmente, **los más cercanos a la vida de los niños de esta edad y los que estén relacionados con los hábitos de los niños de edades correspondientes de esos países**: horarios, fiestas más relevantes (cumpleaños, Navidad...), tiendas y productos que ofrecen...

El hecho de que exista una diversidad lingüística y de que sea posible expresarse de maneras diferentes es un elemento importante que el alumno de este ciclo irá paulatinamente descubriendo y así será posible despertar su **interés por conocer y respetar a gentes distintas** que utilizan otro código para comunicarse y se fomentará una **actitud de comprensión hacia otras formas de entender y organizar la realidad**. Esto puede constituir una base para establecer en cursos posteriores correspondencia con niños y niñas de los países cuya lengua estudia.

Tercer ciclo

La comunicación oral

En la comunicación oral se pretende que el alumno vaya pasando **de la comprensión a la producción** de una manera paulatina, pudiendo ya participar en intercambios verbales sencillos. En este sentido conviene trabajar la comprensión de los mensajes producidos por el profesor, los compañeros y, progresivamente, por medios de reproducción mecánica (vídeo, casetes), de tal modo que, en el aula, **el profesor pueda utilizar sistemáticamente la lengua extranjera**. La comprensión se va afinando y pasa de ser fundamentalmente global a ser progresivamente más específica, ya que el alumno va siendo capaz de hacer algunas anticipaciones de sentido y de realizar tareas más complejas que en el ciclo anterior. **Los textos escuchados versarán sobre temas relacionados con la experiencia de los alumnos para facilitar la comprensión o nuevos para ellos pero derivados de la misma**: descripciones de lugares, personas, objetos, conversaciones entre adolescentes sobre sus actividades diarias, gustos, preferencias, opiniones, conversaciones entre adultos sobre temas relacionados con los adolescentes, situaciones fantásticas conocidas por medio de cuentos populares, etc.

En cuanto a **la capacidad de utilizar la lengua**, el alumno empezará a incorporar estrategias verbales y no verbales para hacerse comprender, es decir, todos aquellos elementos que permiten suplir las carencias propias del aprendiz en la comunicación, así como expresiones habituales y fórmulas de relación social. De esta manera se desarrollará la posibilidad de participar en intercambios orales para expresar las necesidades de comunicación dentro del aula y en contextos familiares reales o simulados, relacionados con la vida cotidiana del alumno (la vivienda, la alimentación, los animales, el deporte, las vacaciones...), con los temas transversales al currículo (la paz, la salud...) y con sus gustos, preferencias, opiniones y experiencias personales. Si bien el alumno ha de tener muy claro que siempre se ha de tender a un máximo de corrección y rigor en las producciones, la expresión puede ser titubeante, con errores morfosintácticos, pero el mensaje será comprensible, ya que se abordarán en este ciclo algunas relaciones temporales y los elementos de coordinación elemental.

Es interesante que las actividades se inscriban en un contexto lúdico que favorezca la colaboración entre los alumnos y una partici-

pación activa en la tarea final. Asimismo parece indicado trabajar el aprecio y el respeto por las producciones propias y de los compañeros, fomentando la creatividad y la originalidad.

La comunicación escrita

La primacía que la comunicación oral tiene en la etapa de Primaria no significa, al igual que en el segundo ciclo, que no se trabaje la comunicación escrita. Este tercer ciclo supone un momento importante para asentar los fundamentos de dicha comunicación.

La capacidad lectora, que constituirá la base de una lectura autónoma en la secundaria obligatoria, empieza a adquirir un carácter más sistemático. Es oportuno que el alumno se vaya acostumbrando a abordar la lectura intensiva y extensiva. Para **la lectura intensiva** se trabajará con textos cortos, de los que comprenderá básicamente todas las palabras (etiquetas, anuncios públicos, letreros, historietas, cartas de amigos, notas de los compañeros, descripciones muy breves...). **En la extensiva** (cuentos, tebeos sencillos...) el alumno se esforzará por comprender el mensaje aunque desconozca el significado de algunas palabras. Para ello puede recurrir a la ayuda del profesor, otros compañeros, diccionarios bilingües elementales u otras estrategias de comunicación (semejanza con la lengua materna, estructura del documento, deducción por contexto...)

El reconocimiento y la valoración de la importancia de saber **escribir en una lengua extranjera** son actitudes que es conveniente fomentar en este tercer ciclo, concretándolas en la **producción de textos** sencillos y breves en respuesta a estímulos orales o escritos, dirigidos a distintos tipos de lectores y adecuándolos a las distintas situaciones de comunicación (tarjetas postales, breves cartas dirigidas a compañeros, datos personales, invitaciones, descripciones y narraciones muy breves). Al igual que en la comunicación oral, lo fundamental es que el mensaje resulte comprensible. Un buen modo para lograrlo es acostumbrar a los alumnos a escribir textos con estructura clara y sencilla y a reutilizar al máximo el léxico y las formas lingüísticas trabajadas en clase, empleando elementos de coordinación elemental.

En este momento se puede **fomentar la creatividad**, creando situaciones imaginativas que partan de contextos familiares a los alumnos (cuentos, películas famosas, programas de televisión...) y pidiéndoles que, en colaboración con el área de artística, dibujen car-

teles, viñetas, ilustren cuentos, acompañados por breves textos escritos.

Los aspectos socioculturales de la lengua

Los alumnos de este ciclo empezarán a darse cuenta de que la comunicación, es decir, la construcción de un significado compartido entre dos o varios interlocutores, implica manejar aspectos que no siempre pertenecen al contexto lingüístico sino a un contexto situacional y cultural más amplio. Así, serán capaces de iniciar **la interpretación de algunas reglas y hábitos de conducta y de reconocer ciertos aspectos socioculturales de los países en los que se habla la lengua extranjera** estudiada.

En este ciclo, es conveniente tratar aquellos aspectos culturales **que tengan que ver con el mundo de los niños** (modos de pasar el tiempo libre, relaciones familiares, tipos de viviendas, canciones, costumbres...) **o que tengan interés para los alumnos de un grupo concreto** (deportes, artistas, coches, el medio ambiente, el consumo...).

El aprendizaje de la flexibilidad, que permite relativizar el propio sistema de valores y respetar otras lenguas, sus hablantes y su cultura, es un contenido que tiene, en este momento, una significación más acorde con el nivel de desarrollo evolutivo de los niños y niñas de este tercer ciclo y, por lo tanto, es interesante tenerlo en cuenta y favorecerlo por medio de actividades que impliquen **atención, escucha y respeto por modos de actuar y de vivir distintos a los propios**.

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.

Segundo ciclo

Comprensión oral

Emisor:

- Fuentes directas
- Comunicación cara a cara

Tipos de textos:

- Información sencilla, concreta y elemental, con una estructura simple y un vocabulario limitado en contextos muy familiares que verse sobre:
 - Instrucciones simples.
 - La vida cotidiana del alumno, la clase, el colegio, la familia, los amigos, animales, familiares, el cuerpo humano, la casa etc.,
 - Juegos y canciones infantiles y populares.

Los mensajes se realizarán, en un primer momento, con gran apoyo mímico o gráfico y a velocidad más lenta de lo normal. Con gran frecuencia serán necesarias algunas repeticiones.

Tercer ciclo

Emisor:

- Profesor hablando a velocidad normal
- Compañeros
- Medios de reproducción mecánica: cintas de vídeo, casetes, discos.

Tipos de textos:

- Familiares para el alumno, con una estructura simple y un vocabulario limitado que verse sobre:
 - La vida cotidiana del alumno, la vivienda, la alimentación, las actividades diarias, los animales, los deportes, el tiempo libre, las vacaciones, la salud, el bienestar personal.
 - Gustos y preferencias.
 - Opiniones y experiencias personales relacionadas con hechos habituales en la vida de los alumnos.
 - Canciones de lenguaje sencillo en consonancia con sus gustos.

Los mensajes se realizarán con apoyo gráfico y con algunas repeticiones cuando sea necesario. Se empleará una velocidad más lenta de lo normal cuando la dificultad de comprensión de los alumnos así lo requiera.

Segundo ciclo

Comprensión oral

Grado de comprensión:

- Reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua extranjera y de las pautas de ritmo y entonación de las mismas.
- Diferenciación de palabras y frases.
- Comprensión global de los mensajes.
- Comprensión específica de datos en situaciones muy contextualizadas.

Actitudes:

- Actitud receptiva para las personas que hablan una lengua distinta a la propia.

Expresión oral

Procedimientos:

- Utilización de estrategias no verbales para transmitir el significado (expresión corporal, dibujos...)
- Respuestas no lingüísticas a mensajes orales (seguir indicaciones)
- Petición de ayuda para la comprensión
- Escucha atenta a lo que se dice y contestación utilizando respuestas cortas
- Respuesta a instrucciones sencillas en el contexto del aula dadas con soporte visual y/o repetición
- Participación en intercambios lingüísticos sencillos y breves con fines lúdicos (representaciones, juegos de rol).

Tercer ciclo

Grado de comprensión:

- Global y específica de los mensajes emitidos por el profesor y los compañeros.
- Global y específica de datos en situaciones contextualizadas en el caso de medios de reproducción mecánica.

Actitudes:

- Actitud respetuosa para las personas que hablan una lengua distinta de la propia.

Procedimientos:

- Utilización de estrategias verbales y no verbales para transmitir el significado.
- Utilización de mensajes básicos previamente aprendidos (fórmulas de cortesía, expresiones habituales) adecuándolos a las características específicas de las situaciones de comunicación.
- Participación activa en intercambios orales para expresar las necesidades de comunicación más inmediatas dentro del aula y en contextos próximos al alumno.
- Participación en intercambios lingüísticos con fines lúdicos: simulaciones, juegos de rol, improvisaciones.

Expresión oral**Segundo ciclo**

- Producción de expresiones cotidianas destinadas a satisfacer necesidades simples de comunicación.
- Utilización de fórmulas de relación social previamente aprendidas, imprescindibles para una interacción adecuada.

Situaciones:

- A. Habituales de clase: saludar, identificarse, pedir permiso para realizar acciones simples (abrir la ventana, salir del aula, cambiarse de sitio...), pedir ayuda cuando no entiende utilizando frases hechas.
- B. Creadas por el profesor: identificar y localizar objetos; describir personas, objetos, lugares y acciones simples; expresar cantidades; expresar gustos y preferencias en términos sencillos; dar instrucciones elementales.

Grado de ejecución:

La actuación del alumno será muy variable en función de factores individuales. Es importante no forzar la producción. Los mensajes producidos por los alumnos se centrarán en los aspectos con mayor poder comunicativo y podrán realizar a velocidad más lenta de lo normal y con incorrecciones y omisiones tanto desde el punto de vista sintáctico como léxico.

Tercer ciclo

- Utilización de las estrategias de comunicación que permiten sacar el máximo provecho de los conocimientos de la lengua extranjera.

Situaciones:

- A. Habituales de clase: dar y pedir información sobre las actividades del aula; expresar necesidades y peticiones; pedir ayuda cuando no entiende por medio de estrategias variadas.
- B. Creadas por el profesor: describir y narrar; dar y pedir información; expresar necesidades y peticiones; expresar algunas relaciones temporales y acciones cotidianas referidas al presente, al pasado y al futuro.

Grado de ejecución:

Los mensajes producidos por los alumnos se adecuarán a las situaciones de comunicación contextualizadas y familiares para ellos. La velocidad seguirá siendo más lenta de lo normal, con titubeos, errores morfosintácticos y léxico reducido, pero el mensaje será comprensible.

Expresión oral**Segundo ciclo****Actitudes:**

- Atención y respeto a las intervenciones de los interlocutores
- Desarrollo de una actitud positiva y optimista ante la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

— Tercer ciclo —

Actitudes:

- Tendencia a utilizar de forma imaginativa y creativa mensajes orales previamente aprendidos en distintas situaciones de comunicación.
- Reconocimiento de la importancia de las estructuras lingüísticas como medio para transmitir significados.
- Disposición a superar las dificultades que surgen habitualmente en la comunicación en una lengua extranjera debido a un dominio imperfecto de la misma, utilizando las estrategias de comunicación de la lengua materna que ya poseen.
- Aceptación del error como parte integrante del proceso de aprendizaje y actitud de superarlo para llegar a producciones cada vez más correctas.
- Esfuerzo por utilizar todos los recursos disponibles para transmitir el mensaje y evitar que se rompa la comunicación.

**Comprensión
escrita**

Segundo ciclo

Tipos de textos:

- Instrucciones sencillas para realizar una tarea.
- Felicitaciones, invitaciones informales, mensajes entre compañeros.
- Canciones y retahílas.
- Textos breves con apoyo gráfico redundante.

Grado de comprensión:

- Elementos relevantes del mensaje aunque se desconozcan palabras o estructuras del mismo.

Actitudes:

- Interés y curiosidad hacia el texto escrito y valoración del papel que juega en la satisfacción de las necesidades de comunicación.

Tercer ciclo

Tipos de textos:

- Graduados o “auténticos” con estructura lineal, vocabulario limitado y apoyo gráfico, referidos a aspectos concretos y habituales para el alumno: etiquetas, anuncios públicos, letreros, folletos, tebeos, historietas...
- Descripciones y narraciones infantiles muy breves: cuentos, letras de canciones, poemas concretos.
- Mensajes de carácter interpersonal: cartas de amigos, instrucciones, comentarios sencillos del profesor, notas de los compañeros.

Grados de comprensión:

- Global y de los elementos relevantes del mensaje.
- Reconocimiento de elementos específicos, previamente identificados, en textos que contienen palabras y estructuras desconocidas (entresacar datos relativos a horarios, a fechas...) en textos “auténticos”.

Actitudes:

- Aprecio por la corrección en la interpretación de textos escritos sencillos.
- Reconocimiento y valoración de la importancia de saber leer en una lengua extranjera

**Expresión
escrita****Segundo ciclo****Procedimientos:**

- Grafía de los principales fonemas de la lengua extranjera.
- Utilización de las correspondencias gráfico-fónicas para escribir, deletreados por otra persona, el nombre y apellidos, fecha de nacimiento, algunos datos personales, en situaciones lúdicas.
- Transferencia al código escrito de informaciones recibidas oral o visualmente: réplicas de diálogos, descripciones muy breves.
- Resolución de pasatiempos, crucigramas, sopas de letras, que requieran el vocabulario y la ortografía trabajados en clase.
- Utilizar el conocimiento de la lengua materna para predecir el significado de palabras.
- Predecir significados a través del uso del contexto visual o gráfico.

Grado de ejecución:

- Presentación ordenada y cuidada.
- La transcripción al código escrito del vocabulario trabajado en clase será correcta.

— Tercer ciclo —

Procedimientos:

- Producción de textos escritos en respuesta a estímulos orales o escritos dirigidos a distintos tipos de lectores: tarjetas postales, breves cartas dirigidas a compañeros, datos personales, breves descripciones y narraciones, invitaciones.
- Producción de textos escritos adecuándolos a la situación de comunicación: saludar, identificarse, dar datos personales, identificar y localizar objetos, expresar necesidades y peticiones sencillas.
- Reconocimiento en textos escritos de estructuras gramaticales que sirven para preguntar, afirmar, negar, expresar la posesión, cuantificar, expresar hechos en presente, pasado y futuro y utilización de las mismas para lograr una comunicación eficaz.
- Apoyarse en las nociones que posee del tipo de palabras en la lengua materna para facilitar el acceso a las categorías correspondientes en la lengua extranjera.

Grado de ejecución:

- Los textos serán comprensibles, breves, de estructura clara y sencilla y con el léxico trabajado en clase.
- Contendrán elementos de coordinación elemental.

Expresión
escrita

Actitudes:

- Reconocimiento de la importancia de saber escribir en una lengua extranjera.

———— Tercer ciclo ————

- Pueden presentar incorrecciones ortográficas y morfosintácticas que no impidan la transmisión del mensaje.

Actitudes:

- Aprecio por la corrección en la confección de textos escritos sencillos.

Segundo ciclo

Procedimientos:

- Reconocimiento de la existencia de *distintas lenguas y distintas formas* de expresar la realidad.
- Reconocimiento del valor de la comunicación humana.
- Reconocimiento y utilización de algunas estrategias básicas de comunicación de tipo extralingüístico: *mímica, postura corporal, gestos, dibujo*, que permiten sortear obstáculos y dificultades en la propia comunicación.
- Reconocimiento de ciertos aspectos socioculturales de los países donde se habla la lengua extranjera, relacionados con los intereses y *el mundo de los alumnos*.
- Comparación de los aspectos más relevantes de la vida cotidiana de los países en que se habla la lengua extranjera con los correspondientes en el país propio, relacionados con temas familiares para los alumnos: la casa, la familia, las comidas, el colegio, los juegos, las canciones, el deporte.
- Toma de conciencia de los elementos ya conocidos de la lengua extranjera (palabras, expresiones muy usuales, aspectos culturales).

— Tercer ciclo —

Procedimientos:

- Reconocimiento de que existen distintas formas de aprender lenguas de acuerdo con las distintas personalidades.
- Reconocimiento de las características personales para aprender lenguas.
- Comparación de los aspectos más relevantes de la vida cotidiana de los países donde se habla la lengua extranjera con los correspondientes en el país propio, relacionados con temas de interés para los alumnos.
- Utilización contextualizada de algunas reglas y hábitos de conducta de los países cuya lengua se estudia, en situaciones con las que el alumno haya tenido contacto.
- Utilización de materiales auténticos procedentes de distintas fuentes próximas con el fin de obtener las informaciones deseadas.

Segundo ciclo**Actitudes:**

- Sensibilidad ante la importancia de la comunicación cara a cara en una lengua distinta de la propia.
- Actitud receptiva y respetuosa ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.
- Desarrollo de una actitud positiva y optimista ante la propia capacidad para aprender a hablar en una lengua extranjera.

Tercer ciclo

Actitudes:

- Interés por conocer gentes de otros países (correspondencia con niños y niñas de otros países, etc.)
- Gusto por expresarse oralmente en una lengua extranjera mediante la participación en actividades de grupo.
- Valoración de los comportamientos sociolingüísticos que facilitan las relaciones de convivencia en las situaciones estudiadas.
- Seguridad en la propia capacidad para aprender lenguas extranjeras

Criterios de evaluación por ciclos

Segundo ciclo

1. Captar el sentido global de textos orales breves, en los que aparezcan elementos previamente aprendidos, producidos por el profesor de manera sencilla, concreta, contextualizada y con las repeticiones, la mímica y los gestos necesarios, sobre la vida cotidiana del alumno y su entorno más inmediato.

Se trata de que el alumno pueda entender globalmente al profesor cuando habla sobre los siguientes temas: la clase, el colegio, la familia, la casa, el cuerpo humano, las comidas y cualquier otro que guarde una estrecha relación con su grupo de alumnos y sea de interés para ellos.

2. Identificar detalles simples, previamente solicitados, en textos orales referidos a temas trabajados en clase, y llevar a cabo, en el marco de las actividades del aula, instrucciones sencillas dadas por el profesor.

Este criterio pretende demostrar la comprensión específica. Se trata de que el alumno extraiga de un mensaje oral breve algunos detalles concretos relativos al aspecto físico de personas, el tamaño, el color, la localización en el espacio, en el tiempo (horas, días, meses, estaciones), aunque haya otras partes del mensaje que no capte con precisión.

Además, que pueda comprender las instrucciones necesarias para el desarrollo de la clase. Estas se referirán tanto al campo específica-

mente escolar (“coged el cuaderno”, “página cinco”) como al de las actividades lúdicas o de representación realizadas para favorecer el aprendizaje (reparto de roles, reglas de un juego). Para algunas instrucciones pueden ser necesarias varias repeticiones.

3. Reproducir rimas, retahílas y cancioncillas infantiles muy breves, entendiendo el sentido de las mismas.

Mediante este criterio se pretende evaluar si la pronunciación, ritmo y entonación del alumno se van acercando a modelos aceptables y comprensibles. La reproducción no será puramente mecánica sino que es fundamental que siempre comprenda lo que reproduce.

4. Producir, en el ámbito de la clase, mensajes orales breves relacionados con la identificación propia y de otras personas, y la descripción sencilla de objetos, lugares y personas, utilizando adecuadamente el léxico más elemental.

Este criterio evalúa si el alumno es capaz de presentarse, aportando los datos personales más básicos (edad, aspecto físico, familia y su lugar en ella, nacionalidad, cumpleaños), así como de describir brevemente objetos, lugares y personas familiares utilizando un léxico muy elemental: números, colores, días de la semana, meses del año, partes del cuerpo...

5. Utilizar las expresiones de relación social más habituales y elementales (saludar, despedirse, agradecer, pedir por favor, pedir permiso, pedir perdón...) de forma adecuada a la situación de comunicación.

A través de este criterio se trata de comprobar si el alumno maneja las formas más simples y frecuentes de cada una de las expresiones. Siempre se hará de forma contextualizada y al hilo de las distintas necesidades de comunicación.

Se pretende que el alumno haya automatizado dichas fórmulas al finalizar este ciclo.

6. Relacionar la experiencia propia a partir de contenidos trabajados en clase (canciones, rimas, juegos, costumbres significativas en la vida de los niños...) con la experiencia de los niños de los países en los que se habla la lengua estudiada.

Este criterio pretende comprobar si los alumnos son capaces de relacionar los materiales trabajados en clase con el medio social y cultural de los países en que han sido producidos. Las costumbres mencionadas en el enunciado se refieren a acontecimientos y celebraciones como cumpleaños, Navidad, vacaciones o costumbres cotidianas de los niños y las personas de su entorno.

Tercer ciclo

1. Reconocer y reproducir los fonemas característicos de la lengua extranjera, así como las pautas básicas de ritmo y entonación, en palabras y oraciones que aparezcan en el contexto de un uso real de la lengua.

Este criterio pretende comprobar si el alumno se ha familiarizado con los sonidos de la lengua y las pautas de ritmo y entonación; es decir, evaluar su capacidad para usar el sistema fonológico en sus dos vertientes: comprensión y producción. Tanto los textos que oiga como los que produzca tendrán sentido y, por tanto, estarán contextualizados.

2. Captar el sentido global de textos orales emitidos en situaciones de comunicación cara a cara, con apoyo gestual y mímico y las repeticiones necesarias, en los que aparezcan combinaciones de elementos previamente aprendidos y que versen sobre temas familiares y conocidos por el alumno.

Con este criterio se evalúa la capacidad de comprender lo esencial de textos orales en las condiciones más idóneas: comunicación directa, gran apoyo contextual y temas relacionados con los esquemas de conocimiento previo de los alumnos.

3. Extraer informaciones específicas, previamente requeridas, de textos orales con una estructura y vocabulario sencillos que traten temas familiares para el alumno y de interés para él (la vida cotidiana, gustos, preferencias, opiniones y experiencias personales).

Este criterio evalúa la capacidad del alumno para comprender no sólo la idea principal sino también algunos detalles concretos, previamente requeridos, de textos orales sobre temas muy conocidos, aunque haya otras partes del mensaje que no capte con precisión.

4. Participar en intercambios orales breves relativos a actividades habituales de clase, produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.

Este criterio evalúa la capacidad de expresarse oralmente en situaciones de comunicación propias del aula, con la fluidez y corrección suficientes para que el mensaje sea comprensible y para formular sus necesidades básicas: preguntar, pedir ayuda, pedir permiso, pedir algo.

5. Participar en situaciones de comunicación interactiva simuladas que se hayan trabajado previamente en clase, utilizando con propiedad las fórmulas de relación social más habituales en la lengua extranjera.

Con este criterio se pretende evaluar la capacidad del alumno para comunicarse oralmente en las situaciones cotidianas más elementales, utilizando adecuadamente las fórmulas de relación social propias de los niños de su edad. Las producciones de los alumnos pueden presentar errores morfosintácticos y fonológicos siempre y cuando no incidan en la comprensión del mensaje.

6. Extraer el sentido global y algunas informaciones específicas de textos escritos breves con un desarrollo lineal, unas estructuras y un vocabulario sencillos en los que se traten temas familiares y de interés para el alumno.

Con este criterio se evalúa la capacidad del alumno para comprender las notas breves escritas por el profesor o los compañeros, cartas informales, instrucciones, así como anuncios públicos, letreros, y otros textos con apoyo gráfico, como las historietas infantiles, aunque contengan algunos elementos desconocidos no imprescindibles para la comprensión del mensaje.

7. Leer individualmente, con la ayuda del profesor o del diccionario, libros sencillos para niños con apoyo visual redundante, escritos en la lengua extranjera, y mostrar la comprensión alcanzada mediante una tarea específica.

Se evalúa con este criterio la capacidad del alumno para realizar una lectura extensiva, comprendiendo el mensaje de forma global al leer fuera del aula un libro acorde con sus preferencias personales y demostrando su comprensión mediante diversas tareas lingüísticas

(no necesariamente en la lengua extranjera) o no lingüísticas, ya que se trata de evaluar la comprensión y no la expresión.

8. Producir textos escritos muy breves, comprensibles y adaptados a las características de la situación y a la intención comunicativa, en los que se reflejen contenidos trabajados en clase.

Se pretende evaluar la capacidad de los alumnos y alumnas para redactar breves notas de carácter interpersonal como la lista de lo necesario para una excursión, notas y cartas dirigidas a compañeros, datos personales o invitaciones a cumpleaños, que aunque presenten incorrecciones, deberán respetar el formato y la presentación adecuados y tener en cuenta las características del código escrito.

9. Reconocer algunos rasgos socioculturales característicos de las comunidades de hablantes de la lengua extranjera que aparecen implícitos en las muestras de lengua trabajadas en clase.

Este criterio pretende comprobar que los alumnos, a partir de los conocimientos sobre su propia cultura, son capaces de reconocer que los referentes culturales de las lenguas extranjeras son distintos entre sí y de identificar los más característicos de la vida cotidiana (horarios, formas de saludo, hábitos, etc.) en los países en los que se habla la lengua extranjera.

Segundo ciclo

1. Captar el sentido global de textos orales breves, en los que aparezcan elementos previamente aprendidos, producidos por el profesor de manera sencilla, concreta, contextualizada y con las repeticiones, la mímica y los gestos necesarios, sobre la vida cotidiana del alumno y su entorno más inmediato.
2. Identificar detalles simples, previamente solicitados, en textos orales referidos a temas trabajados en clase, y llevar a cabo, en el marco de las actividades del aula, instrucciones sencillas dadas por el profesor.
3. Reproducir rimas, retahílas y cancióncillas infantiles muy breves, entendiendo el sentido de las mismas.
4. Producir, en el ámbito de la clase, mensajes orales breves relacionados con la identificación propia y de otras personas, y la descripción sencilla de objetos, lugares y personas, utilizando adecuadamente el léxico más elemental.
5. Utilizar las expresiones de relación social más habituales y elementales (saludar, despedirse, agradecer, pedir por favor, pedir permiso, pedir perdón...) de forma adecuada a la situación de comunicación.

Tercer ciclo

2. Captar el sentido global de textos orales emitidos en situaciones de comunicación cara a cara, con apoyo gestual y mímico y las repeticiones necesarias, en los que aparezcan combinaciones de elementos previamente aprendidos y que versen sobre temas familiares y conocidos por el alumno.
3. Extraer informaciones específicas, previamente requeridas, de textos orales con una estructura y vocabulario sencillos que traten temas familiares para el alumno y de interés para él (la vida cotidiana, gustos, preferencias y opiniones y experiencias personales).
1. Reconocer y reproducir los fonemas característicos de la lengua extranjera, así como las pautas básicas de ritmo y entonación, en palabras y oraciones que aparezcan en el contexto de un uso real de la lengua.
4. Participar en intercambios orales breves relativos a actividades habituales de clase produciendo un discurso comprensible y adaptado a las características de la situación y a la intención comunicativa.
5. Participar en situaciones de comunicación interactiva simuladas que se hayan trabajado previamente en clase, utilizando con propiedad las fórmulas de relación social más habituales en la lengua extranjera.

Criterios de evaluación de ciclos**Segundo ciclo**

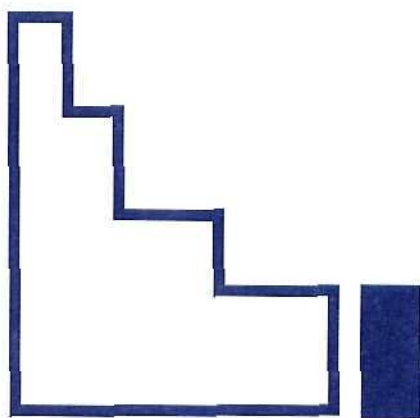
6. Relacionar la experiencia propia a partir de contenidos trabajados en clase (canciones, rimas, juegos, costumbres significativas en la vida de los niños...) con la experiencia de los niños de los países en los que se habla la lengua estudiada.

Tercer ciclo

6. Extraer el sentido global y algunas informaciones específicas de textos escritos breves con un desarrollo lineal, unas estructuras y un vocabulario sencillos en los que se traten temas familiares y de interés para el alumno.
7. Leer individualmente, con la ayuda del profesor o del diccionario, libros sencillos para niños con apoyo visual redundante, escritos en la lengua extranjera, y mostrar la comprensión alcanzada mediante una tarea específica.
8. Producir textos escritos muy breves, comprensibles y adaptados a las características de la situación y a la intención comunicativa, en los que se reflejen contenidos trabajados en clase.
9. Reconocer algunos rasgos socioculturales característicos de las comunidades de hablantes de la lengua extranjera que aparecen implícitos en las muestras de lengua trabajadas en clase.



Lenguas Extranjeras



Orientaciones Didácticas



Índice

	<i>Páginas</i>
ORIENTACIONES GENERALES.....	73
ORIENTACIONES ESPECÍFICAS.....	81
Organización de los contenidos.....	81
Del Decreto de Currículo a la programación..	81
Interrelación entre los contenidos.....	87
Negociación de objetivos y contenidos.....	89
Las situaciones de comunicación.....	91
Situaciones de comunicación oral.....	92
Situaciones de comunicación escrita.....	100
La interacción en el aula.....	105
El papel del maestro y del alumno.....	105
La organización del aula: el trabajo en grupos .	108
La organización del aula: los materiales.....	110
Métodos de trabajo.....	111
Trabajo por tareas.....	112
Trabajo por proyectos.....	115
Simulación global.....	117
Autonomía del alumno.....	120
Estrategias de comunicación.....	120

	<u>Páginas</u>
ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN	125
Principios generales.....	125
Qué evaluar	126
Cómo evaluar.....	129
Instrumentos.....	129
Autoevaluación y coevaluación.....	135
Tratamiento del error	136
Cuándo evaluar	137

Orientaciones generales

El proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en Primaria, en una iniciación temprana —segundo ciclo de la etapa— y con unas características distintas a las de otros campos o áreas de conocimiento —profesor especialista— obligan, en estas orientaciones generales, a situarse claramente con respecto a lo que constituyen las orientaciones didácticas del conjunto de la etapa.

Los contenidos de una lengua extranjera habrán de ser **contextualizados en la experiencia** del niño. No se puede olvidar que los alumnos y las alumnas de estas edades no tienen ninguna necesidad subjetiva con respecto a una lengua extranjera y por ello es sumamente importante que las actividades y tareas que se propongan partan y se relacionen con los distintos contextos que ellos ya dominan en su propia lengua materna y a los que puedan progresivamente ir dotando de significado en el nuevo código de comunicación. Esto quiere decir que el maestro favorecerá que el alumno pueda asociar los elementos verbales que van apareciendo con elementos del contexto no verbal. Estos elementos serán, por supuesto, la mímica y los gestos, pero también dibujos, la presencia de objetos o la realización de determinadas actividades a las que el alumno pueda ir enganchando los significados de la lengua extranjera.

En este sentido, y sobre todo en los primeros momentos, puede resultar interesante trabajar la lengua extranjera asociada a determinadas áreas curriculares no estrictamente lingüísticas, como la plástica o la música o incluso a otras que, como el Conocimiento del Medio, pueden permitir partir del entorno conocido e ir estableciendo las comparaciones oportunas con el medio extranjero.

Pero asociar la lengua extranjera a determinadas tareas escolares no basta. La experiencia del niño es escolar sólo en parte. Además, hay que tener en cuenta la vida fuera de la escuela, introduciendo en la lengua extranjera la **perspectiva globalizadora**, es decir de aprehensión global de la realidad que toda lengua por el hecho de serlo posee. El que la lengua extranjera sea impartida por un profesor especialista no debe desvincularla de la experiencia vital del niño, ni convertirla en algo radicalmente distinto a lo que constituye su percepción global de la realidad.

Por supuesto, el alumno ya conoce una lengua, la propia, pero, además, es importante tener en cuenta los conocimientos que tiene tanto **de** como **sobre** la lengua y la cultura extranjeras. Estas representaciones, a menudo difusas o estereotipadas, que han de constituir el punto de partida de la intervención pedagógica en esta área, se refieren a dos ámbitos. En primer lugar, una relativa familiaridad con ciertos sonidos, palabras y entonaciones de la lengua extranjera presentes en la sociedad y transmitidos principalmente a través de los medios de comunicación. En segundo lugar, el conocimiento de ciertos aspectos culturales (personajes famosos, productos, películas, programas de televisión, canciones...), que han configurado una imagen de los países en los que se habla la lengua extranjera objeto de estudio. El profesor no puede obviar estos conocimientos previos de los alumnos, sino que debe aprovecharlos al máximo.

Todo esto reforzará **el carácter significativo** de los aprendizajes que puedan realizar los alumnos y las alumnas de esta etapa, pues podrán establecer relaciones sustantivas entre lo que ya conocen y lo que progresivamente vayan asimilando del nuevo código de comunicación, de una manera natural, creándose una motivación hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. El alumno irá dándose cuenta de la funcionalidad y de la utilidad de la lengua extranjera si es capaz de usarla, y podrá hacerlo en la medida en que quede vinculada de manera significativa a los distintos contextos y tareas que él es capaz de manejar. Progresivamente será capaz de prescindir del contexto inmediato y de reutilizar lo aprendido en situaciones nuevas. Pero, al principio, la referencia al contexto debe estar siempre muy presente, pues es lo que, entre otras cosas, dará inteligibilidad al discurso en la lengua extranjera.

El principio de **la atención individualizada** al alumnado de esta etapa cobra en la lengua extranjera toda su dimensión. En efecto, las realizaciones de los alumnos serán muy variadas en función de las características y los distintos estilos cognitivos de cada uno de ellos.

Es conveniente no forzar la producción en los primeros momentos, pues para algunos alumnos puede ser necesario un periodo de adaptación y una maduración, de forma que puedan ir organizando y construyendo el nuevo código a partir de todo el caudal de lengua recibido. No todos los alumnos deben realizar la misma tarea ni con el mismo grado de ejecución, sino que es necesario que el docente sea consciente de los distintos pasos que una determinada tarea requiere para ir asignándolos a cada uno según el momento en que se encuentra con respecto a la lengua extranjera. Otra posibilidad es plantear una tarea flexible que admita distintos grados de ejecución.

La consideración de la diversidad de los alumnos 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.

Por otro lado, la variedad de recursos permitirá proporcionar a todos los alumnos experiencias de éxito ya que cada uno podrá encontrar una actividad más apropiada a sus capacidades e intereses. Además, el primer contacto institucional debe acentuar los aspectos lúdicos y gratificantes, de tal manera que no se produzcan bloqueos innecesarios y se aseguren aprendizajes posteriores.

Y esto es más importante precisamente en el aprendizaje de la lengua extranjera que en cualquier otro, ya que el alumno puede no ver una utilidad inmediata en lo que aprende y le será más fácil implicarse si la actividad le es presentada como un juego, con sus reglas (entre ellas la de comunicarse en la lengua extranjera) y con el disfrute consiguiente.

En cuanto a **la intervención pedagógica** propiamente dicha es conveniente resaltar varios aspectos. En primer lugar, la necesaria integración y colaboración del profesor especialista de lengua extranjera en el equipo de ciclo correspondiente, estableciendo para esta área una relación subsidiaria con respecto al desarrollo general de los alumnos. Esto quiere decir que lo esencial en esta etapa es lograr un desarrollo armónico de los alumnos y alumnas y que la lengua extranjera sólo tiene sentido en tanto que colabora en ese desarrollo. En segundo lugar, la toma de conciencia de que, sin olvidar el carácter instrumental del área, en esta etapa lo fundamental ha de ser familiarizar al alumno con la lengua y la cultura extranjeras, fomentando actitudes de colaboración, de trabajo en equipo y la apertura a

otras formas de ver la realidad. Esto implica para el profesorado de lengua extranjera de esta etapa un trabajo en continuo contacto con el profesor tutor para acompañar toda su programación con la general del grupo y buscar el mayor número de actividades comunes o interrelacionadas. El tutor, como responsable de la coordinación de los maestros que inciden en un grupo determinado de alumnos, será el que proporcione al especialista de lengua extranjera los datos sobre la evolución general de los alumnos para que éste pueda ir haciendo las modificaciones oportunas y adaptar la programación de su área.

De aquí se desprende la importancia en esta etapa de la presentación de los contenidos de la lengua extranjera en **relación con las otras áreas del currículo**.

La lengua extranjera puede ser considerada de un modo instrumental y, en consecuencia, favorecer dentro de lo posible un trabajo interdisciplinar y globalizador que permita establecer conexiones entre aspectos, temas y materias. Así, un trabajo en proyectos u otra serie de actividades en esa línea permite trabajar temas de distintas áreas utilizando la lengua extranjera como vehículo. Un proyecto basado, por ejemplo, en el conocimiento del medio (las comunicaciones, los distintos materiales...) es algo relativamente fácil de hacer, ya que el profesor especialista, en contacto con el profesor tutor, podrá rentabilizar los conocimientos que ya tienen los alumnos y las alumnas en un determinado ámbito, de modo que lo que aprenden es a utilizar la lengua extranjera como instrumento para expresar diferentes temas en campos ya conocidos.

Por otro lado, 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 puede y debe 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 vehicula 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 o profesora especialista será consciente del papel que la lengua extranjera desempeña en relación con las demás lenguas del currículo, especialmente en las comunidades con lengua propia, y planificará con el equipo de ciclo 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 múltiples maneras: dibuja él mismo en la pizarra, dibujan los niños en sus cuadernos individual o colectivamente, y, por supuesto, 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 y, principalmente, en los primeros momentos en los que los aspectos de ritmo y entonación son fundamentales.

Es interesante 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 lo tanto implicarlo en aspectos como el **qué** y el **cómo** trabajar responsabilizándole en todo lo que sea posible e incorporándolo paulatinamente a la valoración del mismo. Los alumnos y las alumnas del segundo ciclo y en mayor medida los del tercero ya son 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...)

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 niño 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.

La importancia dada en este documento al enfoque comunicativo viene fundamentada también por **el carácter formativo de la comunicación** interpersonal. En esta etapa el niño y la niña pasan del egocentrismo a una comprensión más amplia de la realidad. La lengua extranjera precisamente por propiciar el conocimiento de otra manera de expresarse y otra cultura colabora en gran medida a que este desarrollo tenga lugar.

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.

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 docente sea consciente de los valores, normas y actitudes que favorece en clase, y de la relación que aquellas tienen con los conceptos y procedimientos que desea enseñar son aspectos que hay que tener muy en cuenta.

Ahora bien, no sólo son fundamentales 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 el 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 compañeras, y además, conseguir afianzar valores como la solidaridad, el trabajo colectivo, la flexibilidad y la progresiva relativización de la propia escala de valores.

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 y las alumnas, de su edad, y de la programación general del curso establecida por el equipo de ciclo.

Los temas transversales pueden ser abordados en la clase de Lengua extranjera desde distintos puntos de vista. Por ejemplo, y en primer lugar, el maestro 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 niños y las niñas 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 maestro, 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 maestro podrá consultar los documentos sobre temas transversales 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: segundo y tercero en el caso de la Lengua Extranjera. Es fundamental el **trabajo en equipo** de los maestros que imparten el área 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 este trabajo.

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 lo tanto será necesario contemplar otros muchos factores que están implicados en este proceso.

Para concretar el currículo, secuenciarlo 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 maestro tendrá en cuenta a la hora de decidir la idoneidad y la complejidad de un contenido y, por lo 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 maestros una opción que tenga en cuenta al máximo los elementos que hacen avanzar la comunicación.

A título orientativo, se proponen dos modelos que son coherentes con los planteamientos del currículo. El primero¹, pretende integrar las teorías centradas 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 referente 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.

Segundo paso: **dar grado para los ciclos segundo y tercero a las capacidades expresadas en los objetivos generales de área y seleccionar los contenidos necesarios para alcanzar dichos objetivos.**

Por ejemplo, partiendo del objetivo número uno de la etapa, seleccionando el aspecto oral que en él se indica y de acuerdo con los criterios arriba mencionados, se establece para el segundo ciclo una formulación del tipo de la siguiente: "Al término del **segundo**

ciclo los alumnos serán capaces de comprender lo esencial en textos orales sencillos, concretos y elementales emitidos por el profesor, con una estructura simple y un vocabulario limitado en contextos muy familiares, con gran apoyo mímico y gráfico y las repeticiones necesarias.”

Para lograrlo, los contenidos que se seleccionan del Decreto que establece el Currículo son los siguientes:

Conceptos:

1. Necesidades y situaciones de comunicación: relacionadas con el contexto de la clase y la vida cotidiana del alumno.
2. Vocabulario y estructuras lingüísticas necesarias para comprender textos orales con las intenciones comunicativas siguientes: saludar, identificarse, dar y pedir información elemental de tipo personal, identificar y localizar objetos y describir personas y cosas en las situaciones seleccionadas.
3. Aspectos temáticos de uso generalizado, así como de interés para los alumnos o nociones muy amplias: la clase, el colegio, la familia, los amigos, animales familiares, el cuerpo humano, la casa.

Procedimientos:

1. Reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua y de las pautas de ritmo y entonación.
2. Diferenciación de palabras y frases.
3. Comprensión global de los mensajes.
4. Comprensión específica de datos requeridos previamente y en situaciones muy contextualizadas.

Actitudes:

1. Actitud receptiva ante las personas que hablan una lengua distinta a la propia.
2. Actitud positiva y optimista sobre la propia capacidad para entender una lengua extranjera.
3. Sensibilidad ante la importancia de la comunicación oral en una lengua distinta a la propia.

Es importante señalar que la mera distribución de los contenidos en cada uno de los ciclos nos da todavía una visión analítica y estáti-

ca de los mismos. No puede olvidar el maestro que los tipos de contenido no se trabajan de forma aislada. Para lograr una integración de los tres tipos el maestro 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:

- Reconocimiento de los sonidos característicos de la lengua y de las pautas de ritmo y entonación, sensibilizándose ante la importancia de la comunicación oral en una lengua distinta de la propia.
- Identificación de palabras y frases en textos relacionados con el contexto de la clase y la vida cotidiana de los alumnos, adoptando una actitud optimista sobre la propia capacidad para entender la lengua extranjera.
- Comprensión global de mensajes con las intenciones comunicativas siguientes: saludar, identificarse, dar y pedir información elemental de tipo personal, identificar y localizar objetos y cosas en las situaciones seleccionadas, y relacionados con temas de uso generalizado así como de interés para el alumno: la clase, el colegio, la familia, los amigos, los animales familiares, el cuerpo humano, la casa.
- Comprensión específica de datos requeridos previamente y en situaciones muy contextualizadas, mostrando una actitud receptiva ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia.

En esta formulación, pese a una redacción larga y no demasiado ligera, 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
Reconocimiento	<ul style="list-style-type: none"> — sonidos característicos — pautas de ritmo y entonación 	<ul style="list-style-type: none"> — importancia de la comunicación oral en una lengua distinta de la propia
Identificación	<ul style="list-style-type: none"> — palabras y frases en textos relacionados con el contexto de la clase y la vida cotidiana 	<ul style="list-style-type: none"> — actitud optimista ante la propia capacidad para entender la lengua extranjera



Procedimientos	Conceptos	Actitudes
Comprensión global	— mensajes con las intenciones comunicativas y siguientes: (...) relacionados con temas de uso generalizado así como de interés para el alumno: (...)	
Comprensión específica	— datos requeridos previamente en situaciones muy contextualizadas	— actitud receptiva ante las personas que hablan una lengua distinta de la propia

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.

Tercer paso: **programación de aula para un curso en macro-unidades 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.)

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

Situaciones de comunicación. Tarea final	Actividades	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** (por ejemplo, “el primer día de clase”) y las **actividades** correspondientes (saludar, identificarse, decidir dónde se sentarán, discutir la orientación que se dará a la clase...), los **objetivos didácticos** (ser capaz de identificarse y de comprender a otros cuando se identifican...) y después los **contenidos** que son necesarios para llevarlas a cabo (nombres, edad, material de clase, etc.). 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 aquellos que se quieren 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 maestro o la maestra 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 maestro 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 inicial con los alumnos y, en segundo lugar, porque las evaluaciones parciales del proceso de enseñanza y aprendizaje pueden modificar la propuesta. Por lo 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 hay que 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 tres grupos: comunicación oral, comunicación escrita 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 profesorado 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 docente 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 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 la preparación de una excursión es útil establecer la lista de lo que es necesario llevar. 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 lectura de las reglas de un juego puede dar lugar a su discusión colectiva. 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; utilizando elementos no verbales, 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).

Cuando se aprende una lengua no se aprende sólo un sistema de signos, sino que éstos comportan unos **significados culturales**, por lo 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 lograr la sensibilización a los aspectos culturales y formas de vida cercanos a los niños y las niñas 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 en el aula. Centrar el currículo en el alumno supone implicarlo en la toma de decisiones en lo que respecta a su propio aprendizaje y, por lo 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 ya desde los primeros momentos ir poniendo las bases e ir negociando con ellos progresivamente algunos de los elementos que intervienen en el proceso.

La negociación se establece en distintos momentos. En los primeros días de clase es conveniente discutir con los alumnos 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 periodos 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 las primeras etapas 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 maestro, 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 maestro y matizarla 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. En el segundo ciclo quizás sólo se puedan negociar aspectos muy parciales (los temas que nos interesan, con quién me gusta trabajar) pero al final de la etapa es interesante que los alumnos participen al máximo en su aprendizaje. En ese momento, 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 maestro 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 maestro 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 maestro 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 maestro 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: adecuación 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 maestro. 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 maestro 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. 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.

Esta comunicación se irá estableciendo de forma gradual de la misma manera que se habla a un niño en lengua materna, repitiendo

y expresando una misma idea de diversas formas para hacer más fácil la comprensión, animándole y creando la situación para que el alumno se sienta impulsado a usar la lengua para la comunicación, aunque sea de forma elemental al principio y utilizando todos los recursos de que disponga (gestos, sustitución de una palabra desconocida por otra conocida, etc.)

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 la más inmediata, está teñida por el metalenguaje de la clase y, por lo tanto, es a la vez la más real y la más artificial 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 maestro propondrá actividades o tareas en el marco de otro tipo de situaciones: reales y simuladas.

En este sentido, las **situaciones de comunicación reales** son las que se realizan con hablantes de la lengua extranjera del ámbito exterior a la escuela. Es importante ya desde el inicio del tercer ciclo 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.

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, grabaciones, videos...
- 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 sencilla 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. En la presentación del protagonista de un cuento, identificar las informaciones relevantes que lo describen.

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

- 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. Este tipo de actividades se concretan en la interacción en pequeño grupo o en parejas: los alumnos ejecutan las acciones físicas que les dice el maestro.

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 misma. Por otra parte, a los maestros 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 maestro 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 maestro 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 maestro 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.

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 información. Las interacciones interpersonales tienen como finalidad suavizar la relación, establecer los roles, mostrar solidaridad... Mientras

que las transaccionales contienen más rasgos previsibles, las interpersonales están más sujetas a la personalidad de los interlocutores y, por lo 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.

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 ej., entrevista de trabajo. — Social: por ej., invitación a una cena.
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 a menudo se ha insistido en el uso de fórmulas transaccionales o de información, dejando relegado el aspecto más interpersonal y, sin embargo, 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 entre los que destacamos los siguientes⁴:

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

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

- 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).

Se trata por tanto de que el maestro 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 maestro 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 lingüísti-

ca 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 maestro 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 maestro que no ha oído, este 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**, aunque en las primeras etapas sea muy rudimentaria y necesite el apoyo de la lengua materna.

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 maestro-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 las distintas etapas 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 sobre 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. Final-

mente, 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, suelen 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.

Al hablar de los temas es fundamental mencionar el **vocabulario** por tratarse de un elemento indispensable para desarrollar cualquiera de ellos. El maestro buscará la fórmula más adecuada a su estilo y al de sus alumnos 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). 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 del oral a la mera interacción verbal. Por eso, el trabajo con vídeos que recojan distintas conversaciones entre hablantes de la lengua 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 maestro 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 naturalidad al discurso. El maestro 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**.

Una situación de lectura 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 hacer explícitos 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).

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 ejemplo⁵:

- 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, cómics, cartas personales...
- Textos en los que predomina lo lógico-argumentativo: comunicaciones científicas, editoriales, ensayos, informes, cartas funcionales...
- Textos en los que predomina lo prescriptivo o procedimental: documentos administrativos, instrucciones de empleo, circulares...

Aunque es importante en esta etapa no centrarse demasiado en el texto escrito, es conveniente que los niños lean **distintos tipos de textos desde las primeras etapas** pero siempre de acuerdo con su edad. Así, inicialmente se podrá trabajar con cuentos, canciones infantiles de tipo descriptivo, descripciones de lugares o personas reales o fantásticas, cartas de niños, poesías infantiles o instrucciones para construir algún objeto (una cometa, un dado, etc.).

Los textos empleados pueden ser **auténticos** (cuentos para niños muy pequeños del país donde se habla la lengua estudiada, cartas reales escritas por niños, etc.) o **didácticos**, siempre que en ellos se respeten los principios que rigen los documentos auténticos:

⁵ Según VIGNER, G.: *Lire du texte au sens*, Paris, Clé international, 1979.

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 cuando se produce aprendizaje. Esto quiere decir que habrá algunas palabras y estructuras nuevas (no más del 40 por ciento). 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 descripción más compleja se le puede pedir que simplemente identifique el nombre, la edad y la nacionalidad de las personas descritas.

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 sabe leer en su lengua materna y que, por lo tanto, no es razonable proponerle actividades como si no supiera, 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 tipos de textos que se le propongan tengan que ver con los que ya conoce en su propia lengua para que pueda inferir de su experiencia previa 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 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 nos 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 maestro les da un texto sobre algún tema conocido por ellos, por ejemplo varios niños y niñas escriben cartas cortas 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 niños de su edad y que tratan de los problemas que tienen. A continuación hacen una predicción de cuáles pueden ser esos problemas: con los padres, con los amigos, en la escue-

la. 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 niños de su edad y que hablan de problemas y su propio conocimiento del mundo de los niños 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 rápida 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 arriba 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 en los que se pretende fundamentalmente comprender el argumento y los detalles más relevantes. Este tipo de lectura puede comenzarse en el aula con cuentos populares conocidos por el niño para facilitarle la comprensión. Se hará en voz baja y el maestro acudirá a ayudar a los niños que tengan dificultades, sin embargo deben saber que en la medida en que entiendan el “argumento” no deben preguntar aunque ignoren algunas palabras. El objetivo será conseguir que los niños puedan leer textos adaptados a su nivel por sí solos: en el aula sin la ayuda del maestro, o en su casa.

Las estrategias de comprensión hasta aquí descritas no son evidentemente las únicas posibles y el papel del maestro 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 lo tanto, parece razonable centrarse en aquellas situaciones de comunicación escrita en las que previsiblemente los alumnos puedan o podrán encontrarse en algún momento de su andadura académica o profesional.

Para el principio del aprendizaje puede ser útil un “programa”⁶ que favorezca una **motivación positiva** hacia la escritura y que consta de los siguientes momentos:

- crear en el aula un “baño de escrito” por medio de carteles, anuncios, consignas escritas;
- pedir a los alumnos que le dicten al maestro adivinanzas, pies de fotos o dibujos, instrucciones de juego;
- dar a los alumnos material escrito (periódicos o revistas) para que recorten palabras y frases para ilustrar fotos o dibujos;
- permitirles escribir cuando tengan ganas en sus cuadernos, los carteles de las paredes..., animarles a escribir notas, recetas, etc.;
- proponer poco a poco nuevas situaciones de escritura, comenzando por las más simples,
- diversificar las situaciones; aceptar las que proponen los alumnos; ser exigente sobre la comprensividad del mensaje más que sobre la norma formal.

La interacción en el aula

El papel del maestro 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 a desarrollar una capacidad natural para comunicarse con otras gentes.

La labor fundamental del maestro es **crear las condiciones adecuadas para que se produzca el aprendizaje**; su papel 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

⁶ MOIRAND, S.: *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1982.

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 idioma 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, el profesor debe ser un organizador y gestor de las actividades de clase y saber en determinados momentos retirarse a un segundo plano para que la actuación lingüística de los alumnos sea posible.

La tarea fundamental del maestro 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 niños 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 ense-

ña, 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 maestro 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 maestro 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 maestro 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 maestro 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: el trabajo en grupos

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.

El trabajo en parejas y en grupos tiene mucha importancia en la clase de idiomas, aunque también tiene algunos inconvenientes. El motivo fundamental para trabajar con grupos en clase es dar a los alumnos la posibilidad de hablar en la lengua estudiada con sus iguales y no siempre con el profesor, pero existen otros motivos como son el de fomentar el trabajo cooperativo, el de propiciar la adquisición de las normas que rigen los intercambios o el de organizar los esfuerzos en torno a una tarea común. De esta forma se ayuda al alumno a superar su timidez o su miedo al ridículo y se le proporcionan las normas básicas de convivencia.

En el aula es interesante trabajar con distintos agrupamientos y éstos dependerán de la edad de los alumnos y de la propia capacidad para un trabajo en cooperación. Así, para la presentación de un

tema o una actividad nueva se trabajará con toda la clase en su conjunto. A continuación, y como primer paso de la tarea, conviene pedir a los alumnos que trabajen individualmente para darles la oportunidad de reflexionar y asimilar el material presentado: comprender un vídeo, leer un texto, contestar unas preguntas.

Terminada esta fase, pueden trabajar en parejas para llevar a cabo juntos la explotación del material usado en la fase anterior: discutir el significado del texto o su opinión sobre el mismo, comprobar la respuesta que cada uno ha dado a unas preguntas, elaborar un cuestionario, preparar un juego de rol, etc. El trabajo en pequeño grupo (3 o 4) es *idóneo para actividades menos controladas: conversaciones entre varios interlocutores, división de la tarea en la elaboración de un proyecto o una simulación global, discusión entre dos parejas que hayan trabajado por separado previamente o para elegir la solución mejor a un problema de lógica o de otro tipo. Finalmente se volverá a trabajar con toda la clase para hacer la puesta en común.*

Existen algunas reglas básicas para el trabajo en parejas y en grupos:

1. El profesor debe llevar las tareas muy bien preparadas y organizadas.
2. Las instrucciones de lo que los alumnos van a hacer han de quedar muy claras.
3. Es conveniente limitar el tiempo para el trabajo en grupos, pues éstos tienden a distraerse y no se centran en la tarea. Diez minutos es una medida aproximada de la duración media de este tipo de actividad.
4. Hay que insistir en que los alumnos vayan progresivamente hablando en la lengua estudiada la mayor parte del tiempo. Es una buena costumbre preguntarles al final de la actividad qué grupos han hablado en la lengua extranjera y durante cuánto tiempo lo han hecho: la mayor parte, una mínima parte o nada. Esta pregunta será, por supuesto, meramente informativa y no tendrá intención sancionadora. Los alumnos suelen ser sinceros y si en una clase reconocen sistemáticamente que sólo hablan en su propia lengua, habrá que considerar la posibilidad de variar este tipo de actividad.
5. Al acabar, los grupos darán cuenta de su trabajo: representando un diálogo, un juego de rol, entregando por escrito sus conclusiones, etc. El maestro valorará entonces estos resultados.

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 empiecen a comunicarse en la lengua extranjera con los medios que vayan teniendo a su disposición (al principio pueden ser palabras, locuciones de correspondencia, frases hechas) para 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.

Los inconvenientes del trabajo en grupos y en parejas son que se suele producir un nivel de ruido molesto y que algunos alumnos no se esfuerzan por hablar en la lengua estudiada y se dedican a perder el tiempo. Si el maestro explica a los alumnos la gran utilidad de esta manera de trabajar y busca actividades interesantes se puede paliar el segundo inconveniente. En cuanto al primero, tiene peor solución pero, al fin y al cabo, se trata de una clase de lengua y no se puede hablar en silencio.

La organización del aula: los materiales

Un maestro especialista de lengua extranjera 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, posters, periódicos y un banco de actividades de diversos tipos⁷.

Es interesante que el maestro vaya construyendo lo que, a lo largo de cada ciclo, constituirá la **biblioteca de aula en lengua extranjera**. Esta biblioteca comprenderá, por supuesto, libros variados, asequibles y adaptados a la edad de los alumnos, pero además puede incluir un fichero de aula en el cual se van registrando las nuevas adquisiciones: expresiones, palabras, situaciones. Estas fichas

⁷ Para materiales concretos se puede consultar la Guía Documental y de Recursos elaborada para cada lengua extranjera.

pueden empezar siendo a través del dibujo únicamente, después asociar dibujo y escritura y finalmente texto escrito. Los alumnos tendrán acceso autónomo a la biblioteca y el fichero para ver imágenes, leer o consultar cualquier duda que tengan.

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 todavía no disponen todos los colegios de estos aparatos, es interesante considerar cuáles son sus perspectivas y posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

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 el contexto sociocultural y permiten descubrir comportamientos, expresiones, gestos, así como el discurso televisivo o el lenguaje fílmico 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 aprendizaje de una lengua extranjera, el maestro, según sus propias convicciones, optará por una metodología concreta para llevar a cabo el trabajo en el aula. Entre las diversas maneras de trabajar 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**⁸ es toda unidad de trabajo en el aula que implique a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción e interacción 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 didáctica⁹. Es decir, el maestro al hacer la programación no parte de los contenidos lingüísticos (nociónés, funciones, estructuras) y basándose en ellas 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 maestro les puede dar una lista y pedirles que voten los que les resulten más atractivos. Una lista podría incluir: los juegos, los dulces, la cesta de la compra, el parque, el zoo, el tren, los extraterrestres, nuestro cuerpo, mis animales favoritos... A partir de estos temas el maestro elige con los alumnos actividades intermedias que den lugar a una tarea final. Por ejemplo, alrededor del tema de los juegos se pueden programar las siguientes actividades:

- El maestro muestra un vídeo o reparte anuncios de revistas en los que se describen determinados juegos.
- Cada alumno escribe en un papel su juego favorito (el maestro ayudará con el vocabulario).
- En grupos de cuatro, cada alumno describe su juego a los demás. El grupo elige el que le parezca mejor, lo dibuja y

⁸ Según NUNAN, D.: *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, Cambridge Language Library, CUP, 1989.

⁹ ESTAIRE, S.; ZANON, J.: "El diseño de unidades didácticas mediante tareas", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8 (1990).

pinta en una cartulina, escribiendo su descripción debajo y explicando cómo se juega con él.

- Cada grupo expone su cartulina en el corcho y la presenta a la clase.
- Toda la clase vota el juego más divertido.
- La tarea final consistirá en desarrollar el juego elegido con la participación de toda la clase.
- Finalmente, los alumnos evaluarán la tarea: lo que han aprendido, los problemas que han encontrado, lo que les ha resultado más útil o interesante, etc.

Los objetivos didácticos de esta tarea podrían ser:

- Comprender textos escritos y orales sencillos relacionados con juegos y juguetes.
- Producir textos orales y escritos breves describiendo juegos y juguetes.
- Expresar de forma muy simple gustos y preferencias.
- Trabajar de forma cooperativa con sus compañeros.

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 los gustos y preferencias en el tema de los juegos, etc.). Estas tareas de aprendizaje se pueden llevar a cabo antes de comenzar la comunicativa, pues el maestro prevé la necesidad de una explicación o práctica concreta, durante la ejecución de la misma, ya que surgen dudas y necesidades que el maestro 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 ellas y cómo se van a llevar a cabo van a ser decisivas. Asimismo sabe que su evaluación de las tareas realizadas 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 maestro, 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.

Las características básicas de una tarea comunicativa para la clase son las siguientes¹⁰:

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.)
3. La tarea proporcionará a los alumnos la necesidad de comunicarse, principalmente entre ellos, y con información oral y escrita en la lengua extranjera, y, cuando sea necesario, con el maestro.
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 **inter-**

¹⁰ 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.

personal 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 posibles alternativas.
 - 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 distintas** 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.**

Obviamente, en la etapa de Primaria el maestro, al elegir tareas, adaptará estas características de tipo general a la edad y los conocimientos previos de los alumnos.

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 Navidad (decoración de la clase, villancicos, fiesta...).

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 maestro 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, le facilita el uso de la lengua extranjera al verse en la necesidad de comunicarse en situaciones que son importantes para él.

No podemos olvidar en el aprendizaje de la lengua extranjera la relación que existe entre ésta y la cultura que vehicula. 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 papeles, 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 motivante 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 esta-

blecen 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.

Para desarrollar en el aula una simulación global son necesarios una serie de **pasos previos** que constituirán las bases negociadas sobre las que se empieza 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 maestro, 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**¹¹:

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 maestro.

¹¹ DEBYSER, C.: *Simulations globales*. BELC, 1984.

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 intersidereal, 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 maestro 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 maestro 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 nave espacial.
2. Se diseña la nave, el espacio circundante y la organización de los espacios interiores.
3. Se distribuyen los papeles y se construyen los personajes: el capitán, los mecánicos, la tripulación, los distintos viajeros...
4. Se distribuyen en la nave los diferentes objetos asignándolos a los distintos personajes. Por ejemplo, los elementos que aparecen en la cocina y que utilizará el que prepare las comidas.
5. Se simulan distintas acciones que pueden ocurrir en la vida de la nave. Por ejemplo: la hora de la comida, fallan los motores, hay que elegir un representante para salir al exterior, etc.

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

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 determinada¹².

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 se les puede **hacer conscientes de la forma en que las usan** y se les puede enseñar 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.

¹² FAERCH, C., y KASPER, K. (ed.): *Strategies in Interlanguage Communication*. Longman, 1983.

Fomentar en clase la competencia estratégica a la hora de expresarse oralmente y por escrito puede influir muy positivamente en la 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. La combinación correcta de estos elementos puede transmitir mensajes sencillos de manera muy elocuente. Dibujar es un recurso muy útil y puede utilizarse para transmitir una información, describir una casa, persona, vestido etc., 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 comprensión global y de concentración aumentará.
- Conocer las características básicas de **la formación de palabras**, por ejemplo, los prefijos y los 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 convie-

ne 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 de la realidad**. Muchas situaciones de comunicación creadas en el aula son previsibles, pues siguen los mismos esquemas que 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 socioculturales ayudarán a conseguir una mejor comprensión de la forma de vida de los países extranjeros y consecuentemente de la lengua.
- **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 maestro 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 maestro 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 maestro 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 extranje-

ra 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** cuando se desconoce el nombre de dicho objeto.
- **Simplificar.** Cuando el estudiante tiene dificultad para usar una forma lingüística compleja puede recurrir a una más simple, pero también correcta.

Por otra parte, el empleo adecuado de algunas **fórmulas** fundamentales de **interacción social** puede ayudar a los alumnos a tomar parte activa en una conversación. Estas fórmulas incluyen: empezar y acabar una conversación, hacer una pausa, tomar o ceder la palabra, pedir ayuda... El uso de estas fórmulas contribuirá a que el hablante nativo continúe la conversación con el aprendiz a pesar de las deficiencias¹³.

¹³ WONG-FILLMORE, en WENDEN, A., y RUBIN, J.: *Learning Strategies in Language Learning*. Prentice-Hall International English Language Teaching, 1987.

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 **evaluación sumativa** es aquella que permite comprobar que un alumno ha alcanzado un determinado nivel de aprendizaje en un momento dado del proceso, generalmente al final. El instrumento por excelencia de este tipo de evaluación es aquel que marca un alto en el proceso. Aunque tradicionalmente se ha asociado esta evaluación con el examen o la prueba, no son éstos necesariamente los únicos medios para la evaluación sumativa, sino que el maestro podría estar evaluando de esta manera a través de las propias actividades de aprendizaje.

En cuanto a la **evaluación formativa**, permite situar al alumno en el seno del proceso, en relación con su propio recorrido y, en el caso de que sea necesario, proporcionarle ayuda para solucionar sus dificultades. Existen diversas técnicas para llevar a cabo esta evaluación, pero todas tienen en común el principio de la observación sistemática.

Además de la evaluación del alumno es importante realizar una **evaluación del propio proceso de enseñanza**, de tal manera que se valoren los efectos de la acción del profesor y se pueda pro-

ducir 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 —de tipo prescriptivo para el profesorado— o para los ciclos que la componen —con un carácter orientativo—. 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 maestro 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. También, 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 triple referente. En primer lugar, para homogeneizar el sistema educativo y permitir la movilidad escolar. En segundo lugar, como referente de evaluación externa del funcionamiento del sistema y, por fin, como indicador, aunque no exclusivo, de la promoción de los alumnos.

Qué evaluar

Los **criterios de evaluación** que aparecen en los Decretos 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, que no se refieren a todos los contenidos del área y están elegidos en función de un nivel básico al final de la etapa, habrán de ser concretados para los distintos ciclos, contextualizados y adaptados por cada profesor concreto a cada grupo de alumnos concreto, y los proyectos curriculares de Centro deberán recoger unos criterios de evaluación más exhaustivos.

Para la **elaboración** de criterios de evaluación se utiliza 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, con lo cual se da grado a la capacidad y se hace evaluable. 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 número 1 seleccionamos el aspecto oral, “comprender textos orales”, y el grado de comprensión, “informaciones específicas”, y lo asociamos a determinados contenidos “informaciones previamente requeridas” “estructura y vocabulario sencillo”, “temas familiares”. De esta manera queda configurado el criterio de evaluación siguiente para la etapa:

“Extraer informaciones específicas, previamente requeridas, de textos orales con una estructura y vocabulario sencillos que traten temas familiares y de interés para el alumno (la vida cotidiana, gustos, preferencias y opiniones y experiencias personales).”

La capacidad de “extraer informaciones” queda concretada en cuanto a sus condiciones de realización (“previamente requeridas”), en cuanto al tipo de textos a los que se refiere (“orales”, “estructura y vocabulario sencillos”) y en cuanto al tema de que traten (“familiares y de interés para el alumno”).

En el marco definido por el criterio el maestro o la maestra deberá elegir tareas concretas que le permitan llevar a cabo la evaluación. Las posibilidades son tantas como las actividades de aprendizaje que se realizan habitualmente en el aula. Por ejemplo:

- Escuchar un texto sobre la vida cotidiana de dos personas y rellenar una tabla entregada previamente con los datos relativos a su profesión, su lugar de trabajo, sus aficiones y su nacionalidad.

- El profesor cuenta un cuento sencillo y los alumnos, de entre las viñetas que previamente han sido repartidas, identifican las relacionadas con el cuento, rechazan el resto y ordenan las elegidas.
- Escuchar una canción sencilla de tipo descriptivo y seguir su desarrollo representándola mímicamente.

El criterio número 8, **“Producir textos escritos muy breves, comprensibles y adaptados a las características de la situación y a la intención comunicativa, en los que se reflejan contenidos trabajados en clase”**, podría permitir la evaluación de los alumnos con actividades como las siguientes:

- En grupos de tres, los alumnos preparan la lista de cosas que necesitan comprar para hacer un pastel o para una merienda de cumpleaños.
- Cada alumno prepara un pequeño mensaje para un compañero del tipo: “súbete a la silla”, “ponte un libro en la cabeza”, “baila rock”. El que lo recibe ejecuta la consigna.
- Los alumnos se van a presentar a un concurso. Escriben en una ficha sus datos personales y preguntas para el concurso.

Si el área de Lenguas Extranjeras ha establecido como finalidad de la enseñanza de la lengua la progresiva adquisición de una competencia comunicativa y si es cierto que la lengua se aprende usándola en un contexto o acto de comunicación, entonces **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 maestro 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 evalúa no tanto el **saber** como, sobre todo, 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, incluso idénticas, 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 maestro quizás 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, esto es, el proyecto curricular y la programación, 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 maestro evaluará si han sido las adecuadas para lograr los objetivos, si están adaptadas a los distintos ritmos de los alumnos y han tenido en cuenta sus conocimientos previos, si han permitido trabajar en un clima afectivo gratificante y en qué medida 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 y las alumnas, 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 **de acuerdo con 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**.

Pero 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. Es obvio que en el caso de Primaria, y sobre todo en el segundo ciclo, primará esta última categoría. Tanto para la observación de actividades orales como escritas, es importante que el maestro 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 importante es que el grupo de maestros trabajando con los mismos cursos tenga el mismo baremo de referencia de forma que las valoraciones sean lo más justas posible y constituyan una referencia objetiva a la hora de calificar a los alumnos. 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 pruebas orales abiertas:

- 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. 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 pruebas escritas abiertas, 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 maestro 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:

- El **diario del alumno** consiste en que cada estudiante tenga un cuaderno en el que anote 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 maestro le indique o él desee para la evaluación y mejora del proceso. El maestro, 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, además, uno de los elementos que más información pueden darnos sobre la marcha individual de cada uno. Para que esta información sea realmente útil el maestro deberá dar pautas sobre su organización y su presentación y criterios para su utilización más adecuada. Es fundamental, sobre todo en esta etapa, 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 maestro 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 maestro 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 maestros a otros en el aula. En este caso el maestro especialista puede contar con la opinión de un observador externo (el tutor) y de sus alumnos.

La observación en el aula contribuye a que los alumnos se sientan involucrados y corresponsables en el proceso de su propio aprendizaje y a que reflexionen sobre el mismo. El maestro, 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. O incluso en las que sólo se evalúa la actuación del alumno y no los aspectos que favorecen o impiden dicha actuación, es decir, los aspectos inherentes al proceso.

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 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 preguntarnos o respondernos 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 niño o de la niña. 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**. Sin embargo, en la etapa de Educación Primaria a la que nos referimos aquí, el mundo imaginado, dibujado o inventado por los niños puede ser mucho más real que el cotidiano mundo de los adultos, por eso la relación con la vida real se debe referir a la vida real de los niños, no a la "realidad" de los mayores.

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** 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 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 el maestro tiene de cada alumno concreto.

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.

Pero 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 pro-

ducen 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. Un error sistemático responde a un sistema de interlengua. Es decir, el alumno ha formulado unas hipótesis provisionales sobre el sistema y opera con ellas de forma que su comunicación es defectuosa.

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. 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 al 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 maestro 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 diag-

nóstica: 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 y apoyarse en sus intereses.

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

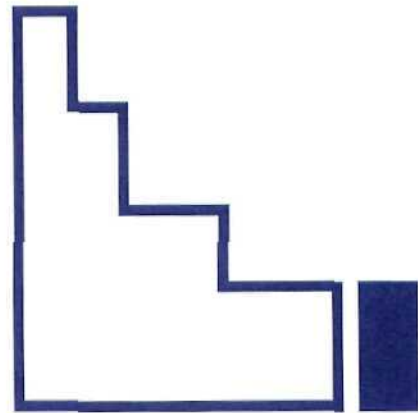
Por fin, en determinados momentos (una sesión de evaluación, al término de una unidad didáctica...), es interesante establecer una situación que permita probar la capacidad de los alumnos, en determinados aspectos. Esto es útil para el profesor y para los propios alumnos que consiguen una prueba de lo que son capaces de hacer por sí solos. Estos momentos finales, que son los de la evaluación sumativa, que puede dar lugar o no a una certificación, deben tener como referente ya no los objetivos didácticos, sino los criterios de evaluación e incluir todos los elementos recogidos a lo largo del proceso.

La evaluación del proceso de enseñanza puede realizarse en los mismos momentos de la evaluación de los alumnos, ya que así el maestro dispondrá de todos los elementos que le permitan dar un contexto y expliquen la propia actuación del grupo-clase.

Merece una mención el tema de la certificación de la evaluación. Se ha dicho que es fundamental para el alumno de Primaria, y en mayor medida al principio del aprendizaje, 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 calificación debe constituir una fuente de ánimo para el alumno. En este sentido, una calificación "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



Índice

	<i>Páginas</i>
MATERIAL IMPRESO.....	143
Libros sobre contenido disciplinar del área	143
Gramáticas.....	143
Diccionarios.....	145
Lingüística.....	146
Libros sobre la enseñanza y el aprendizaje	147
Adquisición y aprendizaje.....	147
Formación del profesorado.....	149
Estrategias de aprendizaje.....	151
Currículo centrado en el alumno.....	152
Enseñanza por tareas.....	152
Material de aula para el segundo ciclo.....	153
Cuadernos de actividades.....	153
Diccionarios.....	154
Canciones.....	155
Juegos.....	155
Material variado.....	156
Videos.....	156
Material de aula para el tercer ciclo.....	157
Libros para el alumnado.....	164
Revistas.....	164

	<u>Páginas</u>
RECURSOS MATERIALES.....	167
Materiales audiovisuales.....	167
Videos.....	167
Programas de ordenador.....	168
Programas de propósito general.....	168
OTROS DATOS DE INTERÉS.....	171

Material impreso

Libros sobre el contenido disciplinar del área

Gramáticas

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

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

- CHALKER, S.; 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., 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 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 comunicativas 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. Estudio 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.; 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

- 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. London: Edward Arnold, 1985.

Recopilación de artículos del *British Council's Newsletter for Portuguese Teachers of English* y algunos otros escritos específica-

mente 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.; 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 la clase, diferentes módulos para supervisar clases, el uso de diarios, grabaciones, etc.

- 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.; 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.

Material de aula para el segundo ciclo

Cuadernos de actividades

- CARRER, C. y LEGG, P. *Oxford Junior Workbook Series*. Oxford: Oxford University Press.

Ocho libros de actividades tales como colorear, completar, emparejar palabras, etc. (para niños nativos y graduados por orden de dificultad).

- DOUGHILL, J. y DOHERTY, L. *Stage by Stage*. Essex: Edward Arnold, 1986.

Nivel intermedio bajo. Actividades dramáticas para la clase. Diez unidades para trabajar creativamente o representar situaciones de la vida real con el vocabulario necesario.

- *Early Bird. Activity Based English for Children*. Lincolnshire: Oxford University Press, 1991.

Actividades relacionadas con el currículo de los alumnos británicos de ocho años. Se puede adaptar a la situación de los alumnos españoles. Casete con voces de niños. Tres libros aumentando la dificultad de forma gradual.

- *I can Learn Series: Reading Fun, Writing Fun, ABC Fun, Colours and Numbers*. Manchester World International, 1991.

Serie de libros para niños ingleses que les ayudan a aprender los colores, las letras y los números. También sirven como introducción a la lectura y escritura. Tienen unas pegatinas que los niños deben colocar en el lugar adecuado. Muy atractivos y fáciles.

- *Ladybird Learning at Home Series*. Leicestershire: Ladybird Books.

Actividades para niños nativos que pueden ser adaptadas para niños españoles: reconocer formas geométricas.

-
- *Ladybird Read with Me*. Ladybird Books Ltd. Leicestershire, 1990.

Diez libros de lectura para ayudar a niños nativos a aprender a leer. Libros de actividades basadas en las lecturas, en los que deben leer y escribir, escuchar, hablar, emparejar, dibujar, etc.

- *Little Owl Listen and Learn*.

Libro y casete de treinta minutos. Actividades basadas en escuchar y leer el alfabeto, contar, la hora...

- PALIM, J. y POWER, P. *Jamboree, Communication Activities for Children*. Hong Kong: Nelson. 1990.

Cien actividades para niños de seis a diez años. Nivel elemental. Juegos, rompecabezas, construir cosas, énfasis en escuchar y hablar...

Diccionarios

- BURRIDGE, S. *Start with words and Pictures. Alphabetical Picture Dictionary*. Oxford: Oxford English, 1985.

Cada palabra va acompañada de una ilustración y relacionada con otras. Ej.: "run-walk-jump". Tiene un libro de actividades.

- *Heinemann Picture Dictionary*. Hong Kong: Heinemann, 1987.

Diccionario ilustrado muy sencillo para niños. Las palabras están agrupadas por temas: la calle, la enfermería, la granja. Recomendable como primer contacto de los niños con un diccionario.

- SNOW, A. *My first Dictionary*. Manchester: World International, 1991.

Diccionario ilustrado con dibujos muy graciosos y explicaciones breves en inglés. Muy recomendable para introducir a los niños en el uso del diccionario.

- WRIGHT, A. *Picture Dictionary*. London: Collins Elt., 1986.

Consta de un diccionario con dibujos y de un libro de actividades. Material muy adecuado para introducir a los niños en el uso del diccionario y para ampliar su vocabulario. Contiene juegos y actividades muy variados.

Canciones

- ARISTOTELOUS, S. *Dippitydoo*. London: Longman, 1980.

Colección de 23 canciones, unas tradicionales y otras originales. Las canciones, grabadas en casete y en disco, dan lugar a actividades muy variadas y amenas, recogidas en el libro de actividades.

Está recomendado para niños que estudian su primer o segundo año de inglés.

- BYRNE, J., y WAUGH, A. *Jingle Bells and Other Songs*. Oxford: Oxford University Press.

Una colección de las canciones tradicionales más populares y villancicos para ser representados y memorizados: "This is the way", "Ten Green Bottles", "If you're happy", etc.

- *English Nursery Rhymes for Young Learners*. London: Collins English for Children, 1987.

Sesenta de las canciones infantiles más conocidas. Están agrupadas por temas. Consta de casete y un libro con la letra de las canciones e ilustraciones a todo color.

Juegos

- HADFIELD, J. *Elementary Communication Games*. Surrey: Nelson, 1984.

Libro de juegos muy variados y divertidos. El libro está diseñado de forma que se pueda fotocopiar con facilidad.

- ▣ RETTER, C., y VALLS, M. *Bonanza*. London: Longman, 1984.

Recopilación de 77 juegos lingüísticos infantiles para el aprendizaje de inglés. Incluye material recortable.

Material variado

- ▣ *Ladybird Posters*. Serie de seis pósters: "A, B, C", "1, 2, 3", "Opposites", "Shapes and colours", "Nursery Rhymes" y "Telling the Time". Leicestershire: Ladybird Books, 1990.

Pósters muy decorativos. Adecuados para colgar en el corcho de la clase. Sirven para aprender el abecedario y para desarrollar el vocabulario.

- ▣ *Little Miss Books*. Manchester: GB World International Publishing Ltd.

Serie de libros muy pequeños que caricaturizan personajes con alguna característica relevante: "Miss Bossy", "Chatterbox", "Naughty", "Shy", "Contrary", etc. Están pensados para niños nativos, pero por la simplicidad de su lenguaje se pueden usar con niños que empiezan a aprender el inglés.

- ▣ SCARRY'S, R. *Biggest Word Book Ever*. London: Hamlyn, 1990.

Libro muy grande, de pastas y hojas duras, con muchos dibujos. Se puede emplear con niños pequeños para enseñar el vocabulario relacionado con la casa, la ciudad y el mar. Es posible colocarlo sobre un atril para que lo vea toda la clase. Atractivo por sus dibujos y presentación.

Vídeos

- ▣ *Look Alive*.

Quince episodios de tres a cuatro minutos de duración para niños. Trata de temas tales como: formas, colores, familia, juegos, misterios, etc. Divertido.

Heinemann International.

■ *Muzzy in Gundoland y Muzzy comes back.*

Divertidas aventuras de un extraterrestre en la Tierra. Dibujos animados para principiantes. También incluye práctica de gramática y funciones.

BBC English Bush House.

Material de aula para el tercer ciclo

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

■ CASE, D.; 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.

■ 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.

■ 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 Enseñanza Primaria.

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

Consta de dos libros ("books 1 y 2") para nivel elemental y preintermedio, 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.

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

Otra muestra más de la serie de juegos de Jill Hadfield. 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.

- 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 descrip-

ciones 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. *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.

- HOLDEN, S. *Second Selections from Modern English Teacher*. London: Longman, 1983.

- 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 y otras basadas en textos

escritos; juegos, práctica de aspectos gramaticales. Actividades encaminadas a hacerles conscientes del funcionamiento de la lengua, y otras con énfasis en la producción oral.

- 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.

- 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", "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.

- MATTHEWS, A., y READ, C. *Tandem. Tandem Plus*. London: Evans, 1980.

Actividades de comunicación oral para trabajar en parejas. Nivel elemental. Claridad de objetivos para el alumno. Tareas relacionadas con aspectos de la vida cotidiana.

- 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 firman 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.

- 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., 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.

- MORGAN, J., 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".

- 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.

- RIXON S. *Fun and Games*. London: Macmillan Press, 1983.

Libro de recursos que incluye las cartas recortables para los 34 juegos que presenta. Está dirigido fundamentalmente a la escuela primaria. Cada juego viene perfectamente explicado en la guía con indicación de las estructuras que practica fundamentalmente, las reglas, números de jugadores, etc.

- SCOTT, W. *Are you listening?* Oxford: Oxford University Press, 1978.

Libro de recursos para la realización de actividades de comprensión auditiva. Está dirigido a la Enseñanza Primaria. Muy práctico y útil.

- SION, 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.

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

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

- 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.

- VARIOS. *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.

- 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 preintermedio 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., CASTAÑÓN, L. *Crosstalk*, Books 1, 2 and 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 cassette 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.

- 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 40 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. *1000 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.

- 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”.

Libros para el alumnado

Sería muy interesante poder contar con una biblioteca de aula. Esta biblioteca debería proveer a los alumnos de los materiales adecuados a sus necesidades. En cada apartado de esta guía se han recomendado materiales útiles para distintos niveles. Teniendo en cuenta las características de sus alumnos, el profesor deberá decidir con ellos qué tipo de material se ajusta mejor a sus necesidades.

Revistas

Publicaciones periódicas que incluyen trabajos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del área.

▣ *Elt Journal*. Oxford University Press.

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.

Revista para profesores de inglés fuera de los Estados Unidos. Contiene artículos prácticos con ideas para aplicar en el aula inmediatamente. Suele incluir también alguna muestra de material auténtico para su uso en el aula. A veces proporciona también material auditivo.

▣ *It's for Teachers*. I. Books International.

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.

Revista internacional para profesores de E. F. L. a jóvenes alumnos. Dirigida al mundo de la Enseñanza Primaria, contiene artículos prácticos para su utilización directa en el aula.

▣ *Modern English Teacher*. Macmillan.

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.

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-Spain Newsletter*. Tesol-Spain.

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.

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 E. L. T. Recomendable para aquellos que estén interesados en el mundo de la formación del profesorado.

Recursos materiales

Materiales audiovisuales

Videos

▣ *Project Video.*

Beginner to Elementary. Cuatro vídeos. Cada uno presenta y explora ocho temas en forma de documental. Cada vídeo tiene un cuaderno de actividades.

Oxford University Press.

▣ *English Teaching Theatre.* (30')

Serie de "sketches" divertidos para principiantes.

Longman.

▣ *Two Days in Summer.* Dos vídeos. (30' aprox.).

Aventuras de una joven española en Londres. Nivel elemental.

Longman.

▣ *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.

BBC.

- ▣ *Impact*. Vídeo de una hora.

Material auténtico de la televisión inglesa. Educativo y divertido a la vez. Nivel elemental a intermedio.

Programas de ordenador¹

Programas de propósito general

Son aquellos programas diseñados con objetivos muy generales y que pueden ser utilizados para cubrir un amplio campo de aplicaciones.

En Lenguas Extranjeras se pueden utilizar toda una serie de procesadores de texto, editores y programas de dibujo que admiten escritura. Su función será la de contribuir al desarrollo de actividades de expresión escrita en las que aquellos trabajos que se creen puedan ser fácilmente leídos por el resto de compañeros y compañeras.

En Educación Primaria, la elaboración de textos escritos no debería priorizarse sobre la de textos orales y, desde luego, no nos estamos refiriendo a escritos complejos, más bien a pequeñas frases acompañadas de un dibujo o una pequeña historieta.

En este caso las ventajas de los medios informáticos sobre los tradicionales son claras: la novedad del medio supone mayor motivación, el hecho de que los resultados obtenidos, a nivel gráfico, sean gratificantes para los niños y las niñas y, por último, que no exista texto mal escrito porque rápidamente se puede modificar en pantalla. Se puede además ir creando diccionarios que recojan el léxico trabajado.

En esta línea de trabajo, se comentan los siguientes programas, de los que, a veces, sólo se utilizará un aspecto:

Escribo

Todos los ciclos de Educación Primaria.

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.

Procesador de texto que utiliza en pantalla letra caligráfica, en varios tamaños y colores. La gestión se realiza por medio de sencillos menús iconográficos que aportan las funciones más sencillas: borrar, cambiar el color del lápiz y cambiar el tamaño de la letra, guardar los trabajos...

Distribución: EATCO (1990).

Paint Show Plus

Segundo y tercer ciclos de Primaria.

Programa de dibujo muy sencillo y que los niños y niñas más pequeños pueden manejar con facilidad. Se pueden incluir pequeños textos con diferentes tipos de letras. Existe un fichero especial, llamado Slide, que permite unir varios dibujos y presentarlos en pantalla uno detrás de otro, formando una pequeña historia.

Una opción de su menú es la de Scanner, que permite pasar a pantalla los trabajos de los niños y niñas, guardándose después en disco.

Distribución: Logitech (1990).

De Luxe Paint

Tercer ciclo de Primaria.

Programa con el que se pueden crear dibujos directamente en pantalla o capturarlos de otros programas. Los textos se añaden eligiendo tipos y tamaños de letra, que también se pueden modificar. Contiene un fichero, llamado Gallery, que permite unir diferentes creaciones formando una historia.

Distribución: Dro Soft (1990).

First Publisher

Todos los ciclos de Educación Primaria.

Es un programa de edición que permite preparar publicaciones en las que se incluyen textos y dibujos. Se puede trabajar a diferentes niveles de complejidad, desde el maquetado de páginas por columnas (prensa) a la simple escritura directa en pantalla de unos cuantos

renglones. Los gráficos se pueden hacer también directamente en pantalla o importarlos desde otro programa e incluir incluso imágenes hechas en papel y pasadas a pantalla con un Scanner.

Distribución: Logitech (1987).

Works

Tercer ciclo de Primaria.

Conjunto de herramientas para el tratamiento de la información. Incluye un Procesador de Texto, Base de Datos y Hoja de Cálculo. El procesador es muy sencillo y permite visionar dos o tres textos a la vez en pantalla, de manera que se pueden corregir, consultar, comparar...

Distribución: Logitech (1987).

Otros datos de interés

Organismos oficiales

British Council. Amigó, 83. 08021 Barcelona.

British Council. Residencia Universitaria Esteban Terradas. Plaza de la Casilla, 3. 48012 Bilbao.

British Council. Azuma, 5. 18005 Granada.

British Council. Colegio Universitario Santo Reino. 23008 Jaén.

British Council. Bravo Murillo, 28. 35003 Las Palmas de Gran Canaria.

British Council. 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. Rosal, 7. 33009 Oviedo.

British Council. Goethe, 1. 07011 Palma de Mallorca.

British Council. Colegio Universitario Domingo Soto. Trinidad, 3. 40001 Segovia.

British Council. 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. Marqués de Villamagna, 8. 28006 Madrid.

Biblioteca especializada en temas norteamericanos. Acceso a base de datos. Actividades culturales.

Colegio de Doctores y Licenciados. Plaza de Santa Bárbara, 10. Madrid.

Cursos para profesores, préstamo de vídeos, información general.

Comisión de intercambio cultural entre España y Estados Unidos. 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.

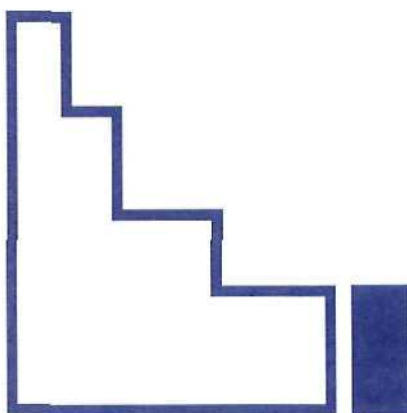
Embajada de los Estados Unidos de América. Serrano, 75. 28006 Madrid.

Información general. Programas de becas para profesores de Enseñanza Secundaria.

Instituto de Estudios Norteamericanos. Vía Augusta, 123. 08006 Barcelona.

Programas culturales sobre temas norteamericanos. Biblioteca.

Lenguas Extranjeras



Guía Documental
y de Recursos
de Francés

Autor: César L. Marne Cabezas

Coordinación: Trinidad Rodríguez Maeztu del
Servicio de Innovación

Índice

	<i>Páginas</i>
INTRODUCCIÓN.....	177
MATERIAL IMPRESO.....	179
Libros sobre el contenido disciplinar del área	179
Psicología, Antropología, Sociología	179
Currículo.....	181
Enseñanza y aprendizaje.....	181
Material de aula.....	186
Escrito, tratamiento general.....	186
Oral, tratamiento general	187
Creatividad, tratamiento general.....	188
Cultura y civilización, tratamiento general.....	188
Gramática, enseñanza.....	190
Vocabulario, enseñanza.....	190
Evaluación, metodología.....	191
Los ejercicios, teorización	193
Escrito, ejercicios	194
Oral, ejercicios	195
Creatividad, aplicaciones.....	197
Cultura y civilización, práctica	200
Gramática, práctica	200
Vocabulario, ejercicios.....	201
Evaluación, instrumentos	202
Lecturas para el alumnado	203
Revistas.....	203
Libros (colecciones).....	204

	<u>Páginas</u>
Actividades/Instrumentos	206
Revistas	207
RECURSOS MATERIALES	209
Video	209
Informática	211
Audio (colecciones)	213
Diapositivas	214
OTROS DATOS DE INTERÉS	217
Organismos oficiales en Francia	217
Organismos oficiales en España	219

Introducción

La *Guía documental y de recursos* que propongo, aunque pueda parecer un poco larga, no pretende ser exhaustiva... y se la podría tachar de parcialidad.

La pretensión que subyace en 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 está organizada en tres grandes apartados:

1. **Material impreso:**

Libros sobre contenido disciplinar del área: psicología, antropología y sociología, el currículo, la enseñanza y el aprendizaje, tratamiento general (teórico) del escrito, el oral, la creatividad, la cultura y civilización, la gramática, el vocabulario, la evaluación, y los ejercicios. 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", aparecido en el número 193 de *Cuadernos de Pedagogía* de la bibliografía de J. L. ATIENZA MERINO.

2. **Recursos materiales:**

El vídeo, la informática, el audio y diapositivas.

3. **Otros datos de interés:**

Direcciones de organismos oficiales en Francia y en España.

Material impreso

Libros sobre el contenido disciplinar del área

Psicología, Antropología, Sociología

- 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; 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.

- 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.

- PERETTI, André de. *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, 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.

- SCHIFFER, L. *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. París: Hatier-CREDIF, 1984.

En cinco capítulos nos define este libro 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 con un ejemplo de clase de Francés siguiendo los parámetros expuestos.

- ▣ *Le français dans le monde*, 4 (octubre 1973).
Bibliografía sobre sociolingüística.
- ▣ *Le français dans le monde*, 121 (mayo, junio 1976).
Sociolingüística en los Estados Unidos y en Francia.

Currículo

- ▣ ESTAIRE, S; ZANON, J. “El diseño de unidades curriculares didácticas por tareas: principios y desarrollos”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, número monográfico, Madrid (1990).
- ▣ LEBLANC, R. “Le Curriculum multidimensionnel. Une approche intégrée pour l’enseignement de la langue seconde”, *Études de Linguistique Appliquée*, 75 (1988).

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 y enseñanza/aprendizaje de lenguas.
- Autonomía y didáctica: autonomía del aprendizaje, autonomía del enseñante.

- ▣ BERTOCCHINI, P; 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 profe-

de Lengua Extranjera, familiarizándole 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.; GALISSON, R. *Polémique en didactique (du renouveau en question)*, París: Clé International, 1980.

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, Alí, (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 sugestivas para la clase de Francés.

- BOYER, H.; BUTZBACH, M.; 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.; 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 dominios 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 y la de hoy y mañana.

- GALISSON, R; 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 el número de esta revista.

- GARABÉDIAN, M. (Coord.). "Enseignements/apprentissages précoces des langues". *Le Français dans le Monde*. Hachette, número especial (agosto-septiembre 1991).

Este número monográfico coordinado por Michèle Garabédian nos da una panorámica de lo que en este momento se está haciendo en el campo del F. L. E.

- Dando un repaso a las políticas lingüísticas en Europa.
- Poniendo sobre el tapete ciertos conceptos que hoy se discuten: edad, objetivo, problemas de identidad, culturales...
- Realizaciones pedagógicas por el mundo y España (Cataluña).
- Y análisis de materiales y bibliografía.

- 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.

- 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 puede ser un tercer camino.

- PORCHER, L.; HUART, M.; 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 meto-

dológicas que hay que seguir para construir los objetivos pragmáticos y las precauciones para escoger los materiales, haciendo especial hincapié en su adaptación a los diferentes medios escolares de aprendizaje y enseñanza y 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 muestra de 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.

- SIGUÁN, M. "Segundas lenguas y lenguas extranjeras". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2 (1989): 69-93.

- "La enseñanza de lenguas extranjeras". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, monográfico (1990).

Este número monográfico contiene ocho artículos centrados en los:

- Aspectos metodológicos implicados en la enseñanza de una lengua extranjera.
- Y 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.

Material de aula

Escrito, tratamiento general

- 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.; 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 los textos literarios, de prensa o científicos, narrativos y argumentativos. Es un cuadro teórico de lo explorado y de lo que queda por explorar, pero presentado todo de manera que pueda ser explotado en clase.

- "Images et enseignement du français". *Le français dans le monde*, 137 (1978).

- "Pratiques de l'écrit". *Le français dans le monde*, 167 (1982).

Oral, tratamiento general

- ▣ LEBRE-PEYTARD, M.; LIEUTAUD, S.; BEACCO, J. C.; MALANDAIN, J. L. *Le document oral brut dans la classe de Français. La transcription de documents sonores authentiques*. París: BELC, 1977.

Se trata de un trabajo dactilografiado y de una cinta de soporte que nos enfrenta a la problemática de la utilización de documentos sonoros auténticos en clase de F. L. E.:

1. Problemas planteados por la transcripción y diferentes tipos de transcripción para distintas necesidades.
2. Propuestas para una transcripción.
3. Utilización pedagógica de la transcripción. Y una bibliografía con notas aclaratorias.

- ▣ LEBRE-PEYTARD, M.; 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 favorecerán 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. Y 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).

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 nos muestra el autor los pasos metodológicos de la simulación y define sus principios pedagógicos. De ahí su interés para quienes se dedican a la enseñanza y el aprendizaje del francés.

La reflexión metodológica se funda en la práctica, de manera que las dos se complementan.

- CARÉ, J. M.; 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, 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 “brain storming”.

Cultura y civilización, tratamiento general

- CALBRIS, G.; 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.

■ ZARATE, G. *Enseigner une culture étrangère*. París: Hachette, 1986.

G. ZARATE trata de responder a las preguntas de: ¿Qué, cómo enseñar la cultura y civilización, con qué herramientas, qué documentos, y qué objetivos proponer?

Los itinerarios de utilización-lectura son varios:

- Lectura rápida: párrafos en negrita.
- Utilizable en clase: fichas de actividades.
- Preguntas que nos hacemos: recurrir al índice.
- Buscamos lo concreto: ejemplos.
- Buscamos 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 a: concepto y análisis de los hechos culturales.

Pretende facilitar el intercambio entre el etnólogo, el sociólogo y el enseñante para pensar el mundo del otro y deslindar 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.

- “D’une culture à l’autre”. *Le français dans le monde* (nov-dic., 1983).
- “Voies de la communication interculturelle?”. *Le français dans le monde* (jul., 1982).

Gramática, enseñanza

- BÉRARD, E.; LAVENNE, Ch. *Grammaire utile du français. Modes d’emploi*. París: Hatier, 1990.

Se trata de una gramática que pretende ser:

- Pragmática, pues va ligada a situaciones de lenguaje.
- Que sirve de referencia: con descripción de formas y estructuras presentadas de manera clara y completa.
- Instrumento de comunicación para el oral y el escrito.

- “... Et la grammaire. Recherches et applications”. *Le français dans le monde*, número especial (febrero-marzo, 1989).

Vocabulario, enseñanza

- *Lexique (collection)*. Presses Universitaires de Lille, 1983-86.

Tres volúmenes que se ocupan del vocabulario a niveles diferentes:

- Vol. 2: *Le dictionnaire*, 1983.
- Vol. 3: *Lexique et institutions*.
- Vol. 5: *Lexique et faits sociaux*, 1986.

- “Lexiques”. *Le français dans le monde* (agosto-septiembre, 1989).

Evaluación, metodología

- 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”, y 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, (3.ª 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*. París: 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 formative". *Les amis des Sèvres*, 111. Sèvres: C. I. E. P., 1983.

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.

- "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); 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 en didactique des langues et des cultures”. *Études de Linguistique Appliquée*, 80, Paris: Didier (1990).
 - “L'évaluation”. *Les Langues Modernes*, A. P. L. V., 4 (1984).
 - “L'évaluation”. *Le français dans le monde*, 165 (1981).
 - “Les examens”. *Le français dans le monde*, 135 (1978).
 - “Tendances en évaluation”. *Reflét*, 24 (1989).

Los ejercicios, teorización

- REBOULET, A; FRECHE, J. J. *A comme...* 60 fiches de pédagogie concrète pour le professeur de français (sélection). Paris: Hachette, 1979.
- VIGNER, G. *L'exercice dans la classe de français*. Paris: Hachette, 1984

El autor nos habla de la importancia de esta práctica pedagógica en clase, la variedad de opciones metodológicas, la evolución que ha habido y cómo de esto sacar las propiedades constitutivas del ejercicio.

Además, nos indica el camino para estudiar los campos de aplicación, comparar los méritos de los diferentes caminos y proponer diferentes utilizaciones según forma y objetivos.

Escrito, ejercicios

- ▣ BERTOCCHINI, P.; 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.; 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 se pueden escribir cartas verdaderas escogiendo el modelo propuesto y los ejemplos que resulten adecuados.

Y, no olvidándose de la autonomía del alumno, el autor le proporciona un apartado léxico y gramatical.

- GALISSON, R.; MOREAU, J. *Les mots, mode d'emploi*. París: Clé International, 1984.

Para adquirir y perfeccionar el léxico, los autores nos proponen estos cuadernos 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.

- JACQUET, J.; 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, posteriormente, 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.)

- RENOARD, M.; 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.

Oral, ejercicios

- CHAMBERLAIN, A.; STEELE, R. *Guide pratique de la communication*. París: Didier, 1985.

El libro tiene dos partes:

1. Cien actos de comunicación, con estructuras y locuciones del francés cotidiano, reagrupados por categorías.
2. 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.

- ▣ CALBRIS, G.; 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 también) al ritmo, entonación y expresividad del francés, y 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.

- ▣ 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.

- ▣ PEDOYA-GUIMBRETIERE, E.; KANEMANN-POUGATCH, M. *Plaisir des sons*. París: Alliance Française/Hatier/Didier, 1989.

Se presenta como método de aprendizaje y corrección fonética: es un libro y 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 L. E.

▣ WENK, B. *Enseigner aux enfants*. París: Clé International, 1989.

El autor nos propone una gran variedad de actividades que pretenden implicar al niño en todos los planos: corporal, vocal, artístico, intelectual, para despertar en él el deseo de hablar.

Contiene doce unidades que van desde los sonidos y las letras hasta el conocimiento del mundo (cultura general).

Su utilización permite acompañar a un método, o utilizarlo de manera independiente: todo dependerá de la experiencia o los gustos del profesor.

Los diálogos, canciones... están en casete.

Creatividad, aplicaciones

▣ AUGÉ, H.; BOROT, M. F.; VIELMAS, M. *Jeux pour parler. Jeux pour créer*. París: Clé International, 1989.

A través de fichas —más en esta nueva edición— y de itinerarios de explotación y un índice temático, el enseñante encontrará sin dificultades cómo trabajar tal o cual acto de palabra para favorecer el “tratamiento” del oral, el gesto, la gramática o el trabajo en grupo.

Y teóricamente se abordan 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*. Larousse.

Compone este conjunto un libro de 46 páginas y una casete, con su transcripción.

La propuesta es un viaje.

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.
- Y, en la tercera, se establece una comunicación global con participación de toda la clase.

Después viene el momento de la recapitulación.

■ 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 muchas posibilidades de explotación, por edades y niveles, según la imaginación del usuario, pero las sugerencias no faltan.

■ CARÉ, J. M.; MATA, C. *Le cirque*. París: Hachette, 1986.

Se trata de una 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 proposiciones 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 las 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.; 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 L. E. 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, práctica

- ▣ BEACCO, J.C.; LIEUTAUD, S. *Tours de France*. París: Hachette, 1985.

Libro del alumno, casete y guía pedagógica constituyen un conjunto que nos inicia a 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, se trata de trabajos prácticos de civilización.

- ▣ LEROY, M. J.; NAHMIAS, R.; 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, las 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.

Gramática, práctica

- ▣ CAPELLE, G.; 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 (las páginas 6 y 7 ayudan a escoger según gustos y necesidades).

Las actividades propuestas pretenden estimular la creatividad con ejercicios "à trous", crucigramas, fotos, dibujos, B. D., artículos de prensa...

Sin una teoría gramatical explícita, la “nacional” tiene su parte, pero el libro no pretende sustituir a una gramática.

Vocabulario, ejercicios

- ▣ CONNEN, M. *Mes premiers mots en français*. París: Hachette, 1991.

Diccionario en imágenes para niños que empiezan el aprendizaje del francés

- ▣ GIVARDI, A. *Les 3.000 mots en français*. París: Editions 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 descubra.

Puede servir a los más jóvenes y los no tanto. Cada uno, según su interés, podrá seguir el hilo.

- ▣ NIQUET, G.; 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, 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, y un texto literario que va ligado al tema.

La obra ofrece los ejercicios corregidos.

Evaluación, instrumentos

- BALAZ, F.; MANTINENGO, C.; 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.

- MOTHE, J. C. *Comprendre la presse*. París: BELC, 1981.

Partiendo de documentos auténticos, extraídos de periódicos, el autor construye una serie de ejercicios —tests de comprensión escrita— para semiprincipiantes.

Pueden servir de ejemplo al profesor para montar su propia batería de ejercicios.

- PERETTI, A. de *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.; SAPIN-LIGNIERES, B. *Quel professeur êtes-vous? Profils de l'enseignant de F. L. E.* París: A. F.-Hatier-Didier.

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 hacernos 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, puede ayudar al profesor en su búsqueda de cambio de método.

Lecturas para el alumnado

Revistas

- *C'est facile*: para niños, con temas según interés de esta edad.
- *Môme*: adecuado para segundo año de francés, con juegos, artículos, lenguaje real y actividades de control.
- *Jeunes*: para comprender mejor Francia.

Temas específicos con centros de interés dados por juegos, aventuras, B. D., vocabulario ilustrado, crucigramas.

-
- *Je bouquine*: Pequeña novela, con su B. D., que incita a la lectura, haciendo progresar en ortografía y conocimientos en general.

Libros (colecciones)

- *Bibliothèque de l'amitié*. Hatier International.
Concebido para lengua materna, a partir de diez años.
- *Les maîtres de l'aventure*. Hatier International.
Con presupuestos similares al anterior.
- *Cascade*. Rageot-Hatier.
Novelas francesas con un *dossier* de profundización, para edades de siete a doce años (franceses).
- *Collection Rondes et chansons du temps passé*. Hatier.
Álbum ilustrado.
- *Contes d'ici et d'ailleurs*. Clé International.
Cuentos para niños del primer año de Francés.
- *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 facilitan la elección.

Colecciones de lectura pedagógica

- GAUVENET, H. *Une souris verte*. Didier-CREDIF.
Cantinelas para los más jóvenes.
- GAUVENET, H. *Escapade*. Didier-CREDIF.
Cuentos poéticos para niños y adolescentes.
- GRANGE, P.; NEVEU, P. *J'apprends à lire en français*. Didier-CREDIF.
Tres libros para el aprendizaje de la lectura.
- DESMOULINS, A. *Lecture courante et expressive*, Didier-CREDIF.
Setenta títulos con guía para el profesor y carteles para la clase.

Catálogos con lecturas reseñadas

- BAYARD PRESSE ESPAÑA, S. A. Princesa, 25 (1). 28008 Madrid.
- GALLIMARD. ITACA, 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 quién sería apropiado.
- EDITIONS M. D. I. Départementale 113. 78630 Orgeval (Paris).
Un catálogo de libros, lecturas útiles para la enseñanza y el aprendizaje, entre los que podemos escoger para nuestro trabajo.
- L'ÉCOLE DES LOISIRS. 11, rue de Sèvres 75278. Paris Cedex 06.
Catálogo analítico en que se hace una presentación de cada libro.

- 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.

Actividades/Instrumentos

- 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.

- *Apprendre* (collection). Sermapl/Hatier.

Para niños franceses de cuatro a doce años.

En forma divertida se entra en el campo de: lectura, escritura, el diccionario, ortografía, vocabulario...

Los ejercicios propuestos son adaptables para nuestros alumnos.

- *Histoire-jeunesse*. Larousse.

Épocas, países, personajes conocidos y atractivamente presentados: la lectura entra por los ojos.

- MACAULAY, D. *Comment ça marche*.

Un título interesante de vulgarización científica. Los dibujos explican todo.

- *À vous de jouer (jeux de rôle)*. 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.

- ABASCAL, E.; 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.

- *Cartes de France* (de varias editoriales)

Mapas de Francia y los prospectos y vídeos que remiten los diferentes Centros Regionales de Turismo.

- BRUNET, R. *La carte: mode d'emploi*. París: Fayard, 1987.

Revistas¹

- *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

¹ El contenido de este apartado está tomado de la bibliografía realizada por J. L. Atienza Merino (Cuadernos de Pedagogía, n.º 193).

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 FLE, 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 (Fuencarral, 101, 6, 5.º, 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.

Recursos materiales

- *Fichero de las publicaciones de los CEP.* Madrid, 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.

Vídeo

- *Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación.*

El vídeo en el área de idiomas. Orientaciones para el desarrollo del proyecto.

Documento de una treintena de páginas que hace una revisión del proyecto Mercurio del M. E. C.

- *Animaux en hiver (18')*
Série Éveil à la Nature

Los animales (ardillas, hámsters...) se preparan para invernar: recogida y recolecta de reservas alimenticias, construcciones y acondicionamiento de su hábitat: adaptación para pasar el invierno.

Realizador: H. SIELMANN, Berne: CIME; CNDP. 1970.

■ *Le lion. D'après JOSEPH KESSEL (33')*

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.

C. CERF, CNDP. 1986.

■ *Le livre entre deux âges (15')*

Una experiencia de familiarización con el libro: los "grands" de la "maternelle" van a la biblioteca para oír a los alumnos de BEP "santitaire et sociale" contarles los libros.

Evri, CDDP de L'Essonne. 1986.

■ *À l'aventure (20')*

Una película de la serie "Petit Kiosque".

Es el encuentro con el escritor Jacques Charpentrau, que evoca los personajes de su libro *La bande à Jeannot* (éd. de l'Amitié): tiene en cuenta los lugares en los que viven, los terrenos de juego cerca de sus casas, la escuela, sus propias casas...

El libro se va construyendo progresivamente y se va desarrollando la acción.

L. DEGOTT, CNDP. 1987.

■ *Ali, David, Vartan, Mireille et les autres (22')*

Asistiendo con los niños y sus familias a las fiestas religiosas de sus comunidades se produce un acercamiento a su mundo cultural.

Muestra intercultural.

J. LAMARQUE; J. SALDUCCI, CRDP. Aix-Marseille, 1984.

▣ *Pirates et corsaires* (20')

Es la historia de una niña 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.

L. DEGOTT. CNDP, 1987.

Informática²

Programas de propósito general

Son aquellos programas diseñados con objetivos muy generales y que pueden ser utilizados para cubrir un amplio campo de aplicaciones.

En Lenguas Extranjeras se pueden utilizar toda una serie de procesadores de texto, editores y programas de dibujo que admiten escritura. Su función será la de contribuir al desarrollo de actividades de expresión escrita en las que aquellos trabajos que se creen puedan ser fácilmente leídos por el resto de compañeros y compañeras.

En Educación Primaria, la elaboración de textos escritos no debería priorizarse sobre la de textos orales y, desde luego, no nos estamos refiriendo a escritos complejos, más bien a pequeñas frases acompañadas de un dibujo o una pequeña historieta.

En este caso las ventajas de los medios informáticos sobre los tradicionales son claras. La novedad del medio supone mayor motivación: el hecho de que los resultados obtenidos, a nivel gráfico, sean gratificantes para los niños y las niñas, y, por último, que no exista texto mal escrito porque rápidamente se puede modificar en pantalla. Se puede además ir creando diccionarios que recojan el léxico trabajado.

En esta línea de trabajo se comentan los siguientes programas de los que, a veces, sólo se utilizará un aspecto:

² 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.

Escribo

Todos los ciclos de Educación Primaria.

Procesador de texto que utiliza en pantalla letra caligráfica, en varios tamaños y colores. La gestión se realiza por medio de sencillos menús iconográficos que aportan las funciones más sencillas: borrar, cambiar el color del lápiz, y cambiar el tamaño de la letra, guardar los trabajos...

Distribución: EATCO (1990)

Paint Show Plus

Segundo y tercer ciclo de primaria.

Programa de dibujo muy sencillo y que los niños y niñas más pequeños pueden manejar con facilidad. Se pueden incluir pequeños textos con diferentes tipos de letras. Existe un fichero especial llamado Slide que permite unir varios dibujos y presentarlos en pantalla uno detrás de otro, formando una pequeña historia.

Una opción de su menú es la de Scanner, que permite pasar a pantalla los trabajos de los niños y niñas, guardándose después en disco.

Distribución: Logitech (1990).

De Luxe Paint

Tercer ciclo de Primaria.

Programa con el que se pueden crear dibujos directamente en pantalla o capturarlos de otros programas. Los textos se añaden eligiendo tipos y tamaños de letra, que también se pueden modificar. Contiene un fichero, llamado Gallery, que permite unir diferentes creaciones formando una historia.

Distribución: Dro Soft (1990)

First Publisher

Todos los ciclos de Educación Primaria.

Es un programa de edición que permite preparar publicaciones en las que se incluyen textos y dibujos. Se puede trabajar a diferentes

niveles de complejidad, desde el maquetado de páginas por columnas (prensa) a la simple escritura directa en pantalla de unos cuantos renglones. Los gráficos se pueden hacer también directamente en pantalla o importarlos desde otro programa e incluir incluso imágenes hechas en papel y pasadas a pantallas con un Scanner.

Distribución: Logitech (1987).

Works

Tercer ciclo de Primaria.

Conjunto de herramientas para el tratamiento de la información. Incluye un Procesador de Texto, Base de Datos y Hoja de Cálculo. El procesador es muy sencillo y permite visionar dos o tres textos a la vez, en pantalla, de manera que se pueden corregir, consultar, comparar...

Distribución: Microsoft Ltd. (1990).

Audio (colecciones)

- *Ritmos y Lenguas*. Hatier-Edelsa.

Se trata de una colección de cuentos musicales en español y en francés para una sensibilización al idioma.

- *Radiovisions*. CNDP-SCP, París.

Multitud de títulos con temas que tocan la Literatura, Geografía, Arte, Historia, Ecología... Cada título comporta: diapositivas, una casete audio y un librito.

- *Vendredi ou la vie sauvage (Un livre à écouter)*. N.º 30. Folio - Junior, édition spéciale.

Un libro y dos casetes.

La misma colección tiene más títulos.

- *Des livres à écouter*. Gallimard Jeunesse.

Las colecciones:

- Folio Benjamin
- Folio Cadet
- Folio Junior

Tienen títulos contados en casete.

- ☑ Hachette-Jeunesse (cada libro va acompañado de una ó dos casetes).

Para niños pequeños:

- *Légendes des lacs et des rivières* (B. Clavel).
- *Le crime de lord Arthur Savile* (Oscar Wilde).
- *Kiki la casse* (Henriette Bichonnier).
- *Buldo, poisson malin* (J. F. Nory).
- *Zozo la tornade* (A. Lindgreen).
- *Bidochet le petit ogre* (P. Dubois).

Diapositivas

- ☑ *Paris et ses banlieues*. La documentation française, 1988.

La Universidad de Nantes 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 librito de acompañamiento.

Un plano SPOT de la región.

- ☑ *La Gaulle celtique et romaine*. La documentation française, 1984.

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: *dossier* de 54 páginas y 24 carteles, o 12 diapositivas y un librito de 32 páginas.

- *Les yeux du quotidien*. CNDP - SCP/CFPJ. París. 1985.

Veinticuatro diapositivas y un librito de 76 páginas.

Para aprender a comprender la fotografía y analizar la imagen y el papel del "texto" y hacer un reconocimiento cultural.

- *Parler français sans frontières*. CNDP - SCP. París, 1987

Doce diapositivas, una casete y un librito.

Presenta 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.

- *Sur les traces du Grand Meaulnes*. Orléans, CRDP, 1984.

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.

- *Les énergies du soleil*. CNDP-SCP. París, 1987.

Dieciséis diapositivas, una casete de 30' y un librito.

La energía emitida por el Sol y las energías debidas a sus rayos sobre nuestro globo.

Los problemas de captación de estas energías.

- *Le chevreuil*. CRETEL: CDDP du Val-de-Marne, 1986.

Veinte diapositivas y un librito de 52 páginas.

Documento a base de diapositivas para hacer conocer este animal.

Numerosas sugerencias pedagógicas.

Otros datos de interés³

Organismos oficiales en Francia

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-Elysées. 75008 Paris.

Información y folletos sobre la ciudad de París.

Maison de L'Alsace. 39, Champs-Elysées. 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".

Maison du Nord. 18, boulevard Haussman. 75009 Paris / Tel.: 47705962.

Información y folletos sobre "le Nord".

³ Han colaborado para la elaboración de este apartado los miembros del grupo TAROT de francés: Milagros ANDRÉS DE PAUL, Julia FERNÁNDEZ BENITO y María Julia RODRÍGUEZ MAESTU.

Maison des Antilles-Guyanne. 12, rue Auber. 75009 Paris / Tel.: 42681107.

Información sobre las Antillas y la Guyana 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.

Centre National de Documentation Pédagogique (C.N.D.P.). 29, rue d'Ulm. 75230-Paris.

Selección de documentos auténticos en vídeo. 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.

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.

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 practica del francés. Referencias bibliográficas y direcciones de interés para el profesorado.

La documentation française. 8, avenue de l'Opéra. 75001 Paris/ Tel. 42 96 14 22.

Entre otras cosas, préstamo de fotografías sobre temas de la vida francesa.

Organismos oficiales en España

Embajada de Francia en España. Servicio Cultural. Bureau d'Action Linguistique et de Coopération Éducative. C/ Salustiano Olózaga, 9. 28001 Madrid / Tel.: (91) 435 00 42.

Biblioteca, videoteca, diapoteca, ayudas e informaciones a los profesores de francés.

Embajada de Bélgica. Agregaduría Cultural. C/ Padilla, 23. 28006 Madrid / Tel.: (91) 575 98 02.

Folletos y libros sobre Bélgica, carteles.

Embajada de Canadá. Departamento de Relaciones Culturales. C/ Núñez de Balboa, 35. 28001 Madrid / Tel.: (91) 431 43 00.

Información sobre la comunidad francófona del Quebec.

Embajada de Suiza. C/ Núñez de Balboa, 35. 28001 Madrid / Tel. (91) 431 35 17.

Información sobre la comunidad francófona de la Confederación Helvética.

Alianza francesa.

Tiene una sede en prácticamente todas las capitales de provincia.

Biblioteca para profesores, material de actualización didáctica y científica, revistas y periódicos.

Liceo francés. Avda. de los Madroños, s/n. Parque del Conde de Orgaz. 28043 Madrid / Tel.: (91) 200 09 40.

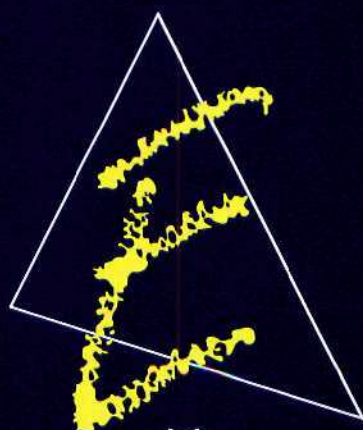
Organización de ciclos de teatro, música y cine en francés.

Servicios Oficiales de Turismo de Francia. C/ 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