

A *ULAS* *DE* *VERANO*

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

H/ 3939

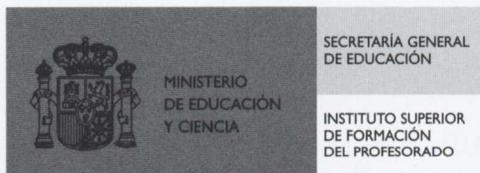
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA DE ESTADO
16 MAR 2005
ENTRADA
DONATIVO

MA-19880
(N.C.)

H/3939



HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS



BIBLIOMEC
082517



P.153300



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Instituto Superior de Formación del Profesorado

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-04-065-2
I.S.B.N.: 84-369-3893-3
Dep. Legal: M-43.780-2004

Imprime: OMAGRAF, S.L.

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Humanidades

HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LAS LENGUAS EXTRANJERAS

El título del curso que ha dado origen a esta publicación, *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*, refleja bien su contenido, dirigido a Profesores de Enseñanza Secundaria que se enfrentan a la ardua tarea de preparar a sus estudiantes, muchos de los cuales no tendrán ulteriores oportunidades de aprendizaje lingüístico, para que orienten el conocimiento de lenguas extranjeras hacia la comunicación, que permite el intercambio social, cultural y económico en un mundo de enorme movilidad, dominado por la información y los medios de comunicación. Se han tenido en cuenta los aspectos socioculturales y psicológicos que implica el empleo de una lengua extranjera y la aportación que a ellos hacen los materiales auténticos, y se han propuesto y analizado estrategias para la adquisición de las diferentes destrezas lingüísticas, orales y escritas, tanto en las conferencias como en los talleres, con la activa participación de los asistentes y la aportación de sus experiencias en los debates. Asimismo, y dada la importancia y difusión de las nuevas técnicas, se han presentado teórica y prácticamente las posibilidades de uso de internet en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Dirección editorial del volumen *Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras*: CATALINA MONTES MOZO.

Coordinación: MARIGÓMEZ MARUGÁN, Luis Miguel.

Autores:

DURÁN MARTÍNEZ, Ramiro

GUILLÉN DÍAZ, Carmen

MARIGÓMEZ MARUGÁN, Luis

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Roser

MONTES MOZO, Catalina

SAINZ DE ROBLES, Javier

SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA, Sonsoles

ÍNDICE

<i>Facilitar la adquisición y el desarrollo de la habilidad comunicativa. Un reto para el profesor de lenguas extranjeras</i>	9
Catalina Montes Mozo	
<i>La comunicación oral en una lengua extranjera tras el marco común europeo de referencia</i>	27
Sonsoles Sánchez-Reyes Peñararía y Ramiro Durán Martínez	
<i>Los materiales auténticos en la clase de lenguas extranjeras en ESO y Bachillerato</i>	51
Luis Marigómez Marugán	
<i>En busca del escribir: La destreza escrita en el aula de lenguas extranjeras</i>	77
Roser Martínez Sánchez	
<i>Lengua y cultura para la comunicación en lengua extranjera.</i>	89
Carmen Guillén Díaz	

MATERIAL COMPLEMENTARIO

<i>Internet en la clase de idioma extranjero</i>	115
Javier Sainz de Robles	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado	137

FACILITAR LA ADQUISICIÓN Y EL DESARROLLO DE LA HABILIDAD COMUNICATIVA. UN RETO PARA EL PROFESOR DE LENGUAS EXTRANJERAS

Catalina Montes
Universidad de Salamanca

1. Introducción.
2. Posibilidad de adquisición y desarrollo de las habilidades.
3. Complejidad del concepto de comunicación.
4. El papel del profesor en una perspectiva del aprendizaje centrado en el estudiante.
5. La experiencia colectiva. El grupo.
6. La implicación consciente del estudiante.
7. La habilidad de la infocomunicación

1. INTRODUCCIÓN

La política educativa de la Unión Europea invita –urge, más bien– a un replanteamiento de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, a través de la Sección de Lenguas Modernas de la Comisión para la Educación, que está llevando a cabo un intenso trabajo de fomento y apoyo para el aprendizaje de lenguas europeas en los países miembros y dando pautas, señalando objetivos, marcando metas, ofreciendo programas y coordinando esfuerzos que debieran dar como resultado una mayor comunicación entre los ciudadanos de los diversos países y una mejor comprensión mutua de sus diferencias raciales, culturales y sociales por medio del conocimiento de varias lenguas.

Esto obliga al profesor de lenguas modernas, de quien depende que tal política lingüística pueda llevarse a cabo con éxito, a reflexionar una vez más sobre su quehacer profesional a la luz de las nuevas consignas, pero sin perder de vista la situación concreta de su clase y las características individuales de sus estudiantes, sus circunstancias, actitudes e intereses personales, el grado de desarrollo de sus habilidades generales y específicas y su competencia lingüística en su propia lengua y en la que aprende. Tarea nada fácil que exige, como bien señala Fernando Beltrán, una seria revisión desde una perspectiva social, psicológica y educativa (Beltrán.1999, 161). El profesor necesita desarrollar un nuevo entendimiento del proceso de enseñanza, paralelo a la consciencia del proceso de aprendizaje que debe asimismo comprender, y hacer que comprendan sus estudiantes¹.

2. POSIBILIDAD DE ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DE LAS HABILIDADES

En un sentido amplio entendemos como “habilidad” la respuesta efectiva de una persona a las diferentes situaciones de la vida real. Nos mostramos capaces de manejar una situación en proporción a cómo dominamos tres factores:

- 1) la información y la destreza específica requeridas en dicha situación,
- 2) los métodos eficientes que requiere la solución del problema,
- 3) el estímulo que proporcionan el interés y el éxito.

Estos tres factores se añaden a uno básico: la capacidad o potencialidad individual. Cualquier teoría psicológica y toda práctica educativa han de tener en cuenta esos factores².

La habilidad puede adquirirse y desarrollarse, aunque en diferente medida y a diferente ritmo en diferentes individuos, de acuerdo con esos presupuestos. En su obra ya clásica *Psychology in Education*, Pressey Robinson y Horrocks dedican uno de los capítulos, el tercero, a la naturaleza y cultivo de las habilidades, cuya posibilidad de cambio y crecimiento consideran una de las cuestiones capitales de la teoría y práctica de la educación. “*La habilidad - dicen- aumenta... y diferentes agentes, incluyendo la escuela, pueden favorecer o entorpecer su crecimiento*”. Es indudable que factores físicos, mentales, de educación y socioeconómicos influyen en el desarrollo de las habilidades

1. Véase Anita L. Wenden. “Learner Development in Language Learning”, *Applied Linguistics*, 23, n° 1 (2002), 32-55, pág. 41.

2. Véase, Sidney L. Pressey, Francis P. Robinson & John E. Horrocks, *Psychology in Education* (Harper & Row, New York, 1959, 1ª ed., 1933).

humanas. No así, parece, la raza y el sexo, a pesar de que durante mucho tiempo ambos se consideraran factores determinantes, y todavía haya quien defienda la superioridad intelectual de algunas razas, sin justificación científica alguna. A comienzos del siglo XVI Luis Vives sostuvo brillantemente en *De institutione feminae christianae* que la diferencia entre los sexos no implica diferencia intelectual, que una muchacha inteligente podía serlo tanto como un muchacho y aprender más y mejor que un chico menos dotado y debía por tanto recibir educación e instrucción adecuadas³, a pesar de lo cual se tardaron cientos de años en aceptar esas ideas, que no quedaron definitivamente refrendadas hasta que en 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre, declaraba en su primer Artículo: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, y dictaminaba en su Artículo 26: “Toda persona tiene derecho a la educación”⁴. Hoy día los tests de inteligencia que se hacen en la escuela muestran una ligera superioridad de las niñas sobre los niños, probablemente debida al desarrollo más precoz de las niñas, y los tests de habilidades muestran que en algunas, el desarrollo es mayor en los varones y en otras, dominan las mujeres, entre ellas en la habilidad verbal, que tan relacionada está con la habilidad comunicativa.

Aun reconociendo que no existen pruebas definitivas convincentes de las influencias que afectan el desarrollo de habilidades específicas, puede afirmarse que hay circunstancias que lo favorecen, como muestra el estudio de individuos que han llegado a la excelencia en alguna actividad específica: estímulo de familia y amigos desde temprana edad, guía e instrucción continuadas, oportunidades frecuentes de práctica de la habilidad y experiencia creciente de éxito (Pressey, Robinson & Horrocks. 1959, 40).

La habilidad comunicativa, que podemos considerar provisionalmente como la respuesta efectiva a una situación de relación interpersonal, puede ser favorecida, como las demás habilidades, con estímulo, información y métodos de trabajo específicos y ocasiones de continua práctica, que debe facilitar el profesor, y que se hacen más necesarios cuando la interacción se realiza entre individuos que no comparten la misma lengua y la misma cultura, ya que una premisa para la comunicación es que los interlocutores dispongan del mismo

3. Véase Catalina Montes. Queen Catherine of Aragon. Her Renaissance Court. Portsmouth. University of Portsmouth Press, 2003.

4. Antes, la Declaración de derechos del hombre y del ciudadano votada por la Asamblea Constituyente de la Revolución Francesa en 1789 y que pasaría a la Constitución de 1791, proclamaba la igualdad de todos los hombres, como lo había hecho la Declaración de Independencia de estados Unidos en la Convención de Virginia de 1776, y se incorporaría a la Constitución de 1789, pero ninguno de esos textos fundacionales incluía el derecho a la educación.

código o de códigos parecidos y compartan conocimientos previos que no están contenidos en el acto de habla sino que se presuponen, lo que pone de relieve que el proceso es más complicado que lo que se entiende por una interpretación superficial de la asunción de que “se aprende a comunicar comunicando”. La dificultad que ello entraña y la falta de estímulo y de éxito pueden, por otra parte, provocar la desilusión y el fracaso.

3. COMPLEJIDAD DEL CONCEPTO DE COMUNICACIÓN

Antes de abordar los problemas de la adquisición de la habilidad comunicativa debiéramos reflexionar sobre qué entendemos por comunicar y en qué consiste la comunicación. Esto se hace imperativo en un tiempo en que las posibilidades de comunicación casi infinitas de internet hacen alcanzable la cuasiinstantaneidad de la comunicación con prácticamente el mundo entero.

La comunicación humana es tan antigua como el hombre, y desde los comienzos de la filosofía se ha reflexionado sobre su naturaleza y sobre su realización, desde posiciones opuestas o complementarias, idealistas o pragmáticas. Pero su análisis y sistematización es un campo de estudio relativamente nuevo, propiciado por el portentoso desarrollo de los medios de comunicación en el siglo XX. A este nuevo campo contribuyen muy diversas ciencias, tales como la lingüística, la sociología, la psicología, la antropología cultural, la biología, la física... E, inversamente, se han aplicado las teorías de la comunicación y sus hallazgos en sociología, psicología y didáctica de la lengua. La comunicación es más amplia que el lenguaje, pero a la teoría de la comunicación se ha llegado a través de la teoría del lenguaje⁵; ambas se cuestionan la relación entre conocimiento y representación y entre nuestras representaciones mentales y lo que somos capaces de expresar. Un problema que dista de estar resuelto, como tampoco lo está el de la relación de nuestras expresiones y la interacción comunicativa. Como bien ha señalado Piñuel, “*los análisis empíricos de expresiones comunicativas difícilmente pueden abarcar todas las variables por las cuales las expresiones se relacionan con el sistema concreto de interacción comunicativa a la que pertenecen*” (Piñuel.1989, 15).

El lingüista, filósofo y esteta Santiago Montes sintetiza así la dificultad de acceder a la comprensión de los fenómenos que implica la expresión comunicativa:

Internarse en el campo expresivo de la comunicación humana es afrontar el tema más arduo del lenguaje y, quizá, de la filosofía y de la

5. “Lenguaje” es asimismo un término cuyo significado es más amplio que el de lengua, que se entiende como código verbal, mientras que “lenguaje” se refiere a un sistema de signos, verbales o no, visuales, auditivos, táctiles, etc.

ciencia, con el consiguiente riesgo de fracasar. Porque la expresión -así como la información procede en la doble constante de la trascendencia cultural y de la semejanza lógica- se realiza en la variable doble de la inmanencia idioléctica y de la diferencia lógica... Estamos, tanto en el orden científico, como filosófico, como lingüístico, ante una intuición de realidad que, en rigor, sólo permite ser señalada, nunca afirmada y definida... La comunicación obra como 'praxis' en la realización de un código 'teórico' convencional en el proceso cultural e interiorizado en el aprendizaje (Montes. 1971, 41 y 10).

Tampoco es fácil definir ni afirmar una competencia comunicativa que incluya los múltiples factores de la competencia y de la comunicación. Para Andowski, *“las unidades básicas de una teoría de la competencia comunicativa o pragmática universal son los enunciados elementales abstraídos de los componentes variables de las situaciones concretas; por el contrario, las frases elementales como unidades lingüísticas representan una fase a abstraer de la realización de la comunicación”*. (Andowski. 1982, 62).

Dado que en la comunicación se relacionan el pensamiento y la acción y que funcionalmente la comunicación está vinculada al entorno social y natural, el concepto de comunicación puede abarcar gran parte de la actividad humana, pero en lingüística aplicada suelen obviarse las grandes cuestiones que la comunicación entraña, aunque en el concepto de “competencia comunicativa” se incluyan los aspectos de comportamiento lingüístico relacionados con el contexto sociocultural de los interlocutores, siguiendo a Hymes, que describió la competencia comunicativa como *“lo que un hablante necesita saber para comunicar eficazmente en situaciones culturalmente significativas”* (Hymes. 1972, VII)⁶, nada más y nada menos. En el contexto artificial del aula de lengua extranjera⁷ la interacción se limita generalmente a la comunicación lingüística entre estudiantes y profesor y, simplificando, significa a veces hablar unos con otros; nada fácil, tampoco, si se aplican los presupuestos teóricos de Hymes, se tienen en cuenta los factores lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos que toda conversación implica y si se intenta conseguir en la nueva lengua un equilibrio entre aceptabilidad y creatividad, pues, como bien expone Wilga Rivers, para comunicar realmente con los hablantes de la lengua los estudiantes necesitan algo más que expresar ideas impuestas en forma gramatical

6. Véase también D. Hymes, “Competence and Performance in Linguistic Theory”, en R. Huxley & E. Ingram, eds. *Language Acquisition: Models and Methods*. Academic Press. New York, 1971.

7. Somos conscientes de que las lenguas que se hablan en la Unión Europea no son “extranjeras”, estrictamente hablando, pero mantenemos el término por motivos prácticos y de entendimiento común, ya que “segunda lengua” tiene un significado delimitado que lo hace también inadecuado.

correcta o sus propias ideas en formas incorrectas, luchando por expresar significados para los que no poseen todavía medios lingüísticos. Si han de comunicar realmente con hablantes de la lengua necesitan conocer también los medios culturalmente aceptables de interactuar oralmente con otros. Esto incluye niveles apropiados de lengua para diferentes situaciones y diferentes relaciones, el uso apropiado de inicios y cierres de conversación, las preguntas y comentarios aceptables e inaceptables en la cultura del país, la negociación del significado en diferentes circunstancias, el uso adecuado de gestos y lenguaje corporal y el de los esquemas melódicos de tono y entonación, además del conocimiento de la distancia adecuada en los encuentros comunicativos (Rivers. 1983, 15). De ahí que la competencia comunicativa se entienda como la capacidad de dominar las diferentes situaciones de habla, y que al análisis de los actos de habla se haya dedicado y siga dedicándose desde la pragmática, una intensa investigación, que produce a su vez renovadas teorías sobre la competencia comunicativa.

La Unión Europea, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* sostiene que “*la comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella*” (Marco. 2002, 99). Dando por sentado que las características fundamentales del modelo del mundo se desarrollan durante la primera infancia -aunque ese modelo siga desarrollándose durante la adolescencia y en la madurez por medio de la educación y la experiencia- y por lo tanto posee ese conocimiento quien aprende otras lenguas, limita así los componentes de la competencia comunicativa: competencias lingüísticas, competencias sociolingüísticas y competencias pragmáticas. Las primeras incluyen la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la ortográfica y la ortoépica o competencia de articular desde la forma escrita una pronunciación correcta. Las competencias sociolingüísticas abarcan las habilidades necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua: marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro, dialecto y acento. Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento de los principios según los cuales se organizan los mensajes, se estructuran y se ordenan -competencia discursiva-, se utilizan para realizar funciones -competencia funcional-, y se secuencian según esquemas de interacción y de transacción -competencia organizativa- (Marco. 2002, 106-127). Todos estos componentes han sido y siguen siendo objeto de intensa investigación desde las últimas décadas.

A pesar de los muchos estudios sobre la interacción en el aula, el profesor de una lengua extranjera encuentra grandes dificultades en aplicar teorías a veces contradictorias con su experiencia en clase, probablemente porque los investigadores parten de la premisa de que el principal criterio de evaluación de

la comunicación en lengua extranjera es la conversación natural de los nativos y no tienen en cuenta los grandes problemas signícos de la comunicación ni tampoco consideran el aspecto pedagógico de la interacción en el aula, ni la compleja relación que se produce cuando el profesor y sus estudiantes construyen juntos un acto de habla cuyo objetivo principal es proporcionar los medios, para que los que aprenden, desarrollen los mecanismos cognitivos que favorecen el desarrollo del lenguaje (Gil. 2002, 273-274). Tanto la conversación natural como la interacción pedagógica son necesarias para incrementar la actividad comunicativa en los estudiantes de una lengua extranjera⁶ y deben interrelacionarse. Como afirma Gloria Gil, *“el papel del profesor es guiar al estudiante a aprender las reglas de este complejo juego metalingüístico a través del cual pueden aprenderse las habilidades esenciales tanto para la comunicación en la clase de lengua extranjera como para el aprendizaje en sí”* (Gil. 2002, 278) Por otro lado, actualmente en el aula todo el aprendizaje se adquiere y desarrolla por medio de actividad comunicativa, *“muchas estrategias de comunicación, tales como preguntas, respuestas, exposiciones, peticiones de aclaración, son estrategias de aprendizaje, porque su principal objetivo en la interacción de la clase es aprender los diferentes tipos de destrezas lingüísticas o metalingüísticas”* (Gil. 2002, 278). Y además, como han observado Ehrman y Dörnyei, *“en el contexto en que grupos de estudiantes prosiguen juntos sus estudios en un aula... las interacciones que experimentan mutuamente constituyen poderosas influencias adicionales en el proceso de aprendizaje”* (Ehrman & Dörnyei.1998, ix). Así pues, todo en la clase puede favorecer la habilidad comunicativa.

4. EL PAPEL DEL PROFESOR EN UNA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE CENTRADO EN EL ESTUDIANTE

Aunque actualmente se acepta la primacía del aprendizaje frente a la enseñanza y, por tanto el foco de atención en una clase es el estudiante y no el profesor, hay estudiosos que siguen sosteniendo que su papel es esencial; Freeman y Johnson, por ejemplo, afirman que la base del conocimiento debe enfocarse en la actividad de enseñar, en el profesor que enseña y en el contexto en que lo hace⁸. En el caso de las lenguas extranjeras, el profesor sigue siendo tan importante como guía del desarrollo de los procesos de aprendizaje, que en investigaciones recientes los estudiantes atribuyen a su profesor el éxito o fracaso de su adquisición de la lengua (Ehrman & Dörnyei. 1998, 212). Esto nos lleva a reflexionar sobre qué cualidades o falta de cualidades del profesor provocan el éxito o el fracaso del estudiante. Para Ehrman y Dörnyei, que se

8. Véase D. Freeman & K. E. Johnson, “Reconceptualizing the Knowledge-base of Language Teacher Education”, *TESOL Quarterly*, 32 (1998), 397-417.

basan en investigaciones sobre las características de diferentes tipos de profesores, no parece que haya evidencia de que ciertos rasgos específicos de personalidad puedan relacionarse con la buena enseñanza; sí se ha probado, en cambio, que pueden ser igualmente efectivos distintos tipos de profesores, si adoptan un estilo y una metodología adecuados a su personalidad y a su grupo de estudiantes. Pero hay un elemento común en las diferentes concepciones modernas de éxito en la enseñanza: la actitud del profesor de facilitar el aprendizaje, lo que implica una confianza creciente en los propios recursos del grupo y una promoción activa de su proceso de desarrollo, facilitando los medios que puedan crear condiciones para el aprendizaje autónomo (Ehrman & Dörnyei, 1998, 212-217).

En primer lugar, dado que “*el enfoque didáctico que se pretende impulsar desde las Orientaciones de la Reforma se organiza en torno al desarrollo de estrategias comunicativas y cognitivas, así como el de estrategias orientadas a ‘aprender a aprender’... el enseñante ha de conocer el nivel de partida de los estudiantes, la representación que éstos tienen de las lenguas objeto o instrumento de aprendizaje...*” (Sierra Escorihuela, 1997, 253). Y también necesita saber el conocimiento que tienen de la cultura de los países donde se hablan esas lenguas, y ha de seguir críticamente el desarrollo de esas representaciones a lo largo del proceso de aprendizaje. Todo esto no puede lograrse sin un conocimiento profundo de cada estudiante, único como persona y diferente a los demás en capacidad, circunstancias y habilidades, por medio de la observación continua y con ayuda de medidas mentales generales, disponibles en tests y escalas –una de las grandes aportaciones de la psicología al campo de la educación– y específicas de evaluación de conocimientos lingüísticos y de habilidad comunicativa (Marco, 2002, 23-45)⁹, en la que la competencia lingüística individual tiene una importancia central. Y no menos la tiene el conocimiento que tenga el individuo del mundo en general y de los países en que se habla la lengua que aprende.

Lejos de ser prescindible, al profesor se le presenta una lista de exigencias difícilmente abarcable, lo que hace comprensible tantos fracasos. El Marco de referencia de la Unión Europea, consciente de esa dificultad, resume así sus funciones:

A los profesores generalmente se les pide que respeten las orientaciones oficiales, que utilicen manuales y materiales didácticos que ellos pueden estar en situación o no de analizar, evaluar, seleccionar y

9. Véase también, para las mediciones de las habilidades comunicativas en inglés hablado, Carmen Muñoz y Corinne Cortés, “El uso de escalas para medir las habilidades orales en Inglés (IE)”, en Isabel de la Cruz *et al.*, eds. *La Lingüística Aplicada a finales del siglo XX*, I. Universidad de Alcalá.. Alcalá de Henares, 2001, págs. 113-118.

poner en práctica. Se les pide también que elaboren y lleven a cabo pruebas y que preparen a los alumnos para los exámenes. Los profesores tienen que tomar decisiones en todo momento respecto a las actividades en el aula, que pueden preparar de antemano en forma de esbozo, pero que deben adaptar con flexibilidad en función de las respuestas de los alumnos. De ellos se espera que realicen un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentren el modo de que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Es necesario que los profesores comprendan los procesos de aprendizaje en su enorme variedad, aunque esta comprensión puede que sea producto inconsciente de la experiencia, más que un entendimiento derivado de la reflexión teórica, que es la aportación genuina al ámbito del aprendizaje que corresponde a los investigadores educativos y a los formadores de profesores (Marco. 2002 ,139-140).

Y, por añadidura, se espera del profesor una conducta y unas actitudes modélicas: *“Los profesores deberían darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actitudes y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje o de la adquisición de una lengua. Sus acciones constituyen modelos que los alumnos pueden seguir en su uso posterior de la lengua y en su práctica como futuros profesores” (Marco. 2002, 142).*

Al profesor, por tanto, se le exige, además de un comportamiento humano y profesional modélico y del dominio de su materia y de los principios didácticos de su materia, el conocimiento de las capacidades de sus estudiantes, de sus necesidades comunicativas, del desarrollo en cada caso de la habilidad comunicativa, de sus intereses como individuos y como grupo y, podríamos añadir, un conocimiento intuitivo o, mejor, consciente de los principios que rigen la dinámica de grupo. En esto, como en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden darse conceptos extremadamente vagos, a lo que Fullan atribuye el fallo de los programas del profesor (Fullan. 1993, 109).

5. LA EXPERIENCIA COLECTIVA. EL GRUPO

El aprendizaje es una empresa colectiva además de individual y los compañeros se conocen, apoyan, alientan y ayudan, y colaboran al éxito de cada uno y del total. Ello implica la creciente importancia que se da al grupo como facilitador y alentador del aprendizaje cooperativo del individuo, diferenciando ese concepto del de clase, lo que significa poner el énfasis en la necesidad de los recursos de sus miembros y el reconocimiento de que el profesor no es el poseedor de todo el conocimiento y todas las destrezas necesarias para conseguir los

objetivos del grupo, aunque no se le exige de una activa colaboración con sus estudiantes. Es responsabilidad suya elegir las tareas y seleccionar los materiales, de acuerdo con sus alumnos, y ejercer un control discreto pero eficaz.

Aunque desde la sociología se ha insistido siempre en las implicaciones entre socialización y aprendizaje, y ya a mediados del siglo XX se ha llevado a cabo una importante y variada investigación sobre la influencia del grupo en el aprendizaje, su aplicación consciente al aula de lenguas extranjeras se considera novedosa. Slavin, recogiendo la opinión de muchos investigadores modernos, afirma: “*cooperative learning is one of the greatest success stories in the history of educational research*” (Slavin. 1996, 43).

Ehrman y Dörnyei dan los tres factores clave para que el aprendizaje pueda considerarse cooperativo:

1. Los estudiantes, divididos en pequeños grupos de entre 3 y 6 miembros, pasan la mayor parte del tiempo que dura la clase trabajando juntos con el propósito de aprender.

2. Cada miembro del grupo es responsable del aprendizaje de los otros miembros, además del suyo propio. La clase se estructura de tal modo que un estudiante sólo consigue sus objetivos si los demás los alcanzan también, lo que genera un intenso proceso de interacción.

3. La evaluación de los resultados del grupo es tan importante o más que la del individuo (Ehrman & Dörnyei. 1948, 247).

El grupo, la formación de grupos, es parte necesaria del aprendizaje cooperativo, que admite otras formas de aprender. Como señala Rivers,

el aprendizaje cooperativo implica la plena participación tanto del profesor como del estudiante. Implica participación en la planificación y la oportunidad de hacer elecciones eficaces. Implica que el estudiante ayuda al estudiante y el estudiante ayuda al profesor. Implica actividad en grupo pequeño, instrucción en grupo grande, interacción en parejas o dejar solo al individuo si eso es lo que prefiere. Implica compartir con los demás lo que uno ha descubierto... (Rivers. 1983, 78).

Funciones importantes del buen profesor son, por tanto, crear una atmósfera adecuada, abrir espacios de participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje, cederles a veces la iniciativa y facilitar la evolución de su grupo por medio de condiciones óptimas para su desarrollo.

Las ventajas de tener en cuenta al grupo como medio de interacción social en el proceso de aprendizaje han sido resumidas por Pressey, Robinson y Horrocks de la siguiente manera: 1) la interacción con otros en la clase es la mayor influencia en los estudiantes; 2) lo que aprenden y el progreso de sus conocimientos está influenciado por sus necesidades socio-emocionales; 3) las relaciones en la clase o la atmósfera de la clase influyen fuertemente en el aprendizaje; 4) la organización de los grupos en la clase puede facilitar o bloquear el aprendizaje; 5) se requiere tiempo e intervención para que la clase aprenda a operar como grupo; 6) el profesor puede usar la participación en el grupo de cada estudiante para modificar su comportamiento y actitudes, y 7) el profesor puede usar el grupo para resolver problemas de aprendizaje (Pressey, Robinson & Horrocks. 1959, 308-309)¹⁰.

La experimentación en este campo corrobora que se consiguen mejores resultados. Según Ehrman y Dörnvei,

las investigaciones han demostrado casi invariablemente que ese aprendizaje cooperativo es una intervención en la clase altamente eficaz. Superior a las formas más tradicionales de instrucción en términos de producir beneficios en el aprendizaje y logros en los estudiantes... de crear actitudes más positivas hacia el aprendizaje, mayor motivación, mejores relaciones entre profesor y estudiante y de los estudiantes entre sí, todo ello acompañado de mayor desarrollo de destrezas interpersonales y de seguridad en uno mismo, y de mayor autoestima y autoeficacia por parte del alumno (Ehrman & Dörnvei. 1948, 245).

Condiciones éstas –motivación y éxito– que favorecen, como hemos visto el desarrollo de las habilidades. El aprendizaje en grupo sustituye la rivalidad por la cooperación, lo que, en términos generales, resulta mejor y más eficiente. El estudiante tiende a modificar sus fines personales, sus actitudes e intereses para responder a los del grupo, se ajusta a lo que el grupo espera de él y permite que dirija las fuerzas que le motivan. Este aprendizaje, además de ser una poderosa fuerza de motivación, hace que los estudiantes se sientan menos inhibidos, menos ansiosos, más orientados a las tareas, más productivos, más receptivos a ideas nuevas (Pressey, Robinson & Horrocks. 1959, 333-334). En el caso concreto del aprendizaje de la lengua, facilita la comunicación, promueve actividades y estrategias de expresión, comprensión, interacción y mediación y activa así el crecimiento de las habilidades comunicativas.

Desde luego, se precisa un entrenamiento y pasa un tiempo hasta lograr la necesaria cohesión del grupo –que a veces necesita para conseguirse o refor-

10. Estos autores extrajeron sus conclusiones de los investigadores H. A. Passow & G. N. Mackenzie, *Nation's Schoolmasters*, 49 (1952), 71-73.

zarse la evaluación de su trabajo y el reconocimiento de sus logros ante la clase—. Como señala Wilga Rivers, “no se puede poner a los estudiantes en grupos o en parejas y decir que interactúen en la lengua extranjera. Hay que despertar en ellos la motivación para comunicar” (Rivers. 1983, 49). En la mayoría de las ocasiones habrá que promover la comunicación con el atractivo intrínseco de la tarea propuesta —siempre en un nivel al alcance de sus habilidades— y el interés de los estudiantes en desarrollarla.

Puede también haber inconvenientes, entre ellos, que los más dotados lleven la parte principal y los menos no se esfuercen bastante y, en consecuencia, se acentúen las diferencias en su habilidad comunicativa, algo que debe vigilar y corregir el profesor, asignando individualmente tareas que roten dentro del grupo y teniendo en cuenta que los estudiantes pueden tener diferentes razones para tomar parte o no en las actividades y que su negativa a participar puede estar motivada por el tipo de actividad o por incompatibilidad con los otros miembros del grupo, si no se les ha permitido elegir a sus compañeros (Duff. 2002, 291).

Aunque el grupo satisface las necesidades individuales y sociales de la mayoría de los estudiantes, reduce su ansiedad —más frecuente e intensa en el aprendizaje de la lengua que en el de otras materias (Rubio Alcalá, 2001, 131-136)—, aumenta la autoestima y con ella el éxito y permite e impulsa el aprendizaje fuera del aula, hay, no obstante, estudiantes demasiado individualistas o demasiado tímidos que no se adaptan y aprenden mejor individualmente.

6. LA IMPLICACIÓN CONSCIENTE DEL ESTUDIANTE

El concepto de aprendizaje en grupo a través de la cohesión del grupo, no puede ocultar el hecho de que el sujeto del aprendizaje es el individuo, y que los individuos del grupo siguen teniendo variables sociales, de motivación, de actitud y de capacidad, lo que lleva a diferencias de habilidad y a ritmos diferentes en su adquisición y crecimiento. El nuevo interés por el grupo debe reforzar, no anular, los avances que ha supuesto el desarrollo de teorías y métodos de aprendizaje centrados en el individuo que aprende, que, como señala Wenden, han tenido un efecto tan profundo sobre la educación en lengua extranjera que esa aproximación ha adquirido la categoría de valor educacional (Wenden, 2002, 34). Precisamente una de las ventajas del aprendizaje en grupo es que aumenta la motivación de cada estudiante para aprender —siendo la motivación un requisito esencial para el aprendizaje autónomo—, y permite no sólo interiorizar contenidos, sino también aumentar la autonomía y el autocontrol del aprendizaje.

El énfasis de las teorías modernas en el proceso de aprendizaje tanto o más que en sus resultados y en el que aprende como centro del proceso lleva consigo la conveniencia de la implicación consciente del estudiante, si bien en ese complejo proceso hay factores que escapan al análisis y control consciente del individuo y también del profesor, aunque éste ejerza una constante reflexión crítica sobre su clase.

El *Marco europeo*, que reconoce que “*pocos estudiantes aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje*”, sostiene que “*el aprendizaje autónomo se puede fomentar si ‘aprender a aprender’ se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada día más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen*” (Marco. 2002, 140). Sólo así podrá conseguirse un aprendizaje independiente, cuya planificación supone: “*despertar en el alumno la conciencia de su estado presente de conocimientos; el establecimiento de objetivos viables y útiles por parte del alumno; la selección de materiales, y la autoevaluación*” (Marco. 2002, 6). La mayoría de tales presupuestos implican pues, también al profesor.

Estas directrices se basan en estudios sobre el aprendizaje independiente, que se considera un potencial humano universal y, como tal, no determinado por modos de enseñanza, lugares, edades ni grupos culturales (Wenden, 2002,44). Recogiendo muchos de esos trabajos significativos, Anita Wenden afirma que hay tres requisitos que debe asumir el estudiante: planificar, controlar y evaluar su aprendizaje. El *Marco* sintetiza los tres en la planificación, que para Wenden se refiere a las decisiones previas concernientes a objetivos, contenido y progresión del aprendizaje, lugar, tiempo, materiales y tareas, mientras que por control entiende el proceso por el que se ajusta el ritmo de aprendizaje al ritmo de adquisición. La evaluación se considera como la etapa final en que se juzgan los resultados, baremándolos en relación con los objetivos propuestos en la planificación y en que se comprueba en qué medida han contribuido los medios elegidos al resultado real, contrastando así su eficacia o ineficacia (Wenden. 2002,36).

En la práctica de enseñanza reglada, la independencia total del estudiante es imposible, porque se imponen por norma, tiempo, lugar, objetivos y contenidos y, aun considerando viable la autoevaluación, se superpone a ella la del profesor, responsable de sancionar los resultados. Pero hay espacios para la intervención individual, en el orden y en las tareas, la posibilidad de la cooperación, si no el consenso, en la planificación y la conveniencia de que el estudiante sea consciente de cómo aprende –algo que le diferencia de los demás– y reciba instrucción y entrenamiento sobre estrategias de aprendizaje, porque,

como bien dicen Spratt y Leung, centrarse en el que aprende no produce automáticamente motivación y aumento de autonomía. Necesita acompañarse de una focalización en el aprendizaje y de la discusión con los estudiantes a lo largo del curso sobre estrategias de aprendizaje (Spratt y Leung, 2000, 224).

La consciencia de cómo se aprende una lengua, pasa por la consciencia de la lengua, que Tomlinson define así: “*la consciencia de la lengua es un atributo mental que se desarrolla prestando una atención motivada a la lengua en uso y que permite a los que aprenden la lengua adquirir gradualmente el conocimiento de cómo funcionan las lenguas*” (Tomlinson, 2003, 251), es decir, de cómo con ellas se pueden expresar significados. Esta consciencia de la lengua impulsa al que la estudia a preguntar sobre ella –al profesor o a sus compañeros– y a hacer sus propias generalizaciones a partir de lo que oye o lee¹¹ –propiciando así su aprendizaje independiente–, y también le lleva a ver más la diferencia entre su propio uso de la lengua y el de los hablantes más avanzados o nativos –favoreciendo la autoevaluación– y, como consecuencia, a esforzarse por conseguir niveles más altos. Además, esta aproximación inductiva, a partir de la propia experiencia de la lengua, lleva al estudiante a considerarla como un medio social y cultural (Carter, 2003, 253) y a relacionarla con aspectos económicos y políticos de los países donde se habla.

Se puede avanzar en esa dirección, bajo la guía inicial del profesor, ayudando al estudiante a responsabilizarse de su aprendizaje y a prolongarlo más allá del lugar y del tiempo de escolarización.

7. LA HABILIDAD DE LA INFOCOMUNICACIÓN

Y más allá del tiempo y el espacio de la escuela le esperan al estudiante las posibilidades casi infinitas de la infocomunicación. La infocomunicación es la nueva forma de interrelación humana a escala universal. Nuestros estudiantes viven hoy inmersos en medios de intercomunicación de alcance global que requieren habilidades comunicativas adecuadas al medio: la radio, la televisión, el teléfono, las redes de ordenadores... Todos ellos pueden beneficiar el aprendizaje y práctica de lenguas y el desarrollo de las habilidades comunicativas: motivan el aprendizaje de otros idiomas, sin cuyo conocimiento la intercomunicación se limita a los usuarios de la misma lengua, facilitan el acceso a “materiales auténticos” –tan recomendados–, reparan la artificialidad del aprendizaje de idiomas extranjeros en situación de aula y sin hablantes nativos y

11. No se trata de aprender reglas gramaticales, sino de reflexionar sobre el uso de la lengua, de ir descubriendo por uno mismo cómo funciona –por lo que tiene un valor cognitivo– e incluso qué relaciones se establecen entre lengua y contexto social y cultural.

acercan mundos y culturas diferentes -que con frecuencia han sido distorsionados por estereotipos-, lo que el *Marco común europeo* considera “de especial importancia para el alumno de una lengua concreta”, dado que la comunicación requiere que los interlocutores compartan esos conocimientos: “*el conocimiento factual relativo al país o países en que se habla el idioma; por ejemplo sus principales características geográficas, medioambientales, demográficas, económicas y políticas*” (Marco. 2002, 100). Toda esa información está al alcance del estudiante que dispone de un ordenador.

La radio y la televisión son buenos instrumentos para mejorar la destreza de la comprensión hasta dominarla, pero no permiten al receptor la intercomunicación. El teléfono sí, pero es de elevado costo para los estudiantes. Son las redes informáticas las que permiten una comunicación fluida, basada, es cierto, en la escritura y que, por lo tanto, exige las destrezas de lectura y escritura, que cobran así protagonismo después de haber estado mucho tiempo postergadas en el aprendizaje de lenguas extranjeras en favor de las destrezas orales.

La comunicación por internet tiene una relación muy estrecha con la comunicación natural, en la que se basa. Tiene la desventaja de la distancia y la no presencia, que la despoja de muchos elementos expresivos de la interacción, aunque se recurra a iconos de emoción y expresividad. Generalmente está desprovista de “formalidad”, lo que va bien a la comunicación coloquial de los adolescentes, y está creando modos y estilos que posiblemente influirán y modificarán el estilo epistolar, en el que el del correo electrónico está imponiéndose.

Alentar el aprendizaje de las destrezas de lectura y escritura es responsabilidad del profesor en este nuevo medio comunicativo y, por supuesto, facilitar el acceso a ordenadores en el Centro, cuyo uso encuentran muy fácil aun los más jóvenes, puesto que no requiere los arcanos conocimientos de informática necesarios al programador. Pero la responsabilidad más importante es guiar a los estudiantes en el uso y aprovechamiento de un medio que puede abrirles caminos de conocimiento, de comunicación y de salidas profesionales. Debiera tener en cuenta el profesor, además, las implicaciones éticas que ocasiona el libre acceso a toda clase de información y la adicción a navegar y a jugar, a costa de otras actividades necesarias y de ejercicios al aire libre, e incluso bloqueando la interacción y las relaciones personales, es decir, la comunicación: “*numerosos sociólogos ya han lanzado la voz de alarma sobre el supuesto aislacionismo que las nuevas tecnologías de la información. Y es que resulta inquietante el hecho de poder crear ‘universos’ a tu medida. Se puede temer que esto aisle a las personas, ya que permitirían una evasión muy efectiva del mundo real*” (Conde, Cabrera y López. 1997, 267).

Es indudable la ayuda que puede encontrar el profesor en Internet para seleccionar materiales. Abundan, además ya, los programas de enseñanza informatizados y los de aprendizaje, enfocados al progreso individualizado, pero la mayoría repiten los métodos de los libros de texto y muy pocos aún, aprovechan las facilidades de interacción que ofrece un ordenador, ni los recursos casi ilimitados del nuevo medio, si bien están llevándose a cabo investigaciones que tienen como objetivo la creación de programas de aprendizaje individualizado, incluyendo la autoevaluación, que permiten reflexionar sobre el trabajo realizado y seguir todos los pasos del proceso, los avances y las fosilizaciones¹². También están organizándose programas de comunicación entre Centros, que promueven la interacción de profesores y alumnos, el intercambio de ideas y métodos, el aprovechamiento de recursos y la integración en proyectos comunes¹³, con indudables ventajas para todos.

Si la práctica es una de las condiciones para adquirir habilidad, la intensa práctica comunicativa que Internet facilita, debiera propiciar el desarrollo de esa habilidad. Los estudiantes por medio del chateo y el correo electrónico pueden hacer amigos en todo el mundo. La posibilidad de acceder casi sin límites al conocimiento, circulando sensatamente por las autopistas de información, la relación entre individuos y la amistad universal que propicia la infocomunicación, debieran ser el contrapunto a los abusos de la globalización económica, tan nefasta para los pueblos más pobres en bienes materiales, aunque con tesoros de cultura y tradiciones que pueden enriquecer las relaciones humanas.

12. Véase, entre otras, la investigación presentada por Kirk Sullivan & Eva Lindgren, "Self-assessment in autonomous Computer-aided Second Language Writing", *ELT Journal*, 56, nº 3 (2002), 258-266.

13. El Proyecto ETSIT de comunicación vía satélite ha sido el primero, o uno de los primeros, cuyo objetivo esencial era la interconexión de redes de área local de centros de enseñanza de toda España. Véase Fermín Fontecha Francoso, Antonio Ordax de Castro y Jacobo Pérez Lajo. "El Proyecto ETSIT de teleenseñanza. Estudio e implantación de redes receptoras", en *Comunicar: Aprender a vivir*. Actas del XXIX Congreso Universitario. 1996. Fase Regional de Castilla y León. Universidad de Valladolid. Valladolid, 1996, págs. 309-310.

BIBLIOGRAFÍA

ANDOWSKI, Theodor Lew. *Diccionario de Lingüística*. Cátedra. Madrid, 1982.

BELTRÁN, Fernando. "Foreign Language Teacher Education As Social Practice", en Pilar Alonso et al, eds. *Teaching and Research in English Language and Linguistics*. Universidad de Salamanca. Salamanca, 1999, págs.161-179.

CARTER, Ronald. "What are the relationships between Language Awareness and existing theories of language?", en Rod Bolitho et al. "Ten Questions about Language Awareness", *ELT Journal*, 57, nº 3, págs.251-259.

CONDE GÓMEZ, Fernando; CABRERA GONZÁLEZ, Fernando y LÓPEZ VALDÉS, Francisco. "Implicaciones sociales y futuro de la comunicación por redes telemáticas", en *Comunicar: Aprender a vivir*. Actas del XXIX Congreso Universitario. 1996. Fase Regional de Castilla y León. Universidad de Valladolid. Valladolid, 1996, págs. 253-279.

DUFF, Patricia A. "The Discursive Co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream", *Applied Linguistics*, 23, nº 3 (2002), págs.289-322.

EHRMAN, Madeline E. & DÖRNYEI, Zoltán, *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and Invisible Classroom*. Sage. London & New Delhi, 1998.

FONTECHA FRANCO, Antonio; ORDAX DE CASTRO y PÉREZ LAJO, Jacobo. "El Proyecto ETSIT de teleenseñanza. Estudio e implantación de redes receptoras", en *Comunicar: Aprender a vivir*. Actas del XXIX Congreso Universitario. 1996. Fase Regional de Castilla y León. Universidad de Valladolid. Valladolid, 1996, págs. 309-310.

FULLAN, M. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. The Palmer Press. London, 1993.

GIL, Gloria. "Two Complementary Modes of Foreign Language Classroom Interaction", *ELT Journal*, 56, nº 3 (July 2002), págs. 273-279.

HYMES; D. "Competence and Performance in Linguistic Theory", en R. HUXLEY & E. INGRAM, eds. *Language Acquisition: Models and Methods*. Academic Press. New York, 1971.

"Introduction", en I. J. Gumperz & D. Hymes, eds. *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Holt, Rinehart & Winston. New York, 1972.

Marco común europeo de referencia para las lenguas; enseñanza, aprendizaje, evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid, 2002.

MONTES, Catalina. *Queen Catherine of Aragon. Her Renaissance Court*. Portsmouth. University of Portsmouth Press, 2003.

MONTES, Santiago. *Teoría de la Comunicación*. Edición Universitaria El Salvador. San Salvador, 1971.

PIÑUEL, Luis. *La expresión. Una introducción a la Filosofía de la Comunicación*. Visor. Madrid, 1989.

PRESSEY, SIDNEY L., FRANCIS P. ROBINSON & JOHN E. HORROCKS. *Psychology in Education*. Harper & Row. New York, 1959 (1ª ed., 1933).

RIVERS, Wilga M. *Communicating Naturally in a Second Language. Theory and Practice in Language Teaching*. Cambridge University Press. Cambridge, 1983.

RUBIO ALCALÁ Fernando D. "Hacia la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera sin ansiedad", en Isabel de la Cruz et al. eds. *La Lingüística Aplicada a finales del siglo XX. Ensayos y propuestas*. Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares, 2001, págs. 131-136.

SIERRA ESCORIHUELA, Rosaura. "Las representaciones del profesorado sobre el aprendizaje de lenguas", en José Luis Otal et al. eds. *Estudios de Lingüística Aplicada*. Publicaciones de la Universitat Jaume I. Castellón, 1997, págs. 253-260.

SLAVINE, R. E. "Research on Cooperative Learning and Achievement. What We Need Know", *Contemporary Educational Psychology*, 21 (1996), págs. 43-69.

SPRATT, MARY & BENJI LEUNG. "Peer Teaching and Peer Learning Revisited", *ELT Journal*, 54, nº 3 (2000) págs. 218-126.

TOMLINSON, Brian. "How would you define language awareness?", en Rod Bolitho et al. "Ten Questions about Language Awareness", *ELT Journal*, 57, nº 3 (2003), págs. 251-259.

WENDEN, Anita L. "Learner Development in Language Learning", *Applied Linguistics*, 23, nº 1 (2002), págs. 32-55.

LA COMUNICACIÓN ORAL EN UNA LENGUA EXTRANJERA TRAS EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

M^a Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría
Universidad de Salamanca

Ramiro Durán Martínez
Universidad de Salamanca

- 1. Objetivo de nuestro análisis.**
 - 2. El marco europeo de referencia.**
 - 2.1. Orígenes y patrocinadores.**
 - 2.2. Objetivos lingüísticos y políticos.**
 - 2.3. Enfoque adoptado.**
 - 2.4. Niveles comunes de referencia.**
 - 3. La comunicación oral en el marco europeo de referencia.**
 - 3.1. La competencia comunicativa.**
 - 3.2. Componentes de la competencia comunicativa en el marco europeo de referencia.**
 - 3.3. Actividades y estrategias de expresión oral.**
 - 3.4. Actividades y estrategias de comprensión auditiva.**
 - 3.5. Actividades y estrategias de interacción oral.**
 - 4. La enseñanza de la comunicación oral: organización y diseño de actividades.**
 - 4.1. Problemas en la enseñanza de la comunicación oral.**
 - 4.2. Actividades comunicativas y no comunicativas.**
 - 4.3. La organización de actividades de expresión oral.**
 - 4.4. Las pruebas comunicativas.**
 - 5. Conclusiones.**
- BIBLIOGRAFÍA.**

1. OBJETIVO DE NUESTRO ANÁLISIS

El enfoque comunicativo o *Communicative approach* es un método comúnmente aceptado en la actualidad, en versiones más o menos “puras”, para la enseñanza de las lenguas extranjeras. El objetivo principal del llamado CLT (*Communicative Language Teaching*) es, en palabras de Celce-Murcia et al (1997:149) “to develop the learner’s ability to take part in spontaneous and meaningful communication in different contexts, with different people, on different topics, for different purposes”.

La *L.O.C.E.* (Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Educación, de 23 de diciembre; B.O.E. nº 307, de 24 de diciembre), consagra la adquisición de la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera en todos los niveles educativos, estableciendo en su artículo 12.2 que la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños sus habilidades comunicativas orales, incorporando una lengua extranjera en sus aprendizajes; en su artículo 15.2, que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos la capacidad de adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas; y en su artículo 22.2, que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.

Cuando los alumnos empiezan el aprendizaje de la lengua extranjera en los primeros años de la Educación Obligatoria, poseen ya una competencia comunicativa en su lengua materna. El objetivo de nuestra intervención educativa reside en tratar de conseguir que los estudiantes aprendan a hacer con la lengua extranjera lo que ya saben hacer con su propia lengua: que la utilicen para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación, en las que rigen unas pautas de comportamiento lingüístico y social diferentes a las propias. En palabras de Lamas y Osoro (2001: 22), el docente de lengua extranjera tiene la importante tarea de “favorecer una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa de los alumnos”.

Desde hace ya varias décadas se ha venido cuestionando la hipótesis de que se aprende primero a manipular las estructuras de una lengua, para finalmente utilizarlas en discursos auténticos. La orientación comunicativa sugiere que el proceso se desarrolla a la inversa: se aprende a comunicar a través de la interacción verbal y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas. Una orientación comunicativa del lenguaje se enfoca más hacia la comprensión y negociación del significado, que hacia la mera reproducción de estructuras.

La importancia del enfoque comunicativo se fundamenta también en el carácter formativo de la comunicación interpersonal. 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.

La L.O.C.E. supone la culminación de una tendencia iniciada en los textos legislativos de la década anterior, y se inserta en la corriente dominante en los restantes estados miembros de la Unión Europea y del Consejo de Europa. En 1991, el Decreto de Mínimos de la Educación Primaria (R.D. 1006/1991, de 14 de junio) así lo explicitaba:

“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.” (p. 25)

En suma: Las diversas disposiciones legislativas que regulan la enseñanza de idiomas en España, propugnan la adquisición de un determinado grado de competencia comunicativa como la finalidad última del aprendizaje de las lenguas extranjeras, y vinculan este objetivo a las necesidades sociales derivadas de la pertenencia de nuestro país a la Unión Europea. Nuestra presentación pretende responder tanto al componente comunicativo, como al creciente tono europeísta que impregna a los textos legales españoles por el carácter prevalente de este Derecho supranacional. Con este propósito, tomaremos el Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER) como principal documento de análisis, aunque como refleja el título del presente artículo, limitaremos nuestro estudio al tratamiento de la comunicación oral.

Después de esta introducción, dedicaremos un apartado a presentar el MCER, documento que pretende servir de base común para la enseñanza de idiomas en Europa y de parámetro para el establecimiento de equivalencias entre sistemas educativos de distintos países. Esbozaremos sus orígenes, sus objetivos, el enfoque adoptado, los niveles comunes de referencia que propone y las orientaciones para la formulación de los descriptores lingüísticos. En el tercer apartado, abordaremos la noción de competencia comunicativa, sus componentes y las estrategias de expresión oral, comprensión auditiva e interacción oral. Por último, concluiremos con las pautas pedagógicas para el tratamiento de la comunicación oral en el aula, las dificultades de partida, la organización

de actividades basadas en los principios comunicativos y las pruebas para la valoración de la capacidad comunicativa.

2. EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

2.1. ORÍGENES Y PATROCINADORES

El Marco Común Europeo de Referencia es un documento que nace con el espíritu de uniformar la docencia, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas en la Unión Europea de principios del siglo XXI. Su última versión es relativamente reciente, habiéndose publicado en el año 2001 en inglés y en 2002 en español, aunque sus raíces se remontan a los años 70 bajo el patrocinio del Consejo de Europa, institución que ha influido de manera notable en la enseñanza de las lenguas extranjeras en las aulas de todo el mundo.

Desde la década de los 70 el Consejo de Europa, en especial a través de su organismo filial ECML con sede en Graz, ha promovido métodos y desarrollado principios pedagógicos que, posteriormente, se han consagrado en la enseñanza de idiomas: así, el *audio-lingual method* o el *functional-notional approach*; los principios de *languages for all* o *learner-centredness* (según Vez y Valcárcel, pasar de un currículum basado en la materia a otro basado en el alumno supuso un cambio revolucionario en la enseñanza de lenguas), y la consideración de la lingüística aplicada como puente entre la investigación académica y la enseñanza en el aula (Hopkins 2001: 46). Las tendencias del Consejo de Europa en la actualidad pueden sistematizarse en cuatro líneas de acción: 1. **Aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital** (1996 fue declarado por el Consejo y el Parlamento Europeo como *European Year of Lifelong Learning*). 2. Objetivo de que **todos los ciudadanos europeos lleguen a conocer tres lenguas**: la materna, una segunda lengua y una tercera, extranjera, en la que tengan cierto dominio (*White Paper on Education and Training, "Teaching and Learning: Towards the Learning Society"*, 1995, cuarto objetivo general). No olvidemos que la ignorancia de lenguas extranjeras es identificada por la UNESCO con una nueva forma de analfabetismo (46ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, 2001). 3. **Utilización didáctica de nuevas tecnologías** (Resolución del Consejo de 21 de enero de 2002 y programas de acción *e-learning*). 4. **Aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras** (Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997). Asimismo, una prometedora iniciativa del Consejo de Europa ha sido la elaboración del llamado *European Language Portfolio*, un documento que permite a los ciudadanos, en sus versiones infantil/adultos, registrar su trayectoria y sus experiencias, formales o informales, como estudiantes de lenguas extranjeras, con la intención de fomentar el plurilingüismo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El Portfolio se compone, a su vez, de tres documentos (Alario, 2001):

El Pasaporte Lingüístico: Proporciona una visión global del dominio de distintas lenguas por parte de un individuo, dentro de los niveles de referencia del Marco Europeo. El Pasaporte incluye tanto la auto-evaluación del interesado como la efectuada por el profesorado, así como las calificaciones obtenidas en exámenes oficiales.

La Biografía Lingüística: Facilita la implicación de la persona en la planificación de su propio aprendizaje, ayudándole a valorar sus propios conocimientos en una lengua. Incluye las experiencias culturales obtenidas fuera del contexto educativo, como las salidas a otros países o la realización de intercambios.

El Dossier: Como en el caso de ciertos profesionales (arquitectos, publicistas, modelos...), el sujeto selecciona materiales para ilustrar sus logros o experiencias en el aprendizaje de una lengua extranjera: trabajos realizados, *projects, tasks, essays...*

En 1975, la publicación por parte del Consejo de Europa del *Threshold Level*, revisado en 1990 (Van Ek, 1975; Van Ek y Trim, 1990), marcó un hito al señalar unos objetivos comunes para cursos generales de inglés. Los otros dos niveles diferenciados recibían los nombres de *Waystage* y *Vantage*. El prólogo a la edición de 1980 recomienda un enfoque funcional para la enseñanza de idiomas con el objetivo de “pasar la enseñanza de idiomas de su esterilidad escolástica dominada por las concepciones estructuralistas a un medio vital para el movimiento más libre de las personas y de las ideas”. El *Threshold level* (nivel umbral en castellano) ha contribuido decisivamente a asentar en el ámbito de la didáctica de las lenguas el enfoque comunicativo ya que su interés se ceñía al estudio del lenguaje en uso.

El actual MCER trasciende con mucho el previo modelo de *Threshold level*, ya que, en primer lugar, nace con la pretensión de convertirse en un referente para la docencia, el aprendizaje y la evaluación de todas las lenguas de la Unión Europea, no sólo de la lengua inglesa. Además, no se limita a marcar unos objetivos lingüísticos comunes sino que incluye numerosos parámetros del uso de la lengua y de las competencias de sus hablantes, proporcionando escalas de descriptores en seis niveles de destreza en una lengua. La pormenorizada elaboración de las tablas de descriptores constituye una de sus principales aportaciones.

2.2. OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS Y POLÍTICOS

Como ya hemos comentado, el MCER nace con el objetivo de uniformar la docencia, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas en la Unión Europea.

Con ese propósito presenta una base común para la elaboración en toda Europa de programas de enseñanza de lenguas, orientaciones curriculares, establecimiento de comparaciones entre calificaciones de estudiantes de lenguas extranjeras de diversos países, uso de manuales, etc. Además de favorecer la transparencia de cursos, programas y titulaciones a nivel europeo, este marco, también se ocupa de describir los diferentes componentes competenciales necesarios para abordar con éxito las situaciones comunicativas en las que los alumnos se verán envueltos y que divide en competencias generales y comunicativas.

A estos objetivos de naturaleza lingüística, podemos añadir los objetivos de carácter político, tales como la tendencia a equiparar a todos los europeos para el reto de la creciente movilidad internacional, la promoción de la comprensión mutua y la tolerancia, respetando las identidades y la diversidad cultural de los estados miembros, satisfacer las necesidades socioeconómicas de una Europa plurilingüe, etc.

2.3. ENFOQUE ADOPTADO

El enfoque teórico adoptado presenta una cierta variación dependiendo de cuál sea su objeto de estudio: bien la concepción del lenguaje propiamente dicha o bien la forma en la que aprenden los alumnos. Por una parte tanto el Consejo de Europa, artífice de este documento, como el propio Marco definen un uso netamente funcional, activo y comunicativo del lenguaje, persiguiendo un enfoque de enseñanza de lenguas basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos, partiendo de la idea de que el principal objetivo de la intervención educativa en el área de lenguas extranjeras, reside en la consecución por parte del alumno de cierto grado de competencia comunicativa:

“La competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Cada uno de ellos comprende conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. (p. 14). Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia.” (p. 13).

Si la lengua extranjera se entiende fundamentalmente como un nuevo instrumento de comunicación, el dominio de los aspectos *funcionales* (funciones del lenguaje: pedir información, saludar, despedirse, presentarse...) y *nocionales* (ámbitos conceptuales y experienciales) es un elemento básico para optimizar su uso. La priorización de las funciones y nociones debe llevarse a cabo empezando por las que tienen un grado máximo de aplicabilidad y teniendo en cuenta los intereses, necesidades y motivaciones de los alumnos. De aquí la importancia del contexto más inmediato al alumno en la planificación de las situaciones comunicativas. El alumno constituye el núcleo principal de interés (*learner-centered approach*; *humanistic techniques* de Gertrude Moskowitz). Se insiste no en el código, sino en el alumno, verdadero protagonista del proceso de comunicación.

El enfoque adoptado, la concepción de la lengua, las escalas de descriptores, los niveles comunes de referencia o los propios objetivos del marco ponen claramente de manifiesto el énfasis comunicativo del que se hace gala. Sin embargo, esta perspectiva se torna ecléctica cuando se trata de abordar el proceso de aprendizaje de los alumnos (al que se dedica el capítulo 6 y 7 del MCER) tal y como muestra el siguiente párrafo:

“¿Cómo aprenden los alumnos? Algunos teóricos creen que las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua comprensible pueda adquirirla, así que el profesor debe proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica. Otros teóricos creen que, además de la exposición al material de entrada (input) comprensible, la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua. Otros, por su parte, creen que los alumnos que han aprendido reglas gramaticales y vocabulario suficiente podrán utilizar la lengua en función de su experiencia previa y de su sentido común sin necesidad de ensayar. Entre estos extremos, la mayoría de los profesores siguen posturas eclécticas, reconociendo que los alumnos requieren un abundante input lingüístico, contextualizado e inteligible, y oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva. Reconocen también que el aprendizaje se facilita mediante una combinación de enseñanza consciente y una práctica en destrezas de comunicación. Ciertos teóricos creen que este objetivo se puede alcanzar realizando ejercicios repetitivos. Existe una diversidad notable en el contenido de los cursos en función de la importancia que se otorga a unos elementos frente a otros.” (p. 138).

2.4. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

Las escalas o niveles comunes de referencia son una de las mayores aportaciones que el Marco presenta con el principal objetivo de ayudar a describir los diversos niveles de destreza lingüística. Se distinguen tres niveles principales:

A	B	C
Usuario Básico	Usuario Independiente	Usuario con dominio
A1 – Acceso	B1 – Umbral	C1 – Dominio operativo eficaz
A2 – Plataforma	B2 – Avanzado	C2 - Maestría

Nivel A1 (Acceso o *Breakthrough*): El nivel más bajo del uso generativo de la lengua. El alumno puede interactuar de forma sencilla, plantear y contestar preguntas sobre sí mismo y su entorno, y realizar afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas cotidianos.

Nivel A2 (Plataforma o *Waystage*): Incluye las funciones sociales (saludar, invitar, ofrecer...), así como el desenvolvimiento en la vida social en una versión simplificada de las transacciones del nivel Umbral para los adultos que viven en el extranjero (conseguir información, comprar en una tienda, operar en un banco o una oficina de correos...).

Nivel A2+ (Grado elevado del nivel Plataforma): Supone la participación más activa en conversaciones, con cierta ayuda y determinadas limitaciones: iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara; desenvolverse en intercambios cotidianos; hacerse entender e intercambiar ideas e información sobre temas habituales en situaciones predecibles de la vida diaria; ser capaz de mantener monólogos sencillos para expresar cómo se siente o describir su entorno, sus gustos y sus actividades.

Nivel B1 (Umbral o *Threshold*): Contempla el caso de un viajero que va a un país extranjero. Incluye la capacidad de mantener una interacción y hacerse entender en una variedad de situaciones, y la capacidad de enfrentar de forma flexible problemas cotidianos.

Nivel B1+ (Grado elevado del nivel Umbral): Añade al nivel anterior el intercambio de cantidades de información: tomar notas, resumir, dar opinión, entrevistar, dar instrucciones, intercambiar información factual...

Nivel B2 (Avanzado o *Vantage*): Incluye la capacidad de argumentar eficazmente en un debate o negociación; desenvolverse con soltura, fluidez y espontaneidad en un discurso de carácter social, incluso en un entorno ruidoso, aunque no se haga siempre con elegancia, y utilizando

frases hechas para ganar tiempo; y tener gran consciencia de la lengua, siendo capaz de corregir errores que den lugar a malentendidos y planificando el propio discurso según el efecto que va produciendo en el oyente.

Nivel B2+ (Grado elevado del nivel Avanzado): Nuevo énfasis en las destrezas del discurso que se muestra en las habilidades de conversación (estrategias de cooperación) y guarda relación con la coherencia y la cohesión. En este nivel se encuentra una concentración de elementos sobre la negociación.

Nivel C1 (Dominio operativo eficaz o *Effective Operational Proficiency*): Caracterizado por un buen acceso a un repertorio lingüístico amplio, lo que permite una comunicación fluida y espontánea.

Nivel C2 (Maestría o *Mastery*): Este nivel no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de éste, sino que pretende caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes: ser capaz de transmitir matices sutiles de sentido, manejar una amplia serie de mecanismos de modificación, expresiones idiomáticas y coloquiales, y sortear dificultades con discreción sin que el interlocutor se dé cuenta.

Adaptado del apartado 3.6. (La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia). Marco Común Europeo de Referencia. (2003) Pp. 36-39

Cada uno de estos seis niveles globales se describe de forma más detallada para las distintas destrezas que el marco diferencia (Comprensión auditiva, Comprensión lectora, Interacción oral, Expresión oral y Expresión escrita) pero también según las actividades a realizar o las estrategias que se deben emplear. Así, dentro de la expresión oral existen descriptores para actividades como dirigirse a un público mediante un monólogo sostenido bien para describir una experiencia determinada, bien para presentar una argumentación en un debate, realizar declaraciones públicas, hablar a una audiencia, informar o dar una opinión, etc. Dentro de las estrategias de expresión, que definiremos más adelante, se proporcionan escalas ilustrativas para la planificación, la compensación, el control y la corrección.

El primero de los cuatro anejos que acompañan al MCER se dedica a presentar diversas orientaciones para la formulación de los descriptores, necesarios para determinar los diferentes niveles lingüísticos alcanzados. Así, se destacan cinco características principales:

1. *Formulación positiva*: Si los niveles de dominio de la lengua tienen que servir de objetivos, entonces se requiere una formulación positiva de los descriptores. No obstante, las escalas de dominio de la lengua centradas en el examinador y las escalas de valoración de exámenes para la formulación de enunciados en los niveles inferiores están redactadas de forma negativa.

2. *Precisión*: Los descriptores deben describir tareas concretas y grados concretos de destreza a la hora de realizar tareas.

3. *Claridad*: Los descriptores tienen que ser transparentes y no estar dominados por la jerga; tener una sintaxis sencilla y una estructura explícita y lógica.

4. *Brevedad*: Un descriptor no debería exceder de 25 palabras (unas dos líneas). Los ejemplos presentes en la tabla que acabamos de mostrar son más largos por tratarse de una tabla de carácter más general.

5. *Independencia*: Los descriptores breves y concretos se pueden utilizar como especificaciones independientes de criterios en listas de control y en cuestionarios para la evaluación continua.

*Adaptado del apartado 3.6. (La coherencia del contenido de los niveles comunes de referencia) . Marco Común Europeo de Referencia.(2003)
Pp. 197-199*

3. LA COMUNICACIÓN ORAL EN EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA

3.1. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

En el prefacio al libro *Discussions that Work. Task-centred fluency practice*, Penny Ur se queja de la ingente cantidad de tiempo que, como profesores de lenguas extranjeras, dedicamos a la explicación de las particulares características estructurales, léxicas, sintácticas, semánticas y fonéticas del idioma que estamos enseñando. El proceso que normalmente seguimos es el siguiente: comenzamos identificando ciertos elementos lingüísticos en un contexto, los presentamos tanto en su forma como en su contenido y proponemos a nuestros alumnos un determinado número de ejercicios que posibiliten su práctica. Finalmente corregimos y evaluamos el resultado de estos ejercicios. Sin embargo, cuando los estudiantes parecen dominar las estructuras lingüísticas recientemente aprendidas, en ocasiones, nos podemos encontrar con la sorpresa de que no son capaces de utilizar esos conocimientos para expresarse en una situación comunicativa concreta. En mayo de 2000, la Comisión Europea publicó el *European Report on Quality of School Education*, según el cual España ocupa-

ba el penúltimo lugar (sólo por delante del Reino Unido) en el número de jóvenes de entre 15 y 25 años, menos del 60%, que declaraban ser capaces de mantener una conversación en la lengua extranjera que estudiaron, muchos de ellos durante más de siete años.

La consideración de la lengua más como una destreza que como una estructura, ha supuesto un cambio radical tanto en la percepción del lenguaje propiamente dicho, como en los propios planteamientos de la didáctica de las lenguas. El énfasis en la idea de competencia comunicativa, concepto que procede de una tradición filosófica enriquecida por los trabajos de Austin (1962) y Grice (1969) entre otros y que persigue el estudio de la lengua contextualizada por su uso, comienza a mostrar otra nueva concepción, más avanzada si cabe, del análisis lingüístico y muy particularmente una nueva visión del aprendizaje de idiomas. Hymes (1972), Gumperz (1986) y Halliday (1985) estudian el lenguaje considerándolo más desde un punto de vista social que desde un punto de vista exclusivamente lingüístico. El propio Hymes define el término competencia comunicativa como “lo que el hablante necesita para tener éxito en la comunicación con los hablantes nativos de una comunidad lingüística”.

3.2. COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA

Tomando como base el modelo propuesto por Canale y Swain en 1980, el *Diseño Curricular Base* (1989) elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia para la etapa de Educación Primaria, distingue cuatro componentes dentro de la competencia comunicativa y dos años más tarde, el *Decreto de Mínimos* añade una quinta categoría:

- *Competencia gramatical*: Capacidad de poner en práctica las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.
- *Competencia discursiva*: Capacidad de utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlos en función de la situación comunicativa y de los interlocutores.
- *Competencia sociolingüística*: Capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada.
- *Competencia estratégica*: Capacidad para definir, corregir, matizar, o realizar ajustes en el curso de la situación comunicativa.
- ***Competencia sociocultural: Familiaridad con el contexto social y cultural en el que se utiliza una determinada lengua.***

Más recientemente, el Marco Común Europeo divide los componentes competenciales necesarios para abordar con éxito una situación comunicativa en dos grandes apartados: las competencias generales y las competencias comunicativas.

A) **COMPETENCIAS GENERALES (Tomadas del Informe Delors de 1996, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century "Learning: The Treasure Within"):**

1. Conocimiento declarativo (saber)

- Conocimiento del mundo, sociocultural, intercultural, etc.

2. Destrezas y habilidades (saber hacer)

- Destrezas y habilidades prácticas (sociales, de la vida, profesionales, de ocio, etc.) e interculturales (relación entre cultura de origen y cultura extranjera, sensibilidad cultural, superación de relaciones estereotipadas).

3. Competencia existencial (saber ser): actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad.

4. Capacidad de aprender (saber aprender): reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas.

B) **COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA**

Las competencias lingüísticas (competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica).

La competencia sociolingüística

Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, formas de tratamiento, convenciones para turnos de palabra, etc.)

Las normas de cortesía (positiva, negativa, descortesía, etc.)

Expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, etc.)

Diferencias de registro

Dialecto y acento (clase social, procedencia regional, grupo profesional, etc.).

La competencia pragmática.

Competencia discursiva: organización temática, coherencia y cohesión, ordenación lógica, estilo y registro, el principio de cooperación (Grice 1975).

Competencia funcional

Competencia organizativa

*Adaptado del capítulo 5 (Las competencias del usuario o alumno).
Marco Común Europeo de Referencia. (2003) Pp. 99-120.*

3.3. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN ORAL

El Marco Común Europeo dedica su cuarto apartado a presentar de forma detallada, las diferentes categorías de descripción del uso de la lengua a las que da cabida. Además de examinar las competencias que el usuario debe poner en funcionamiento para poder comunicarse en distintas situaciones, se detallan de manera muy pormenorizada todas las variables que puedan incidir en el uso de la lengua: el contexto en el que se va a utilizar el idioma, los temas de comunicación más frecuentes, los objetivos que se persiguen mediante la comunicación, los tipos de texto, las particularidades de cada proceso comunicativo, etc.

La siguiente cita puede resultar significativa para entender buena parte de los conceptos que maneja el MCER (que aparecen aquí en negrita). Además pone de manifiesto la concepción del lenguaje basado en la acción que defiende:

El uso de la lengua –que incluye el aprendizaje– comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como competencias **comunicativas lingüísticas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos **contextos** y bajo distintas **condiciones y restricciones**, con el fin de realizar **actividades de lengua** que conllevan **procesos** para producir y recibir textos relacionados con temas y en ámbitos específicos, poniendo en juego las **estrategias** que parecen más apropiadas para llevar a cabo las **tareas** que han de realizar. (p. 9).

Comencemos por poner de manifiesto que las convenciones de la comunicación oral son diferentes a las de la comunicación escrita. La comunicación oral requiere un ajuste constante del mensaje y su duración es temporal. Los interlocutores, emisor y destinatario, se concentran en el proceso, en transmitir el mensaje, más que en los medios que utilizan; así, se pueden dar irregularidades sintácticas y la fluidez se convierte en un factor primordial. El texto escrito como producto, por el contrario, tiene una proyección hacia el futuro y exige una mayor corrección ya que tiende a permanecer en el tiempo.

A continuación, pasamos a presentar las actividades y estrategias comunicativas de la lengua que entran dentro de lo que consideramos como comunicación oral. El MCER distingue cuatro tipos de actividad comunicativa (comprensión, expresión, interacción y mediación). En esta ocasión, analizaremos las actividades y estrategias de expresión oral, de comprensión auditiva y de interacción oral, ya que resultan fundamentales en la comunicación oral.

Dentro de cada una de las estrategias de comunicación, distinguiremos cuatro apartados principales (planificación, ejecución, evaluación y corrección).

En las **ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL** (hablar), el usuario de la lengua produce un texto oral que es recibido por uno o más oyentes. Ejemplos de actividades de expresión oral: realizar comunicados públicos (información, instrucciones...); dirigirse a un público (discursos en reuniones públicas, conferencias, sermones, espectáculos, comentarios deportivos, presentaciones de ventas...). Éstas pueden suponer, por ejemplo: leer en voz alta un texto escrito; hablar apoyándose en notas o elementos visuales; representar un papel ensayado; hablar espontáneamente; cantar.

Las **CUATRO ESTRATEGIAS DE EXPRESIÓN** persiguen la movilización de recursos, la búsqueda de equilibrio entre distintas competencias (maximizando las cualidades y evitando las insuficiencias) para equiparar el potencial lingüístico disponible con la naturaleza de la tarea.

1. Planificación:

- Preparación: puesta en funcionamiento de los recursos internos.
- Atención al destinatario: el cálculo del efecto de estilos, tonos, estructuras del discurso o formulaciones.
- Localización de recursos: obtención de ayuda cuando se trate de una carencia.
- Reajuste de la tarea:
 - * a la baja: no se han movilizado los recursos adecuados y el usuario opta por emprender una versión más modesta de la tarea.
 - * al alza: después de localizar una ayuda apropiada, puede elevar el nivel de la tarea.
- Reajuste del mensaje:
 - * **a la baja:** sin recursos suficientes, el usuario tendrá que hacer concesiones respecto a lo que realmente le gustaría expresar con el fin de adecuarse a los medios lingüísticos disponibles;
 - * **al alza:** los recursos lingüísticos complementarios de que pueda disponer durante la reelaboración pueden permitirle ser más ambicioso a la hora de expresar sus ideas.

2. Ejecución:

* Estrategias de evitación, aquellos procedimientos de reajuste a la baja de nuestros objetivos cuando los recursos de que se dispone son limitados, y estrategias de aprovechamiento, que permiten encontrar los medios para desenvolverse mediante un reajuste al alza de nuestros recursos:

- *Compensación*: hacer aproximaciones y generalizaciones con un nivel de lengua muy sencillo, parafrasear o describir aspectos de lo que se quiere decir, o “extranjerizar” expresiones de la L1;
- *Islas de seguridad*: al utilizar una lengua muy accesible y prefabricada, el usuario se siente seguro.
- *Apoyo en los conocimientos previos*, para crear puentes a través de una situación nueva o un concepto novedoso
- *Intento*: utilizar lo que recuerda a medias y piensa que podría funcionar.

3. Evaluación:

Tanto si el usuario de la lengua es consciente de la compensación como si no, la retroalimentación proveniente de la expresión facial y los gestos que se producen en la conversación le permite controlar el éxito de la comunicación (*Control del éxito*).

4. Corrección:

El usuario de la lengua puede controlar y corregir los aspectos lingüísticos y comunicativos de los deslices momentáneos y los errores más frecuentes (*Autocorrección*).

Adaptado del apartado 4.4. (Actividades comunicativas de la lengua y estrategias). Marco Común Europeo de Referencia. (2003) Pp. 66-68

3.4. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN AUDITIVA

En las **ACTIVIDADES DE COMPRESIÓN AUDITIVA** el usuario de la lengua recibe y procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado. Las actividades de comprensión auditiva incluyen: escuchar declaraciones públicas (informaciones, instrucciones, avisos...); escuchar medios de comunicación (radio, televisión, grabaciones, cine); escuchar conferencias y presentaciones en público; escuchar conversaciones por casualidad. En cada caso, el usuario puede estar escuchando: para captar la esencia de lo que se dice (*skimming*); para conseguir información específica (*scanning*); para captar posibles implicaciones (*inferring*).

Las cuatro **ESTRATEGIAS DE COMPRESIÓN** suponen:

1. Planificación: identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso los *esquemas* apropiados.

2. Ejecución:

- *Encuadre*: establecer expectativas respecto a la organización y al contenido de lo que va a ocurrir
- *Inferencia*: mediante un proceso de aproximación sucesiva, se llenan los vacíos del mensaje para llegar a conocer el significado, y se deduce la importancia del mensaje y de sus partes constituyentes. Los vacíos que se resuelven mediante la inferencia pueden haber sido causados por restricciones lingüísticas, condiciones receptivas difíciles, ausencia de conocimientos asociados o por una supuesta familiaridad, predisposición, subestimación o reducción fonética por parte del emisor.

3. Evaluación: La viabilidad del modelo al que se ha llegado por este proceso se comprueba con la evidencia de las claves co-textuales y contextuales para ver si “encajan” con el esquema puesto en funcionamiento: la forma en que uno está interpretando la situación (*Comprobación de hipótesis*).

4. Corrección: Si se identifica un desajuste hay que volver a la primera fase (*Encuadre*) en busca de un esquema alternativo que pudiera explicar mejor las claves mencionadas (*Revisión de hipótesis*)

Adaptado del apartado 4.4. (Actividades comunicativas de la lengua y estrategias) . Marco Común Europeo de Referencia.(2003) Pp. 68-73

3.5. ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE INTERACCIÓN ORAL

En las **ACTIVIDADES DE INTERACCIÓN ORAL**, el usuario de la lengua actúa de forma alterna como hablante y oyente para construir, conjuntamente, una conversación mediante la negociación de significados siguiendo el principio de cooperación. Suponen el uso de estrategias cognitivas y de colaboración tales como tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto. Las actividades de interacción incluyen: transacciones; conversación casual; discusión formal o informal; debate; entrevista; negociación; planificación conjunta; cooperación práctica centrada en los objetivos.

1. Planificación de la interacción oral:

- Puesta en funcionamiento de esquemas mentales o un “praxeograma” (diagrama que representa la estructura de la interacción comunicativa)
- *Encuadre*: intercambios probables de la actividad
- *Identificación de vacío de información y de opinión; Valoración de lo que puede darse por supuesto*: consideración de la distancia comunicativa entre los interlocutores

- *Planificación de los intercambios*: decidirse por opciones y preparar el desarrollo de los intercambios.

2. Ejecución:

- *Tomar la palabra*: Durante la actividad, los usuarios de la lengua adoptan estrategias de turnos de palabra para llevar la iniciativa en el discurso
 - *Cooperación interpersonal*: consolidar la colaboración en la tarea y mantener vivo el debate
 - *Cooperación de pensamiento*: para contribuir a la comprensión mutua y a mantener un enfoque preciso de la tarea en curso.
- Petición de ayuda*: para poder pedir ayuda a la hora de formular algo.

3. Evaluación: Tiene lugar en el nivel comunicativo. Considera el ajuste entre los esquemas mentales que se pensaba aplicar y lo que sucede realmente (*Control de los esquemas y del "praxeograma"*) y el grado en que las cosas funcionan como uno quiere (*Control del efecto y del éxito*).

4. Corrección: Los malentendidos o la ambigüedad inaceptables provocan peticiones de aclaración que pueden estar en un nivel lingüístico o comunicativo (*Petición u ofrecimiento de aclaración*), así como la intervención activa para restablecer la comunicación y aclarar los malentendidos cuando sea necesario (*Reparación de la comunicación*.)

4. LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN ORAL: ORGANIZACIÓN Y DISEÑO DE ACTIVIDADES.

4.1. PROBLEMAS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN ORAL

En este apartado nos limitaremos a mencionar y comentar brevemente alguna de las principales dificultades con las que los profesores de idiomas nos enfrentamos, en mayor o menor grado, a la hora de trabajar la destreza oral en el aula de idiomas, parte de ellas recientemente destacadas por Harris (2003: 233): **carencia de motivación** (dificultad con la que se encuentra el profesor de idiomas para convencer a sus alumnos para que se comuniquen con sus habituales compañeros en el idioma objeto de estudio en un contexto claramente artificial); **falta de espontaneidad comunicativa** (la espontaneidad de la comunicación desaparece y eso es un factor muy valorado por los estudiantes, especialmente los adolescentes); **frustración** (experimentada por los estudiantes al verse obligados a expresarse en un idioma en el que poseen unas capacidades lingüísticas muy inferiores a sus capacidades cognitivas y no poder mati-

zar sus ideas); **influjo de la L1** (los estudiantes tienden a traducir desde su idioma materno a la L2 buena parte de las expresiones que necesitan para comunicarse); **falta de confianza** (hablar un idioma extranjero no resulta sencillo y muchos estudiantes se avergüenzan de los errores que pueden cometer); **dificultad en la percepción del progreso** (resulta complicado convencer a los estudiantes de que hablar en el aula es útil y que desarrolla decisivamente su capacidad de expresión oral); **las pruebas a las que sometemos a nuestros estudiantes** (éstas suelen ser escritas y basadas mayormente en la corrección y no en la fluidez de la comunicación. Los alumnos todavía perciben que el verdadero examen es el examen escrito); **condiciones en las que impartimos docencia** (número de alumnos, espacios reducidos, dificultad para la movilidad de los pupitres,...).

4.2. ACTIVIDADES COMUNICATIVAS Y NO COMUNICATIVAS

Otro de los elementos que debemos tener en cuenta a la hora de abordar la enseñanza de la comunicación oral en el aula de idiomas, se refiere al hecho de que ciertas actividades que se presentan con un declarado propósito comunicativo pueden estar lejos de poseer todas las características de su categoría y combinan rasgos comunicativos con otros de práctica controlada. Existe, pues, un *continuum* entre las actividades de *practice* y las de *communication*. Jeremy Harmer (1992: 50) sintetiza las características que definen cada tipo en las siguientes:

NON-COMMUNICATIVE ACTIVITIES	COMMUNICATIVE ACTIVITIES
<ul style="list-style-type: none"> • no communicative desire • no communicative purpose • form not content (ACCURACY) • one language item • teacher intervention • materials control 	<ul style="list-style-type: none"> • a desire to communicate • a communicative purpose • content not form (FLUENCY) • variety of language • no teacher intervention • no materials control

Dentro de las actividades comunicativas propiamente dichas, Harmer distingue las siguientes categorías: *reaching a consensus*, *discussion*, *relaying instructions* (globoflexia y papiroflexia), *communication games*, *problem solving*, *talking about yourself* (personalisation and localisation), y *simulation and roleplay*.

Por su parte, el Diseño Curricular Base (1989: 345-348) establece 5 principios comunicativos, tomados del modelo de Johnson - véase Equipo

Pigmalion (1987) -considerados como pautas de aceptación generalizada para la confección del material didáctico y ejercicios de idiomas acordes con el enfoque comunicativo:

1.-Information gap: Rellenar un vacío de información. Si una de las funciones principales del proceso de comunicación es obtener la información que uno no tiene, la enseñanza del idioma debe aprovechar este aspecto para diseñar actividades y tareas que persigan la finalidad de rellenar este vacío de información.

2.-Information transfer (Principio de transferencia de información): Otro de los aspectos de la comunicación es la posibilidad de transferir una información del código oral al código escrito. Esta idea permite diseñar actividades cuya finalidad sea el paso de un código a otro, incluyendo el código visual.

3.-Task dependence (Principio de dependencia de la tarea): Se trata de que el alumno utilice para hacer algo concreto la información que ha obtenido. Las tareas deberían aproximarse lo más posible a las que el alumno realiza en la vida real, reduciendo las diferencias entre la clase y el mundo externo. Este principio es importante en la enseñanza de las destrezas receptivas, para asegurar que la operación de escuchar o leer se está realizando correctamente.

4.-Jigsaw principle: La coherencia del discurso se construye, entre otras cosas, a partir de las informaciones que van aportando los distintos interlocutores. Se pueden confeccionar actividades en las que el objetivo sea construir un todo coherente a partir de los fragmentos de información de los participantes.

5.-Corrección para verificar el contenido: El aprendizaje es un proceso de formación de hipótesis en el que el error supone un estadio a partir del cual el alumno puede reelaborar una hipótesis si, a pesar del error, consigue transmitir una información.

Algunos autores consideran también el principio de la opcionalidad. Una característica de la comunicación es la posibilidad de elección del hablante, tanto de lo que quiere decir, como de la forma en que quiere decirlo; y del oyente, que elige determinada interpretación entre otras posibles. Un tipo de ejercicios en los que la práctica esté totalmente controlada por el profesor fallará en desarrollar este aspecto. Esta es la filosofía que subyace a lo que ha venido a denominarse *negotiated syllabus*, el programa académico en el que ciertas partes son consensuadas entre los estudiantes y el docente, con vistas a obtener una enseñanza más respetuosa con los intereses y necesidades concretos de cada grupo de alumnos.

4.3. LA ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES DE EXPRESIÓN ORAL

Las actividades comunicativas requieren diversos tipos de agrupamientos de los alumnos, según el tipo de actividad. Aunque el trabajo en grupos (*group work*) es muy adecuado para la práctica de conversaciones, debates, simulaciones o roleplays, el trabajo en parejas (*pairwork*) es clave en un enfoque comunicativo porque aumenta la posibilidad de práctica, al permitir la actuación simultánea de varios alumnos. El agrupamiento de los alumnos se puede realizar bien dejándoles que se coloquen según sus preferencias (lo que estimula más la comunicación pero puede originar problemas de disciplina), bien organizándolos el profesor según su nivel de inglés.

Si seguimos las pautas establecidas anteriormente por el MCER (véanse los apartados 3.3. y 3.5), deberíamos invitar a nuestros alumnos a ser conscientes y reflexionar acerca de las siguientes preguntas, todas ellas pertinentes para su propia organización de cualquiera de las posibles actividades comunicativas a realizar en el aula:

1. Planificación:

Preparación: ¿Qué voy a decir?, barrido/tormenta de ideas. Toma de notas.

Atención al destinatario: ¿En qué contexto? ¿A quién me dirijo?

Localización de recursos: ¿Dónde puedo conseguir ayuda? (funciones, léxico, etc.)

Reajuste de la tarea: ¿Qué puedo decir? ¿Qué no sé decir?

Reajuste del mensaje: ¿Soy capaz de expresarme con la precisión requerida?

* ensayo: individual/parejas/grupos.

2. Ejecución:

Compensación: ¿He utilizado los circunloquios y las paráfrasis adecuadas para suplir mis carencias de vocabulario y estructura?, ¿He utilizado gestos, lenguaje corporal o expresiones faciales satisfactoriamente para transmitir el significado perseguido? ¿He definido las características de algo concreto cuando no recordaba la palabra exacta?,...

Islas de seguridad: ¿He utilizado apropiadamente las expresiones con las que me siento cómodo?

Apoyo en los conocimientos previos:

Intent.

3. Evaluación:

Control de éxito: ¿He estado alerta ante cualquier señal que me indique que mi interlocutor no me sigue?

4. Corrección:

¿He dicho lo que quería? ¿Lo he expresado correctamente? ¿He reformulado lo que quería decir sin interrumpir la fluidez del discurso?

4.4. LAS PRUEBAS COMUNICATIVAS

Para terminar, presentaremos muy sucintamente las principales características que los profesionales de la enseñanza de idiomas deberemos de tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la elaboración de pruebas comunicativas, en estricta coherencia con el enfoque propugnado desde un principio, y ya recogidas en el Diseño Curricular Base anteriormente aludido (p. 350):

1.- *Basarse en la interacción*: La comunicación oral implica no sólo la modificación de la expresión facial 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.

2.- *Tener un margen de imprevisibilidad*: Si se supiera de antemano lo que el interlocutor va a decirnos no tendría objeto la comunicación. El alumno debe ser capaz de manejarse con cierta improvisación.

3.- *Estar contextualizadas*: Todo uso de la lengua se produce dentro de un contexto que incide en el tipo de formas lingüísticas que se usen.

4.- *Estar relacionadas con la vida real*, en particular con el contexto más inmediato de los alumnos.

5.- *Haber sido probadas previamente en clase*, lo que permitirá también valorar la efectividad de las técnicas de enseñanza (*evaluación formativa*).

5. CONCLUSIONES

Con el presente artículo, hemos querido presentar alguno de los criterios metodológicos más recientes en la enseñanza de las lenguas extranjeras dentro del ámbito educativo español.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, diversas disposiciones legislativas estatales y autonómicas ya han realizado la transposición de los postulados comunicativos consagrados por el MCER. Aunque, a primera vista, esto pudiese parecer el final del camino, se trata únicamente de un primer estadio; resta ahora la dotación por parte de las administraciones de los medios materiales y personales precisos para su adecuada implementación en el aula, prestando una atención especial a la formación inicial y continuada de los docentes, una tarea laboriosa, aunque plenamente justificada desde la perspectiva inmediata de la plena integración europea.

BIBLIOGRAFÍA

ALARIO TRIGUEROS, C. "La enseñanza de las lenguas extranjeras en una sociedad pluricultural: El European Language Portfolio" (2001).
http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas_extranjeras

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford University Press. London, 1962.

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z. & THURRELL, S. "Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching?". *TESOL Quarterly* 31/1 (1997): Págs: 141-152.

CONSEJO DE EUROPA *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción al español. 2002.

EQUIPO PIGMALIÓN *La enseñanza del inglés*. Narcea. Madrid, 1987.

GRICE, H. P. "Utterer's meaning and intentions". *Philosophical Review*, número 78. Págs.147-177. 1969.

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

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman. Harlow, 1992.

HARRIS, M. "Speaking for yourself. Speaking skills in EEOOIP" en *Actas del segundo congreso de Escuelas Oficiales de Idiomas*. Consejería de Educación de Madrid. (2003). Págs.233-245.

HOPKINS, A. "The Council of Europe. What is it? And what does it do for us?". *MET* 10/4 (Oct. 2001): Págs. 44-48.

HYMES, D. "On Communicative Competence". J. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Penguin. Harmondsworth, 1972.

LOMAS, C. & OSORO, A. "De la lingüística aplicada a una educación lingüística implicada". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 27 (abril 2001): Págs. 8-27.

VEZ JEREMÍAS, J.M. & VALCÁRCEL PÉREZ, M. *La formación de profesores en didáctica del inglés (Orientaciones para la enseñanza básica obligatoria)*. Universidad de Murcia. Murcia, 1989.

DIRECCIONES WEB:

Council of Europe <http://www.coe.int>

Centre for Information on Language Teaching and Research
<http://www.cilt.org.uk>

National Advisory Centre on Early Language Learning
<http://www.nacell.org.uk>

LOS MATERIALES AUTÉNTICOS EN LA CLASE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN ESO Y BACHILLERATO

Luis Marigómez Marugán
Profesor de Enseñanza Secundaria, de Inglés,
con la condición de catedrático,
del IES la Merced. Valladolid

INTRODUCCIÓN.

MATERIALES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS.

- 1. CANCIONES.**
 - 2. CÓMICS.**
 - 3. POEMAS.**
 - 4. PRENSA ESCRITA.**
 - 5. NARRATIVA.**
 - 6.-CINE/VÍDEO.**
 - 7. TELEVISIÓN. SERIES. DVD.**
- BIBLIOGRAFÍA**

INTRODUCCIÓN

En la didáctica de Lenguas Extranjeras se llaman materiales auténticos a aquellos que proceden del origen sociocultural en el que se habla la lengua a enseñar. Pueden ser tan simples como una página publicitaria o un impreso para suscribirse a una revista o tan complejos como un artículo periodístico sobre un tema candente, un poema, una canción, un relato literario, una secuencia de una película o serie de TV, etc. (Internet es una fuente óptima de recursos en los que trabajar). Estos materiales, debidamente tratados para sus aplicaciones didácticas, son de una utilidad inestimable a distintos niveles y en uno básico que los agrupa a todos: con ellos el alumno se familiariza con una lengua viva, real, auténtica, incardinada en su contexto cultural sociolingüístico (Tomalin & Stempleski, 1993).

Uno de los problemas que le aparecen al estudiante y al profesor de Lenguas Extranjeras es que los libros de texto, por muy trabajados didácticamente que estén, o precisamente a causa de ello, ofrecen una lengua artificial, adecuada solamente al aprendizaje, pero desgajada de la auténtica que aparece en los distintos usos que hacen de ella las sociedades que la hablan. Es necesario trabajar en el aprendizaje con esta lengua adaptada, pero se hace cada vez más imprescindible el uso de materiales auténticos que hagan ver al alumno que lo artificial que aprende en el aula cada día tiene una vida auténtica en sociedades que él en buena medida desconoce. Una lengua determinada es la base común de todos los productos artísticos/sociales que se producen en una sociedad y ellos, por lo tanto, pueden ser muy útiles en su estudio. Estos elementos, a veces extralingüísticos, son, además un factor clave para motivar al alumno con algo fuera del libro de texto, ajustado a sus intereses e inquietudes, y que le permiten conocer otros modos de vivir. De otra parte, las últimas recomendaciones del Consejo de Europa, plasmadas en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, insisten en una orientación sociocultural que dé contenido comunicativo a esta tarea. Para ello, nada mejor que ofrecer ejemplos de la vida, la sociedad, la cultura de las sociedades que hablan una lengua determinada, en este caso el Inglés.

Una vez establecida la conveniencia, incluso la necesidad del uso de estos materiales, surgen enseguida dos cuestiones: qué ejemplos podemos usar en el aula y qué hacer con ellos. En relación al primer problema, se propone en este trabajo la utilización de canciones, cómics, poemas, artículos de prensa escrita, narrativa, cine (a través de vídeo), y TV (a través de DVD). En estos elementos se ha buscado compensar el conocimiento sociológico con el cultural en sentido estricto. La intención es ofrecer un abanico amplio de posibilidades que pueden ser usadas tal y como aquí aparecen o, a partir de lo propuesto, que el profesor interesado elabore sus propios materiales.

MATERIALES Y PROPUESTAS DIDÁCTICAS

1. CANCIONES

El uso de canciones es de los más veteranos entre los profesores de Lenguas Extranjeras. Con alumnos adolescentes sigue siendo un modo muy eficaz de entrar en su mundo y que ellos entren en el uso de la lengua. En Enseñanzas Medias hay canciones adecuadas a todos los niveles, desde 1º de ESO a 2º de Bachillerato, pero hay que tomarse el tiempo de buscarlas pensando a quién van dirigidas. La última moda quizá no sea la mejor consejera. Hay, en todo caso, un amplio repertorio de música pop, *standards* de jazz, etc.

a los que acudir en busca de recursos. A la hora de elegir, parece conveniente que sea un tema que guste al profesor y que pueda interesar (y gustar, claro) a los alumnos. Es elemental que se entienda la letra, algo que no ocurre siempre. Las letras de canciones aparecen, en caso de dificultad, en Internet. Basta con escribir su título en un buscador para que aparezca. También parece razonable que el tema de la canción sea interesante, que muestre conflictos en los que los adolescentes están inmersos. Los alumnos pueden, claro, proponer canciones, sobre todo cuando saben las reglas del juego (que se entienda la letra, etc.), pero dejarles a ellos toda la iniciativa quizá no sea lo más conveniente por el caos al que tienden si no se les dirigen las actividades a realizar. A ellos también les gusta aprender temas nuevos. Las ventajas de la actividad son evidentes: salir de la monotonía del libro siempre es una tentación; si se elige bien, hay posibilidades de que la canción les guste y la aprendan, con los beneficios correspondientes para el aprendizaje de la lengua; una canción permite el desarrollo de las cuatro destrezas básicas en nuestros alumnos, escuchar (la canción), hablar (de la canción), leer (la letra) y escribir (dictado sobre la canción, frases a propósito de ella, etc.). Los inconvenientes son el trabajo previo de búsqueda, que puede no fructificar en la clase. Es complicado convencer a los alumnos que traen canciones imposibles desde el punto de vista didáctico (no se entiende nada, son particularmente obscenas, etc.) de que es así. Se han seleccionado dos canciones: *Imagine*, de John Lennon, muy conocida y accesible en múltiples versiones y *Luka*, de Suzanne Vega, también un *standard* de la música pop. Ambas tienen un contenido ético a considerar, la utopía de un mundo sin guerras y sin fronteras en la canción de Lennon y el relato de malos tratos en la de Vega.

1.a *Imagine* (by John Lennon)

Canción bien conocida, cuya letra se puede obtener en la dirección de Internet: www.merseyworld.com/imagine, del disco *Imagine*, en la que se habla de un mundo utópico, sin guerras, sin propiedades, sin hambre...

ACTIVITIES

Estas actividades están prevista para grupos de 3º y 4º de ESO, si se complican un poco, pueden aplicarse en 1º de Bachillerato. Entre 15 y 20 minutos.

Before reading the song

Mientras los alumnos oyen la canción, -dos o tres veces- pueden apuntar todo lo que entiendan en sus cuadernos, después, pueden comparar lo escrito con sus compañeros, finalmente, entre toda la clase se puede escribir su texto en la pizarra. El profesor puede ayudar con lo que falte o, acabada la actividad, entregarles fotocopias con el texto.

1. Try to write as much of the song as you can. Compare your writings with your mates.

After reading the song

En esta canción aparecen antónimos, parece una buena idea entresacarlos e incluso buscar otros a partir de ellos.

1.- Find opposites in the song.

Como ocurre a veces en inglés coloquial, hay una falta de concordancia, (there's no countries) los alumnos la encuentran enseñada.

2.- Find a grammar mistake

A partir de las palabras de la canción, los alumnos pueden elaborar, oralmente, frases sobre ese mundo utópico.

3. What would the world (according to the song) be like?

Del mismo modo, pueden hablar de si les gustaría vivir en un mundo así. En grupos avanzados incluso pueden explicar un poco los porqués.

4. Would you like to live in a world like that?

Una vez hecho lo anterior, pueden escribir frases sobre su mundo ideal. En grupos avanzados se puede proponer como trabajo para casa una redacción.

5. What would your perfect world be like? (Write five sentences)

1.b *Luka* (By Suzanne Vega)

Standard del pop, cuya letra se puede obtener en la dirección de Internet: www.lyricsdomain.com/19/suzanne_vega/luka.html, del disco *Solitude*, en la que se habla de los malos tratos recibidos por un niño.

ACTIVITIES

Estas actividades están prevista para grupos de 4º de ESO, si se complican un poco, pueden aplicarse en 1º de Bachillerato. Entre 15 y 20 minutos.

Before reading the song

Otra vez un dictado aprovechando la claridad de las frases de la canción

1. Try to write as much of the song as you can. Compare your writings with your classmates.

After reading the song

Como Luka se describe, a partir de las palabras del texto, los alumnos pueden hablar de cómo es, física y personalmente. Por supuesto, pueden inventar. Es un buen ejercicio para practicar descripciones.

- 1. What is he like?**
- 2. What does he look like?**

La canción cuenta los problemas de maltrato de Luka con tanto cuidado que los alumnos a veces piensan, al estar cantada por una voz femenina, que lo que le ocurre es que una chica está enamorada del vecino. Es un buen ejercicio de comprensión.

3. What do you think his problem is?

Para terminar, frases que practican el *second conditional* a partir de una situación dramática.

4. What would you do in his situation? Write five sentences.

2. CÓMICS

El mundo del cómic, muy familiar para los adolescentes, puede ser también útil en la clase de Lenguas Extranjeras. El lenguaje visual de los tebeos es universal y eso permite trasladarlo con facilidad a la lengua que se estudie en el aula. Como hay cómics para todas las edades, pueden usarse en todo el ciclo de enseñanza secundaria y en bachillerato, aunque parece más apropiado su uso en ESO. Un cómic permite practicar tres de las cuatro destrezas clásicas, leer (cuando hay “bocadillos”), hablar en la clase sobre lo que ocurre en la historieta y, por último, escribir acerca de lo narrado, la opinión del alumno sobre ello, etc. La ventaja del uso de este material, además de la inicial de salir de la rutina es la de ofrecer a los alumnos elementos de un lenguaje que conocen bien y que les atrae. La desventaja es, para el profesorado, la de tener que buscar lo que ofrezca a sus alumnos con cuidado exquisito, para dar en el blanco de la motivación y de la utilidad en su labor de enseñanza. Aquí se ha seleccionado una tira de *Calvin & Hobbes*¹, serie bien conocida por los aficionados,

1. *Calvin & Hobbes* (Waterson). El País, domingo 20 de octubre de 2002. Pequeño País. Pág. 2.

adecuada para un espectro amplio de edades, de origen estadounidense pero que se publica en España. En concreto, este ejemplo procede de la sección infantil de el diario El País que aparece los domingos. No hay diálogos, lo que permite una interpretación más abierta al lector de lo que ocurre.

Es una tira cómica de veinte viñetas, en la que un niño hace ascos a un plato de comida y ve cómo lo que él considera un engrudo toma vida y se introduce en su pecho provocándole pánico. Escapa de la mesa, corre, grita hasta que se topa con su madre, que lo castiga en su cuarto. No tiene *bocadillos*.

ACTIVITIES

Para 3º de ESO, quizá para un grupo bueno de 2º. Entre 15 y 20 minutos.

Oral Comprehension

A) El profesor pregunta a partir de la mirada detenida al comic, quizá sólo los alumnos más avezados respondan a preguntas abiertas, a la mitad, se puede cuestionar a alumnos concretos. Se admiten, por supuesto, distintas contestaciones.

1. What does the boy look like?
2. What is he doing?
3. Does he like the food?
4. What happens with the food?
5. What does he tell his mother?
6. Does the mother believe him?
7. Do you believe him?
8. What happens in the end?

B) Después pueden hacerse, a partir del tema, preguntas personales a distintos alumnos.

1. What do you do when you don't like the food at home?
2. What did you do when you were a child?

C) Para concretar lo hablado, es buena idea reflejarlo en los cuadernos de los alumnos.

Write five sentences about the story.

3. POESÍA

La poesía da siempre miedo a la hora de intentar usarla en el aula. Muchos temores pueden desaparecer si se plantea que las letras de las canciones son, en realidad, poemas. Lo más complicado, como de costumbre, es elegir los materiales que vayan a presentarse a los alumnos. Hay poemas simples y muy hermosos que pueden usarse en ESO (pienso en varios de William Carlos Williams, por ejemplo), pero lo habitual es que su lenguaje y su temática tengan una cierta complejidad y entonces debemos centrarnos, básicamente, en el Bachillerato. ¿Qué se puede hacer con un poema? En principio leerlo; a partir de su lectura, hablar de él en clase. El lenguaje poético, con sus elipsis, permite debates sobre lo que se dice o no en el poema, lo que se pretende, etc. A partir de un poema, proponer a los alumnos la escritura de otro parece obvio. A los adolescentes les gusta el lenguaje directo y lleno de sentimientos de la poesía. No importa que la calidad literaria de lo que escriban deje que desear. Por último, un poema de un autor importante da lugar a que los alumnos aprendan algo de literatura de la Lengua Extranjera que se les enseña. Una ventaja no desdeñable de los poemas es que suele haber pocas palabras para leer y, si se han escogido bien, podemos llegar a la fibra sensible de los alumnos (por lo menos de algunos) y despertar (ojalá intensas) emociones. El inconveniente básico es que si el profesor yerra en su elección los estudiantes se aburren y se consigue lo contrario de lo que se buscaba: apatía y desinterés.

El poema aquí seleccionado es *I saw in Louisiana a Live-oak Growing*, de Walt Whitman. Whitman parece un buen autor para adolescentes, por su desprecio por las reglas métricas tradicionales, su alegría “ecologista” y sus ansias de libertad. Quizá su principal inconveniente sea la longitud de sus textos, de ahí la propuesta de un poema breve entre sus más reconocidos.

I Saw in Louisiana a Live-Oak Growing

(Walt Whitman)²

*“I saw in Louisiana a liveoak growing,
All alone stood it and the moss hung down from the branches,
Without any companion it grew there uttering joyous leaves of dark
green,
And its look, rude, unbending, lusty, made me think of myself,
But I wondered how it could utter joyous leaves standing alone there
without its friend near, for I knew I could not,
And broke off a twig with a certain number of leaves upon it, and twined
around in a little moss*

2. WHITMAN, Walt. *The complete poems*. Penguin Education. Harmondsworth, Great Britain, 1975, pág. 159.

*And brought it away, and I have placed it in sight in my room,
It is not needed to remind me as of my own dear friends,
(For I believe lately I think of little else than of them.)
Yet it remains to me a curious token, it makes me think of manly love;
For all that, and though the live oak glistens there in Louisiana solitary
in a wide flat space,
Uttering joyous leaves all its life without a friend a lover near,
I know very well I could not."*

ACTIVITIES FOR *I SAW IN LOUISIANA*...

Actividad propuesta para alumnos de 1º ó 2º de Bachillerato. Unos 30 minutos.

Aunque no demasiadas, hay palabras desconocidas para los alumnos. Más allá de su capacidad de inferir significados, no está de más que empiecen a usar diccionarios.

1. Read the poem. Look in a dictionary for unknown words.

El poema puede leerse en voz alta en la clase; si los alumnos toman notas, puede haber un debate sobre el asunto que trata.

2. What is it about? Write some sentences.

El poema *A un olmo seco* debiera ser conocido por los alumnos, puede traerse al aula y plantear similitudes y diferencias, aunque sea en castellano.

3. Does it remind you of another Spanish poem? Think of Antonio Machado.

Quizá alguien en el aula sepa algo del poeta, en caso contrario, el profesor puede introducir algunos datos generales y animar a los alumnos a buscar en Internet como tarea para casa y hablar sobre sus descubrimientos en la siguiente clase. Una buena página es www.iath.virginia.edu/whitman.

4. Do you know anything of Walt Whitman? Look for information in the Internet.

Escribir un poema es una tarea agradable para los alumnos, con las palabras propuestas deberían salir algunos legibles que pueden hacerse públicos en la siguiente clase.

5. Write a poem which includes these words: oak, grow, leaf, green, friends, alone.

4. PRENSA ESCRITA

La prensa escrita es una fuente inagotable de recursos para la clase de Lenguas Extranjeras, publicidad, fotografías, reportajes, artículos de distinta extensión, etc. pueden utilizarse en el aula con el cocinado previo del profesor. Como ocurre con la poesía, y con cualquier material escrito, a través de la prensa se puede practicar la lectura, la conversación (debates sobre lo que se ofrece en clase) y, por último, conviene escribir, con distinta complejidad según el nivel de los alumnos, para fijar ideas, vocabulario, etc. y por la necesidad básica de la escritura dentro del aprendizaje. Como siempre, la fase más delicada es la de la elección de los materiales. Para alumnos de ESO son muy útiles páginas publicitarias con fotos espectaculares que pueden describir y sobre las que dar rienda suelta a su imaginación, boletines de suscripción, textos breves con asuntos llamativos, etc. En Bachillerato se pueden usar artículos con progresiva longitud y dificultad sobre temas que interesen a los alumnos: costumbres, curiosidades, temas candentes, España vista desde el país de referencia de la lengua que se enseñe, reportajes sobre las ciudades más atractivas de ese país o países, etc.

Las ventajas de usar la prensa escrita son evidentes. La actualidad es la forma más inmediata de entrar en contacto con el mundo “real” que habla una lengua determinada. Lo impreso tiene la ventaja de su fácil reproducción. A través de Internet es fácil conseguir materiales que, a veces vienen incluso preparados para sus uso didáctico. Los inconvenientes de la prensa estriban, sobre todo, en el uso de un vocabulario complejo que hay que descifrar, y en la preparación de estos materiales de modo que los alumnos no se sientan desbordados por las dificultades lingüísticas que, sobre todo en textos de determinadas dimensiones (una o varias páginas). De otro lado, la actualidad, si no se elige un tema bien anclado, puede quedar caduca de un día para otro.

Se ha elegido un artículo aparecido en el semanario Newsweek sobre Nueva York³.

Hey! You a Tourist or Sumpin'?

(Letter From America)

By Gersh Kuntzman

3. NEWSWEEK INTERNATIONAL. May 26/2003. Pág.12. www.newsweekinternational.com

“Ray Rosato speaks a mile a minute and doesn’t much care if anyone understands a word. As he sees it, inflicting his thick Noo Yawk accent on a clutch of bewildered tourists, blared through a tinny microphone as his double-decker bus trundles through the streets of lower Manhattan, is half the fun of his tour.

SOUNDING LIKE a mafioso wanna-be, he recounts the history of his beloved burg. “So how did New Amsterdam become Noo Yawk City? Well, basically, the British sailed into da harbor and told Peter Stuyvesant—he was dis Dutch guy—to fuggedaboutit. And Stuyvesant said, ‘I’m outtaheah,’ and that was how the British got Noo Yawk from da Dutch.” The sightseeing season is upon us. You can always tell because the magnolias bloom at the botanical garden and the sidewalks sprout meandering, camera-toting fatties from the Midwest. To get a tourist’s-eye view of how our city presents itself, I’d hopped on Rosato’s bus. My motive was not mere curiosity. The city recently announced that all its 1,300 tour guides must be retested if they want to retain their licenses. And believe it or not, Rosato is considered one of New York’s good guides. Now, I know that tour guides often have an unsavory reputation. But is testing them really necessary? Maybe in Turkey, I thought. Visiting there once, a would-be guide accosted me at the bus station and offered to be my personal escort. He ended up taking me only to his uncle’s carpet store, where I was expected to be fleeced. That wouldn’t happen in New York, of course. Here it’s the uncle’s delicatessen, not a carpet store. But hey, there are plenty of guides who will blithely tell tourists that Central Park is the city’s largest. It ain’t. “A bad tour guide can ruin your trip,” says the city’s Consumer Affairs commissioner, Gretchen Dykstra. To protect visiting innocents from the Big City’s bad apples, she has therefore devised a demanding new test. Gone are the easy quizzes of yore, wherein prospective guides were asked such stumpers as “What river is to the east of Manhattan island?” (The answer, natch, is the East River—sort of like asking “What color is the old gray mare?”) The new test is definitely more difficult. Who are Paolo d’Angola, Simon Congo, Anthony Portuguese and John Francisco? Most New Yorkers couldn’t identify them as African slaves brought to New Amsterdam in 1626. In fact, most New Yorkers don’t even know slavery was once legal here. With the city’s economy in free fall—the mayor’s budget includes firing cops, closing firehouses, drastically reducing garbage pickups and even closing some zoos—New York is desperate to hang on to its image as a revived, restored Fun City. After all, tourism is New York City’s second biggest industry, after that big Ponzi scheme commonly known as “Wall Street.” So appearances (and good tour guides) count.

Which explains why Dykstra took two hours out of her very busy schedule to ride around on Ray Rosato’s bus with a humble columnist like me. She remained anonymous as Rosato strutted his stuff. Only once did she seem to cringe. That’s when Rosato began squawking about his “favowite” baseball team. “I ain’t tawkin’ ‘bout dat team in da Bronx. I’m tawkin’ ‘bout da Mets!”

As if anyone from Germany, Britain or Austria would care. In fact, he spent so much time tawkin' about New York's less popular (though more psychologically intriguing) baseball team that he forgot to point out the Empire State Building. "He's very... um... theatrical," Dykstra concluded after our tour was done. "I guess we want some of that. Just not too much..."

ACTIVITIES

El texto seleccionado es adecuado para alumnos de 2º de Bachiller. La actividad llevará toda una clase, quizá más. Antes de entregárselo, conviene hacer una actividad de "calentamiento" preguntando en general quién sabe algo de Nueva York en clase y si a alguien le gustaría viajar allí, por qué y qué lugares visitaría en la ciudad.

Before reading the text

1. Do you know anything about New York? Tell the class
2. Would you like to travel there? Why? What would you like to see?

Una vez entregado el texto a los alumnos, se les puede dejar 15 minutos para que lo lean, o poner la lectura como trabajo para casa. Hay dos tipos de palabras difíciles a considerar, en uno de ellos se les puede dar la tarea de que infieran su significado a partir del contexto, situación en la frase, etc., el otro tipo de palabras difíciles requiere un glosario que facilite su comprensión. En todo caso siempre habrá algunas palabras que requieran la búsqueda de los alumnos en diccionarios.

After reading the text

A. Can you infer the meaning of these words: *trundel, burg, bloom, meandering, hop, fatties, garbage pick-ups, strutted, stuff?*

B. Glossary

- clutch.- puñado
- bewildered.- perplejo
- unsavory.- repugnante
- to be fleeced.- ser pelado
- blithely.- alegremente
- cringe.- encogerse de miedo

C. After looking at the glossary, Look for the essential unknown words in the text in a dictionary.

Una vez establecido el significado global del texto, parece conveniente hacer una actividad de comprensión del mismo en la clase con preguntas que

aclaren su sentido, sobre todo a los estudiantes más endebles, y que permitan la expresión oral de los más avezados. Después de tratar con un texto tan complejo, al límite quizá de lo que los alumnos admitan, quizá no sea buena idea incidir en él para que escriban. Ya han hecho bastante.

1. **Would you like to see the city in a bus like this one? Why?**
3. **Did you learn anything about New York in the text? Tell your mates**
4. **How fast does Ray Rosato speak?**
5. **Can you translate his expressions into standard English?**
6. **Is Central Park the largest one in N. Y.?**
7. **What is N.Y. biggest industry?**
8. **What did the guide forget to mention in his trip?**
9. **Do you think R.R. is a good guide? Why?**

5. NARRATIVA

Después de tratar con dos formas de expresión escrita (poesía y prensa) le toca el turno al modo quizá más importante de esta manifestación lingüística, la narrativa. Los alumnos leen textos preparados en el segundo ciclo de ESO y, sobre todo, en Bachiller. La propuesta aquí es que lean textos literarios narrativos tal y como fueron escritos. Es evidente que no hay posibilidades de leer novelas completas, pero sí es posible disfrutar de cuentos y fragmentos de ficción. Como siempre, se debe tener un cuidado exquisito a la hora de seleccionar los textos. Hay que considerar no sólo su facilidad de comprensión, sino la calidad literaria y su interés para los alumnos. La utilidad didáctica está, como en las anteriores propuestas sobre escritura, en que los alumnos leen textos auténticos, que forman parte del canon cultural de la lengua que aprenden, y esto va a permitir después hablar sobre ellos y, por último escribir opiniones, otros textos, etc. El inconveniente a considerar es que si el profesor entrega a sus alumnos un texto que no “funcione” en el aula, habrá logrado lo contrario de lo que pretendía: un rechazo a la cultura que trata de incorporar al bagaje intelectual de los alumnos. La clave del éxito en esta propuesta radica, quizá, en la calidad incontestable de lo que se les ofrezca a los alumnos y en su capacidad de seducirles a través de la trama, personajes, ideas sugerentes, etc., todo ello envuelto en un lenguaje que no plantee dificultades inaccesibles sino, en la medida de lo posible, lo contrario. El propósito final es que cuando los alumnos finalicen el bachillerato sean capaces de entender textos similares a los que se puedan enfrentar en la vida “real”.

Aquí se proponen dos ejemplos, un cuento de Edgar Allan Poe, *The Oval Portrait*, y un fragmento de *Moby Dick*, de Hermann Melville.

5. a The Oval Portrait, By Edgar Allan Poe⁴

THE CHATEAU into which my valet had ventured to make forcible entrance, rather than permit me, in my desperately wounded condition, to pass a night in the open air, was one of those piles of commingled gloom and grandeur which have so long frowned among the Appennines, not less in fact than in the fancy of Mrs. Radcliffe. To all appearance it had been temporarily and very lately abandoned. We established ourselves in one of the smallest and least sumptuously furnished apartments. It lay in a remote turret of the building. Its decorations were rich, yet tattered and antique. Its walls were hung with tapestry and bedecked with manifold and multiform armorial trophies, together with an unusually great number of very spirited modern paintings in frames of rich golden arabesque. In these paintings, which depended from the walls not only in their main surfaces, but in very many nooks which the bizarre architecture of the chateau rendered necessary- in these paintings my incipient delirium, perhaps, had caused me to take deep interest; so that I bade Pedro to close the heavy shutters of the room- since it was already night- to light the tongues of a tall candelabrum which stood by the head of my bed- and to throw open far and wide the fringed curtains of black velvet which enveloped the bed itself. I wished all this done that I might resign myself, if not to sleep, at least alternately to the contemplation of these pictures, and the perusal of a small volume which had been found upon the pillow, and which purported to criticise and describe them.

Long –long I read– and devoutly, devotedly I gazed. Rapidly and gloriously the hours flew by and the deep midnight came. The position of the candelabrum displeased me, and outreaching my hand with difficulty, rather than disturb my slumbering valet, I placed it so as to throw its rays more fully upon the book.

But the action produced an effect altogether unanticipated. The rays of the numerous candles (for there were many) now fell within a niche of the room which had hitherto been thrown into deep shade by one of the bed-posts. I thus saw in vivid light a picture all unnoticed before. It was the portrait of a young girl just ripening into womanhood. I glanced at the painting hurriedly, and then closed my eyes. Why I did this was not at first apparent even to my own perception. But while my lids remained thus shut, I ran over in my mind my reason for so shutting them. It was an impulsive movement to gain time for thought- to make sure that my vision had not deceived me- to calm and subdue my fancy for a more sober and more certain gaze. In a very few moments I again looked fixedly at the painting.

4. POE, Edgar Allan. *Selected Writings*. Penguín, Harmondsworth, England. 1976. Pp. 250-253

That I now saw aright I could not and would not doubt; for the first flashing of the candles upon that canvas had seemed to dissipate the dreamy stupor which was stealing over my senses, and to startle me at once into waking life.

The portrait, I have already said, was that of a young girl. It was a mere head and shoulders, done in what is technically termed a vignette manner; much in the style of the favorite heads of Sully. The arms, the bosom, and even the ends of the radiant hair melted imperceptibly into the vague yet deep shadow which formed the back-ground of the whole. The frame was oval, richly gilded and filigreed in Moresque. As a thing of art nothing could be more admirable than the painting itself. But it could have been neither the execution of the work, nor the immortal beauty of the countenance, which had so suddenly and so vehemently moved me. Least of all, could it have been that my fancy, shaken from its half slumber, had mistaken the head for that of a living person. I saw at once that the peculiarities of the design, of the vignetting, and of the frame, must have instantly dispelled such idea- must have prevented even its momentary entertainment. Thinking earnestly upon these points, I remained, for an hour perhaps, half sitting, half reclining, with my vision riveted upon the portrait. At length, satisfied with the true secret of its effect, I fell back within the bed. I had found the spell of the picture in an absolute life-likeness of expression, which, at first startling, finally confounded, subdued, and appalled me. With deep and reverent awe I replaced the candelabrum in its former position. The cause of my deep agitation being thus shut from view, I sought eagerly the volume which discussed the paintings and their histories. Turning to the number which designated the oval portrait, I there read the vague and quaint words which follow:

“She was a maiden of rarest beauty, and not more lovely than full of glee. And evil was the hour when she saw, and loved, and wedded the painter. He, passionate, studious, austere, and having already a bride in his Art; she a maiden of rarest beauty, and not more lovely than full of glee; all light and smiles, and frolicsome as the young fawn; loving and cherishing all things; hating only the Art which was her rival; dreading only the pallet and brushes and other untoward instruments which deprived her of the countenance of her lover. It was thus a terrible thing for this lady to hear the painter speak of his desire to pourtray even his young bride. But she was humble and obedient, and sat meekly for many weeks in the dark, high turret-chamber where the light dripped upon the pale canvas only from overhead. But he, the painter, took glory in his work, which went on from hour to hour, and from day to day. And he was a passionate, and wild, and moody man, who became lost in reveries; so that he would not see that the light which fell so ghastly in that lone turret withered the health and the spirits of his bride, who pined visibly to all but him. Yet she smiled on and still on, uncomplainingly, because she saw that the painter (who had

high renown) took a fervid and burning pleasure in his task, and wrought day and night to depict her who so loved him, yet who grew daily more dispirited and weak. And in sooth some who beheld the portrait spoke of its resemblance in low words, as of a mighty marvel, and a proof not less of the power of the painter than of his deep love for her whom he depicted so surpassingly well. But at length, as the labor drew nearer to its conclusion, there were admitted none into the turret; for the painter had grown wild with the ardor of his work, and turned his eyes from canvas merely, even to regard the countenance of his wife. And he would not see that the tints which he spread upon the canvas were drawn from the cheeks of her who sate beside him. And when many weeks had passed, and but little remained to do, save one brush upon the mouth and one tint upon the eye, the spirit of the lady again flickered up as the flame within the socket of the lamp. And then the brush was given, and then the tint was placed; and, for one moment, the painter stood entranced before the work which he had wrought; but in the next, while he yet gazed, he grew tremulous and very pallid, and aghast, and crying with a loud voice, 'This is indeed Life itself!' turned suddenly to regard his beloved:- She was dead!

Para alumnos de 1º y 2º de Bachillerato. Es un cuento breve, fantástico, con un vocabulario con algunas complicaciones. En un primer momento, antes de entregarles a los alumnos el cuento, se harán unas actividades de "calentamiento". En un segundo momento, se les darán las dos primeras páginas del texto. Por fin, se les dará el final del cuento para que lo lean en casa. Dos clases.

ACTIVITIES

1st class

Before reading the tale

Questions about the author and the tale.

1. Do you know anything about Edgar Allan Poe?
2. Where and when was he born?
3. What did he write? What about? Name some of his works if you can.
4. What is the tale about? Imagine.

After reading the first half of the tale

1. Look only for meaningful words in a dictionary until you understand the essence of the text.

Discussion

1. What is the tale about?
2. Imagine the end of the tale and say it aloud.

Writing

Write in about fifty words your end of the tale.

Homework

1. Read the end of the tale at home. Use the dictionary when necessary.
2. Make a glossary with the difficult words you meet in the whole tale.

2nd class

Comprehension

1. How many people entered the castle?
2. What did they find in it?
3. How could they see inside the castle?
4. Who was painted in the oval portrait?
5. What was special about it?
6. How did the narrator find out the story of the picture?
7. What was the relation between the painter and the woman?
8. How long did it take to paint the portrait?
9. What happened to her?

Discussion

1. What is the real theme of the tale?
2. Do you know any similar story? [*The Portrait of Dorian Gray*]

Homework

Writing

Write about one hundred words about a very important (for you) picture or photograph.

5. b.- From *Moby Dick*, by Herman Melville⁵

5. MELVILLE, Hermann. *Moby Dick*. Penguin Classics. New York, 1992. Pág. 327.

"But no doubt the first man ever murdered an ox was regarded as a murderer; perhaps he was hung; and if he had been put on his trial by oxen, he certainly would have been; and he certainly deserved it if any murderer does. Go to the meat market of a Saturday night and see the crowds of bipeds staring up at the long rows of dead quadrupeds. Does not that sight take a tooth out of the cannibals' jaw? Cannibals? who is not a cannibal?"

ACTIVITIES

Actividad preparada para 1º ó 2º de Bachillerato. Si funciona bien y los alumnos participan, llevará toda la clase. Como actividad de calentamiento se pueden hacer preguntas abiertas sobre Melville, Moby Dick, o la caza de ballenas en general.) (Una buena dirección en Internet sobre Melville es: www.melville.org/)

Before reading the text

1. Do you know anything about Herman Melville or Moby Dick?
2. What do you think of whales' hunt?

Siendo el texto para lectura muy breve, se puede leer en clase con la ayuda de diccionarios. Antes de escribir nada se puede poner en común el significado del texto, bien traduciéndolo o descifrando las palabras difíciles con la ayuda del profesor.

1. Read this paragraph and look for the essential unknown words in a dictionary.

Para escribir los alumnos su opinión se pueden dejar diez minutos. Es una actividad individual que después, en la puesta en común, debe generar un debate.

2. Write another paragraph telling what you think of it. Try to find reasons for your thinking.

Una vez escrito el texto, en grupos de cuatro o cinco alumnos, deben debatir lo que piensan cada uno del asunto, a partir de sus notas y, si fuera posible, tratar de llegar a un acuerdo. Se puede hacer por turnos, con no más de cinco minutos para cada grupo.

3. Group activity (four-five people).

a) Ask your classmates what they think of it and try to reach an agreement.

b) Debate. Order your ideas, expressed in your paragraph, inside the group and discuss the matter with the other groups in the class.

6. CINE/VÍDEO

El cine, pudiéndose manejar ahora en el aula a través del formato de vídeo o DVD, es una herramienta fantástica a la hora de enfrentar a los alumnos al uso de una lengua viva. Hay varias razones esenciales por la que este material resulta extremadamente útil en este formato. Para empezar, resulta accesible hacer una biblioteca de películas (una videoteca) que ilustren distintos aspectos de la sociedad origen de la Lengua Extranjera que se estudie. Esos films, además, son documentos culturales de primera magnitud, más allá de los referentes que atiendan, del mismo modo que lo es un relato de ficción, un poema, un cuadro o una catedral. Además, las películas, en formato de vídeo o DVD, se pueden dividir en escenas, se pueden parar a voluntad, se pueden repetir los momentos que nos interesen todas las veces que creamos necesarias. Por supuesto, el lenguaje ideal de los actores ha de ser el original, aunque en el primer ciclo de la ESO puede hacerse alguna excepción y presentar películas dobladas si el resto de los elementos que aparecen en ella es lo bastante interesante. Es conveniente el uso de subtítulos, preferentemente en la lengua estudiada, aunque, de nuevo en ESO se pueda considerar esta condición en algún momento. El formato DVD permite en un mismo disco el uso de distintos idiomas y subtítulos, intercambiables. Esto posibilita combinaciones inimaginadas hace poco tiempo.

El cine hace a los alumnos escuchar inglés auténtico (en la medida que lo es la ficción); les proporciona la oportunidad de leer (los subtítulos); a partir de lo visto en la película es fácil provocar un diálogo en el aula que dé ocasión de practicar sus destrezas orales y, por último, siempre se puede escribir a partir de lo ocurrido.

La elección de películas es siempre un asunto delicado. Hay que tener muy en cuenta la edad e intereses de los alumnos para que la visión de un film sea algo más que agradable, incluso fascinante. Por supuesto, un cierto conocimiento de la historia del cine dará al profesor muchas más herramientas a la hora de elegir.

Un problema que aparece de inmediato a la hora de utilizar cine en la clase de lenguas extranjeras es si se deben visionar películas enteras o sólo escenas. Depende del propósito didáctico. Es mucho más fácil y eficaz trabajar con escenas sueltas que tengan la suficiente entidad como para enganchar a los alumnos. Ellos prefieren ver las películas enteras, aunque se necesiten al

menos dos horas de clase; eso da muy poco juego inmediato, puesto que es una actividad pasiva, pero quizá en las clases siguientes se pueda trabajar con una selección de escenas, o los alumnos pueden escribir resúmenes de lo que han visto, etc.

La ventaja del uso del cine en clase es evidente en su posibilidad catalizadora de actividades de los alumnos. La fuerza de la imagen en movimiento debe estimular a los alumnos al uso de la lengua que aprenden. La desventaja inmediata es que los alumnos menos avanzados tienen dificultades para seguir lo que ocurre por el uso de la lengua, y si la película elegida no atrae lo suficiente a los alumnos, las actividades a realizar después tendrán resultados muy pobres.

En esta parte del trabajo, se han seleccionado dos escenas de películas muy diferentes con actividades variadas para dar una muestra relativamente amplia de las muchísimas posibilidades que ofrece este medio. En primer lugar, una escena de *Moby Dick*, película de John Huston producida en el año 1956 con Gregory Peck como el capitán Ahab; creo que es una buena muestra de cómo relacionar dos tipos distintos de materiales auténticos (el libro y el film) con un mismo propósito. Para terminar, se ofrecen unas actividades sobre la película *Notting Hill* (1999), de Roger Michell, con Julia Roberts y Hugh Grant.

6. a (After watching the white whale hunt scene from *Moby Dick*)

(1h., 40 min. 38 seg. -1 h. 45 min. 20 seg.)

Para alumnos de 1º ó 2º de Bachillerato. La escena propuesta para usar en el aula está al final de la película, es la caza final de la ballena, en la que muere el capitán Ahab. Según la respuesta de los alumnos, la actividad durará entre media hora y toda la clase.

ACTIVITIES

Nada más ver la secuencia, los alumnos toman notas sobre lo que ocurre.

- 1. Write some sentences telling what you see in the scene.**
- 2. What will happen in the end? Imagine it and write some sentences.**

A partir de lo visto, pueden escribir sobre lo que va a ocurrir al final y sobre lo que creen que ha sucedido hasta ahora.

3. What has happened until Ahab fights against the whale? Write some sentences about it if you know or imagine it.

Por último, con el bagaje de las notas escritas, se divide la clase en grupos de cuatro o cinco estudiantes y debaten sobre los tres puntos (lo que ocurre, lo sucedido y lo por venir).

4. Debate

Talk in groups of four-five people about the things you wrote. Do you agree?

6.b (After watching the scene from the film *Notting Hill*)

(10 min. 50 seg. -16min. 30 seg.)

Para alumnos de 1º ó 2º de Bachillerato. La secuencia (al principio de la película) empieza con Hugh Grant llevando el vaso de zumo que vuelca en la camiseta de Julia Roberts, la invita a su casa a limpiarse, le ofrece algo del frigorífico... hasta que ella se va de la casa por segunda vez. La actividad durará toda la clase.

ACTIVITIES

Oral Comprehension

Después de vista la secuencia, se puede empezar a hablar a partir de preguntas sobre los actores, muy conocidos. Los alumnos saben datos sobre ellos y estarán encantados de demostrar su saber. Se puede jugar a las adivinanzas y preguntar si los personajes se conocen antes del encontronazo. Hay una palabra de slang en los diálogos que a los alumnos les gustará aprender. Como buen anfitrión, el galán ofrece a la estrella a tomar algo en casa. A partir de ahí, se pueden practicar los distintos modos de invitar.

- 1. Do you know the players? Can you tell anything about them?**
- 2. Have they met before in the film?**
- 3. They say 'bugger' twice in the scene, can you infer its meaning?**
- 4. What does he offer her at home? How does he do it?**
- 5. What would you offer a guest at home?**

Discussion

Un debate más complejo es el de imaginar los motivos por los que ocurren algunas cosas en la secuencia y lo que ocurrirá después. En clases pequeñas se puede hacer con todos los alumnos a la vez; en grupos más numerosos

es mejor formar grupos de cuatro o cinco estudiantes que preparen un poco sus intervenciones.

1. **Do you think she forgot the bag on purpose?**
2. **Will they meet again? Where?**

Writing (Homework)

Una vez terminado el debate, parece buena idea fijar las expresiones y el vocabulario practicados en una composición como tarea para casa.

Write one hundred words telling what you think the end of the story is.

7. TELEVISIÓN (Series) (DVD)

La televisión, es sin duda, la principal fuente de recursos en cuanto a Materiales auténticos para una clase de Lenguas Extranjeras. El poder recibir vía satélite programas de emisoras de otros países abre extraordinariamente el campo en el que poder buscar modos de hacer la clase más viva a partir de expresiones que produce la sociedad que habla la lengua que se enseña en clase. Como en vivo es bastante inviable su utilización porque el profesor no puede controlar lo que aparece, es evidente la necesidad de grabar en vídeo (y ahora también en DVD) lo que se quiera utilizar en la clase.

Todos los alumnos, de cualquier nivel o condición, pueden usar la TV en la clase de Lenguas Extranjeras. Un anuncio publicitario, la previsión meteorológica, documentales de todo tipo, películas, series, etc. Todo es susceptible de un tratamiento didáctico en el aula. A través de la TV se puede escuchar la lengua, lo que puede dar lugar a opiniones, debates, etc., expresados en la misma lengua. Si se usan subtítulos (muy convenientes en los niveles inicial e intermedio, los más habituales en enseñanzas medias), los alumnos también leerán. La escritura fija sobre el papel vocabulario, expresiones, comentarios, análisis... Y, por último, la conjunción de imágenes, ruidos de fondo, actuaciones, etc. permite la posibilidad de ver e incluso sumergirse en el mundo completo social, cultural, etc. del que la lengua es sólo un instrumento.

Las ventajas del uso de la TV en clase son claras: se motiva a los alumnos con facilidad. Se les ofrece un material variado y versátil, con una duración muy distinta, según los casos. Los inconvenientes vienen quizá del exceso de horas que los alumnos pasan frente al televisor en actitud pasiva, del hecho de que parece que la TV es la ventana única a través de la que ver el mundo... Esto

debe propiciar un uso moderado y racional del medio. No es una panacea que sirva para todo; su utilidad, enorme, tiene sus límites y entiendo que deben respetarse. De otro lado, tampoco se puede enfrentar a los alumnos ante la TV si no se han seleccionado y preparado los materiales con cuidado, porque se caería en el mismo vicio que acabo de criticar, su consumo pasivo y acrítico.

El uso de la TV en la clase del Lenguas Extranjeras puede ser objeto de tratados amplios. Esta sección del artículo se centra en un ejemplo de uso de series de TV, el prólogo de un capítulo de *Friends*, en formato DVD. Las series, a veces con más que suficiente calidad de guiones e interpretación, si son conocidas por los alumnos, permiten un acercamiento rápido a lo que se busca en la clase. Los alumnos ya saben de los personajes y las situaciones que se establecen entre ellos. Se puede proyectar el fragmento en versión original, con o sin subtítulos, en castellano o en inglés, según convenga. Como serán necesarios varios visionados, se pueden secuenciar las distintas posibilidades para un mejor aprovechamiento lingüístico.

FRIENDS (*The next morning*)
(Serie 3 episodio 64)

Para alumnos de 1º ó 2º de Bachillerato. Se visionará el principio del episodio, en el que se resume lo ocurrido en el anterior. En esta síntesis se ve cómo Ross y Rachel se vuelven a pelear, tras un intento de reconciliación, cuando ella se entera de que Ross se ha acostado con otra chica durante su enfado primero. La actividad durará toda la clase.

ACTIVITIES

Como la serie es bien conocida, se puede hacer una actividad de “calentamiento” preguntando por la serie, sus actores, sus personajes, las situaciones que tienen lugar, etc.

Before watching last chapter summary

1. Do you know anything about the series? Tell the class

Después de ver el resumen del capítulo anterior, una comprensión oral ayudará a poner de acuerdo a la clase sobre lo ocurrido.

After watching last chapter summary

Oral Comprehension

1. What happened in the couple while 'taking a rest'?
2. Where was Ross?, what was he doing?
3. Where was Rachel? Was she alone?

Una vez claro lo que pasó, se puede debatir sobre lo sucedido, las responsabilidades y sobre lo que pueda suceder. Se pueden formar grupos de 4 ó 5 estudiantes o en clases pequeñas hacer una intervención abierta entre todos.

Discussion

1. Do you think Ross is guilty? Why?
2. What would you have done in his situation?
3. Do you think Rachel will know about it? Why?
4. How would she react, just in case?

Como tarea para casa, parece claro que será bueno ordenar las ideas tras el diálogo en clase con un escrito sobre la infidelidad en las parejas.

Writing

Write about one hundred words about what you think of couples' infidelity.

BIBLIOGRAFÍA

ALLAN, Margaret. *Teaching English with Video*. Longman. Harlow, Essex, 1985.

COOPER, Richard, LAVERY, Mike & RINVOLUCRI, Mario. *Video*. OUP. Oxford, 1991.

DUFF, Alan & MALEY, Alan. *Literature*. OUP. Oxford, 1990.

FINOCCIARO, Mary & BRUMFIT, Christopher. *The Funtional-Notional Approach*. OUP. Oxford, 1983.

GRANGER, Colin. *Play Games with English, Book 1*. Heinemann. Colchester, Essex, 1980.

GRUNDY, Peter. *Newspapers*. OUP. Oxford, 1993.

MELVILLE, Hermann. *Moby Dick*. Penguin Classics. New York, 1992.

MURPHEY, Tim. *Music & Song*. OUP. Oxford, 1992.

POE, Edgar Allan. *Selected Writings*. Pengin. Harmondsworth, England. 1976.

ROSENTHAL, Marilyn S. & FREEMAN, Daniel B. *Photodictionary*. Longman. Harlow, Essex, 1988.

STEMPLENSKI, Susan & TOMALIN, Barry. *Film*. OUP. Oxford, 2001.

TOMALIN, Barry & STEMPLESKI, Susan. *Cultural Awareness*. Oxford University Press. Oxford, 1993.

WHITMAN, Walt. *The complete poems*. Penguin Education. Harmondsworth, Great Britain, 1975.

EN BUSCA DEL ESCRIBIR: LA DESTREZA ESCRITA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Roser Martínez Sánchez
Universidad Pompeu Fabra
Barcelona

1. Escribir en el aula, hoy.
2. Motivar en el aula de LE.
3. ¿Correcto y/o inadecuado?
4. Propuestas didácticas que inciden en la actitud.
5. Conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA PEDAGÓGICA.

1. ESCRIBIR EN EL AULA, HOY

En este artículo voy a exponer de modo interrelacionado lo que significa el aprender una lengua extranjera (LE) y la actitud con la que se aborda la destreza escrita en particular. A continuación, haré una breve presentación del papel que a la destreza escrita le ha correspondido en los dos enfoques didácticos más conocidos en la enseñanza de una LE; por último, presentaré algunas estrategias del escribir en una LE.

Todos sabemos por experiencia propia que escribir en el aula hoy en día no es fácil, y aún menos cuando se trata de componer un texto en una LE en un aula de secundaria con una media de 25 chicos y chicas que apenas pueden permanecer media hora seguida sentados. Cuando escribimos, tanto en nuestra len-

gua materna como en la extranjera, vamos textualizando, linearizando, es decir, vamos colocando en línea las palabras con las que intentamos reflejar del modo más preciso y adecuado posible, los significados que interactúan en nuestra mente. Estamos de acuerdo con Uri Ruiz Bikandi (2000) cuando señala que pensamos esencialmente con significados y hablamos y escribimos mediante la sintaxis, la gramática y el vocabulario. Como la misma autora declara *“el paso de un tipo de procesamiento a otro exige un salto de evidente dificultad, que se manifiesta cuando un alumno pretende explicar en su L2 las ideas que tiene de modo claro en su cabeza”* (idem, pág. 74). Ideas que, con frecuencia, para el lector (nosotros, los profesores) no son interpretadas de modo tan claro. Me refiero esencialmente al comentario que muchos de nosotros podemos haber escrito al margen de un texto de nuestros estudiantes del tipo: *“aquí, ¿qué quieres decir?”* A lo que ellos, más o menos sorprendidos, responden *“bueno, pues eso, tal, tal y tal”*; *“ah, ya veo ¿y por qué no lo dices así, entonces?”*. Dar ese salto de lo abstracto (su pensamiento) a lo concreto (la escritura) le cuesta mucho a la mayoría.

Efectivamente, la destreza escrita es una habilidad compleja y difícil por muchos motivos y en la que inciden muchas variables, pero no solo para el estudiante sino también y cada vez con mayor frecuencia para el docente. La existencia de grupos heterogéneos de nivel de lengua, de motivación personal y de ritmos de aprendizaje, entre otros aspectos, son retos a los que se enfrenta diariamente el docente; y todo ello sin olvidar que las actuales realidades de muchas aulas de secundaria nos muestran aspectos como la violencia física, la pérdida de respecto hacia el Otro (profesor o compañero), una edad de cambios físicos y de maduración cognitiva importantes, etc. con los que el profesor debe batallar cada día antes de enfrentarse siquiera al “contenido” de la clase.

Por todo esto, quiero empezar mencionando un factor o aspecto de tipo general, pero esencial y correlacionado directamente con el “éxito” de todo proceso de aprendizaje: la motivación. Por motivación suele entenderse el rasgo psicológico que empuja a las persona a conseguir un objetivo (en nuestro caso, el aprender a escribir en una LE). Como muy acertadamente señala H. Gardner (2000: 64):

“se ha hecho evidente que cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía. (...) Y todos estos modelos [sc. cognitivistas] apuntan a una misma —y sencilla— verdad: si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones. Y a la inversa: lo más seguro es que las experiencias desprovistas de un impacto emocional tendrán poco atractivo y se olvidarán pronto, sin dejar ni una simple representación mental”.

2. MOTIVAR EN EL AULA DE LE

Por tanto, la pregunta es: *¿y cómo motivo a mis estudiantes no ya a que aprendan sino particularmente a que escriban?* Como decíamos antes, ese deseo o emoción que alguien siente por “pasar a la acción” y que le lleva a “hacer” está muy relacionado con las necesidades de la persona (cualesquieran que sean). *“¿Y para qué necesito yo escribir en una lengua extranjera?”* –se preguntan con frecuencia nuestros estudiantes. *“Bien, entre otras cosas, aunque solo sea por el hecho de que prácticamente todos vuestros exámenes son escritos, si mejoráis vuestras habilidades de composición, éstas repercutirán favorablemente sobre el resto de materias”* – podemos y solemos responder.

La práctica de la expresión escrita supone la gimnasia o el entrenamiento necesario para tareas más autónomas y complejas a las que han de enfrentarse los estudiantes no sólo en el ámbito escolar. Aprender a escribir supone aprender a “entenderse” mejor a uno mismo, a los demás y también al mundo. Cuanto más exitoso sea este proceso, tanto más alta será su autoestima y su motivación para “ponerse en acción”, para escribir en este caso.

Por todo esto, es muy importante que las actividades escritas que se planteen en el aula tengan sentido para los estudiantes, que las consideren “necesarias”. Y por eso, deben entender que tan necesarias (y eficaces) son las actividades centradas en posibilitar el dominio de ciertas estructuras sintácticas o el aumento del vocabulario de LE –o sea, las actividades a las que están muy acostumbrados–, como aquellas otras actividades de aula que se plantean de forma que los alumnos tengan que resolver cosas haciendo uso de sus conocimientos y con una mayor libertad para la “creación” y “recreación” de contenidos más o menos propios. Si conseguimos que los estudiantes entiendan la necesidad de estos dos tipos de actividades, tenemos más posibilidades de que los estudiantes vayan desarrollando actitudes favorables hacia la LE y de que sean, por tanto, más receptivos y, por ello mismo, que “aprendan” más y mejor (vid. Ruiz Birkandi, 2000).

Ahora bien, la realidad del aula es por una parte, el general escaso grado de motivación de los estudiantes para aprender una LE así como la abundante falta de conciencia y responsabilidad que exigen la atención y el esfuerzo necesarios para escribir; y por otra, la necesidad / obligación por parte del docente de cumplir con una programación en ocasiones alejada de la realidad posible del aula; en una palabra, todas estas “dificultades” han llevado con frecuencia al profesor a impartir la LE desde un enfoque didáctico con una fuerte base gramatical en el que la composición escrita apenas tiene cabida, salvo como tarea final recapitulativa de la lección correspondiente donde se ponen uno tras otro los elementos o piezas de la gramática de modo más o menos feliz, para volver

al final a entrar en el comentario gramatical del resultado; dicho de otro modo, la tan temida composición del tipo “redacción para casa”, que muchos de nosotros padecemos.

Por todo lo dicho hasta aquí, creemos que resulta muy conveniente una propuesta para la didáctica de la destreza escrita en el aula de LE que pase por el seguimiento flexible de dos enfoques didácticos conocidos: el funcional-comunicativo y el enfoque procesual o por tareas. En ambos, la cooperación entre los estudiantes no sólo es esencial para ayudarse entre sí en aspectos dudosos de gramática o léxico sino que también propicia la generación de actitudes de aprendizaje positivas, ya que el trabajo en grupos favorece la tolerancia hacia los demás (en particular, con respecto a los diferentes ritmos y niveles de lengua) y ayuda a incrementar la necesaria capacidad de objetivación del producto propio y la (auto)crítica necesaria para sacar adelante cualquier tarea compleja, y en particular un texto escrito.

Bajo esta propuesta subyace una diferencia básica en el tratamiento didáctico de la destreza escrita: lo que algunos autores llaman la *expresión escrita* (es decir, el escribir como actividad centrada en el producto; lo que autores como J. Harmer (2001), por ejemplo, llaman “controlled testing activities”) y la verdadera *composición escrita* con un fin comunicativo genuino (provocar reacciones en el receptor o público, por ej.); es decir, el componer como actividad centrada en el proceso o para el mismo autor “creative or communicative writing”.

Ambos procedimientos y tipos de actividades deben ser complementarios en el aula, aunque respondan a objetivos y necesidades diferentes, por lo que la frecuencia de uso de unos y otros resulta más adecuada y útil en unos niveles de dominio de la LE que en otros. En realidad, podemos decir que el dominio de la composición pasa por la enseñanza y el aprendizaje de ciertas estrategias cognitivas y lingüísticas del tipo *know how* (saber cómo); es decir:

- saber cómo reunir y seleccionar informaciones
- saber cómo estructurarlas por bloques de significado –que a su vez suelen coincidir con párrafos físicos– y en su conjunto
- saber cómo desarrollar y textualizar las ideas de cada párrafo
- y, por último, saber cómo revisar, valorar y presentar lo escrito

Estos principios son de aplicación general, es decir, están al margen de la lengua con la que se trabaja, y lo cierto es que, si los alumnos no son escritores “competentes” en su propia lengua, difícilmente lo serán en la LE. Además, parece evidente que una defectuosa *organización* textual en general va acompañada de una pobre competencia léxico-gramatical y de conocimientos del mundo parciales o insuficientes. Por eso, enseñar a *componer* significa enfrentarse al menos con dos problemas:

1- escribir eficazmente es una de las tareas escolares más complicadas: implica la competencia “adulta” de una serie de habilidades “locales” (ortografía, sintaxis, selección léxica...) que la mayoría de nuestros estudiantes de secundaria todavía está adquiriendo; y

2. la lectura es un modo fundamental de aumentar nuestros conocimientos. Los textos escritos son, además, una fuente de variadas estrategias de construcción textual; esto es, nos permiten observar cómo se organizan. Pero claro, a muchos estudiantes no les gusta leer, y mucho menos cuando se trata de lecturas del “programa de clase”, de “textos de lectura como deber”. Ahora bien, si no “se saben” cosas ¿sobre qué se puede hablar, opinar, razonar, escribir en particular? Pues, obviamente, sólo sobre uno mismo y a veces, con dificultades.

En pocas palabras, todo lo expuesto hasta aquí pone de manifiesto la imposibilidad de ofrecer a los estudiantes simples fórmulas para escribir bien, rápido y sin esfuerzo, y adecuadamente. De ahí que, la didáctica de la destreza escrita deba pasar por la graduación de actividades preparatorias (es decir, de expresión escrita) que les permitan ir aumentando su capacidad y habilidad para escribir. Como señala M^a T. Serafini (1994:39).

“la capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales: reunir y organizar las propias ideas, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos, revisar el propio escrito. Se trata de descomponer un problema complejo en subproblemas parciales y sencillos, que se afrontan separadamente en un primer momento, para encajarlos posteriormente en el contexto del problema de partida”.

3. ¿CORRECTO Y/O INADECUADO?

Con todo, en general, los profesores priorizamos con frecuencia lo “correcto” (desde un punto de vista normativo) frente a lo “adecuado” (desde un punto de vista textual, sociopragmático ...) con lo que, de modo indirecto, dirigimos al estudiante a que focalice su atención sobre cuestiones “superficiales” que con frecuencia no le permiten centrarse y valorar la globalidad de la tarea escrita. Esta globalidad es necesaria porque se activa en cualesquiera de las tareas de composición, aunque para ello se necesita un paso previo: el entrenamiento en estrategias más cognitivas que sólo lingüísticas, como puedan ser, por ejemplo, saber releer y revisar el escrito desde el contenido y no sólo desde la forma.

Así pues, un seguimiento flexible de los dos enfoques didácticos mencionados al inicio permite realizar en el aula tareas de escritura más o menos semi-

guiada mediante actividades basadas en el uso de modelos textuales, en la exposición a secuencias contextualizadas de la lengua, etc. (método funcional-comunicativo); mientras que el enfoque procesual o por tareas, nos permite hacer hincapié en la composición “libre” (y los procesos cognitivos implicados) como resultado del trabajo conjunto y negociado de grupos de estudiantes.

Estas actividades semiguías y las más libres permiten al docente abordar la destreza escrita tomando como punto de partida cuestiones gramaticales y funcionales; es decir, permiten ir desarrollando en el estudiante lo que podríamos llamar “inteligencia lingüístico-gramatical y pragmática”, es decir, la capacidad de usar las palabras de modo efectivo.

La integración de la didáctica de los aspectos formales de la LE con los aspectos sociopragmáticos de la misma y con los personales de cada estudiante, constituyen una sólida base para la didáctica y el aprendizaje de estrategias de composición cooperativas, en las que las actitudes de los estudiantes son una parte esencial para el desarrollo eficaz del escribir en el aula.

4. PROPUESTAS DIDÁCTICAS QUE INCIDEN EN LA ACTITUD

Llegados a este punto, la pregunta que los profesores nos hacemos es: sí, está muy bien todo esto, pero... ¿cómo puedo trabajar de modo conjunto en el aula las *actitudes* de mis estudiantes (es decir, las llamadas “inteligencia interpersonal e intrapersonal”, vid. Gardner, 2000) y la *composición* escrita, además de los contenidos de tipo lingüístico?

La respuesta no es ni fácil ni única: no hay una fórmula, pues cada individuo (profesor y estudiante) es diferente y cada aula es un universo de niveles, estilos, motivaciones e intereses por parte de los dos grupos implicados: docente y alumno. Con esto queremos decir que ambos deben tener muy claro o ser muy conscientes de cuál es la parte que les “toca”: los profesores podemos estar muy motivados, preparar actividades estimulantes y enseñar, pero NO podemos ni aprender por ellos ni forzar la motivación o la creatividad. De estos aspectos en gran parte debe autorresponsabilizarse el estudiante.

Con todo, es cierto que hay actividades que ayudan a desarrollar estrategias afectivas (aquellas relacionadas con uno mismo) y sociales (las relacionadas con los otros). Dentro de las primeras encontramos, por ejemplo, el ser capaz de asumir algunos riesgos al escribir y tomárselo como un reto de aprendizaje (y no como imposición) o también la actividad cada vez más frecuente que consiste en ir escribiendo un diario de aprendizaje de lenguas. Lo ideal es que puedan ir escribiendo su diario en la LE, aunque sólo sean frases

cortas escritas en forma de listado, pero si por el nivel de dominio lingüístico, escribir el diario se convierte en una tarea excesiva o “imposible”, es mejor que lo redacten en su propia lengua, pues lo importante es que reflexionen sobre su proceso de aprendizaje y que visualicen a través de lo escrito cómo se sienten, pues de eso modo aprenderán a entender mejor cómo funcionan ellos mismos. Éste es un fragmento (extraído de L. Björk y I. Blomstand, 2000)¹ perteneciente a uno de estos diarios:

“toda esa historia del proceso está muy bien, pero mi problema es que siempre se me ocurren demasiadas ideas y después me cuesta elegir sólo una. Al estudiar otros textos aprendí a organizar el mío y a centrarme (...). Me gusta trabajar, escribir y debatir en grupo. Así después tengo valor para defender lo que hago. Aprendí a hacer comentarios sobre los borradores de mis amigos. Me hizo pensar en los errores que yo misma suelo cometer ¿por qué no tenemos más tiempo para tareas de crítica? Anna cree que mis frases son demasiadas largas, lo cual dificulta la lectura de mi texto. Tendré que recordarlo la próxima vez. Me gustaría leer más novelas ¿podría recomendarnos algunas más?” (p. 168).

La lectura de este fragmento nos lleva a imaginarnos a una estudiante madura, responsable de su aprendizaje, activa y de crítica constructiva en relación con sus escritos. La realidad de nuestras aulas es que la mayoría de estudiantes no tolera demasiado bien las observaciones o sugerencias de los demás (profesor o compañeros), aunque sí suelen ser muy críticos, como puede verse en este otro ejemplo, extraído de los mismos autores anteriores:

“hoy estoy cansadísimo. Últimamente he ido mucho al pueblo con Charlie, así que no he tenido tiempo para revisar mi borrador (...) no he aprendido nada de nada y en la escuela todo ha sido un desastre. ¿Y a qué viene tanto jaleo con esto del diario de clase? No le veo el sentido. El libro que tenía que leer era un aburrimiento mortal y de lo más complicado. En la escuela todo es un aburrimiento mortal y a todo el mundo se lo parece. La comida que nos dan es asquerosa, me da ganas de vomitar. Deberían preocuparse más por los jóvenes, somos nosotros los que vamos a tener que encargarnos de todo en el futuro, ¿no?” (p. 169).

Los propios autores proponen más adelante que los estudiantes lean fragmentos como éstos y elaboren por escrito lo que, bien como profesor bien como compañero, se le puede decir a ese estudiante para intentar que reflexione sobre

1. Recomiendo particularmente la lectura de este libro, todo un clásico en el aprendizaje y desarrollo del dominio de la escritura en L1 en la enseñanza secundaria en Suecia. Ofrece ideas sugerentes y fáciles de trasladar al aula de L2, además de una muy clara explicación de cada una de las fases del “escribir libre” en diferentes tipos de textos.

su actual actitud (pasiva, negativa y no responsable) y pueda así dirigirse hacia posiciones más activas, positivas y responsables. Los autores sugieren una respuesta como la que sigue:

“cuando escribes un diario de clase tienes la oportunidad de reflexionar sobre tu situación educativa y plantearte cuestiones a ti mismo: ¿cómo y por qué estudio? ¿estoy progresando? Si no es así ¿por qué no? (...) ¿Qué tienes que aprender para ser capaz de “encargarte de todo en el futuro”? ¿quiénes son esos “ellos” que no mencionas? ¿te has preguntado por qué te desagradan tantas cosas diferentes? ¿están relacionadas de alguna manera?” (idem)

El hábito de escribir un diario en LE ayuda a desarrollar la *inteligencia intrapersonal*, es decir, la capacidad de entenderse uno mismo y sus emociones; aquí se incluye conceptos como autoestima, autodisciplina y autocomprensión (vid. Gardner, 2000).

Para el entrenamiento en las llamadas estrategias sociales (aquellas que suponen hacer preguntas, cooperar con los demás o empatizar con los otros), pueden usarse actividades que trabajan aquellos aspectos que se relacionan con la *inteligencia interpersonal* (es decir, la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos). Aquí proponemos una actividad extraída de un magnífico portal dirigido a profesores de secundaria: www.profes.net.

¿Agresivo a asertivo? Es ésta una actividad pensada para ser trabajada a partir de los 14 años y de una duración de una hora aproximada. Explicamos primero a los estudiantes qué significa un comportamiento agresivo y asertivo, y lo aplicamos a una situación típica de la vida como puede ser quejarse porque algo que se ha comprado no es lo que habían dicho y queremos que nos lo cambien, por ejemplo. A continuación, les pedimos que escriban una nota de respuesta agresiva y otra asertiva; y les preguntamos cómo reaccionan ellos normalmente; qué es lo más fácil y sobre todo qué es lo más útil o rentable.

Otras actividades pueden ponerse en relación con los llamados actos de habla: por ejemplo, pedir. Enseñarles a pedir cosas o a pedir que otros hagan algo por ellos son intercambios comunicativos que tienen una función esencial en la vida cotidiana; y saber hacerlo con eficacia está muy relacionado con el “éxito” personal, es decir, con la autoestima, por ejemplo.

Otro acto de habla socialmente importante es, por ejemplo, dar una explicación o justificarse. En este sentido, por ejemplo, mis estudiantes saben que cuando me entregan tarde una tarea escrita, para que yo la acepte fuera del plazo establecido, debe ir acompañada de su correspondiente nota de justificación por el retraso en la entrega. Aquí debo decir que, con frecuencia, sólo por no escribir

la nota, hacen lo imposible por entregar a tiempo el texto.

Una última actividad interesante es que aprendan a relativizar. Es importante que sean conscientes de que *casi nada sucede siempre a todo el mundo*: todo y todos evolucionamos. Para ello se les puede pedir que escriban una breve crítica categórica sobre la última película que hayan visto (o el último concierto al que han ido, el último juego de consola al que han jugado...) y a continuación que subrayen todos los ítems léxicos que permiten esa interpretación tajante; por último, se les pide que la reconviertan en una crítica más relativa (aunque también cierta) que podría aparecer en el diario de la escuela como recomendación de la semana. Para esta actividad, puede usarse por ejemplo, las breves explicaciones que en el País aparecen en la página dedicada a la programación diaria de la televisión².

5. CONCLUSIONES

En fin, ya para concluir quisiera recordar lo que la mayoría de investigadores reconocen como características de los “buenos aprendientes”:

1. se involucran de forma activa y responsable en la tarea de aprender
2. están motivados y saben cómo superar los sentimientos de frustración
3. son tolerantes, no tienen sentimientos etnocentristas y son críticos constructivos consigo mismos; y
4. son conscientes de que la lengua no se aprende “de memoria” sino requiere un trabajo consciente y sistemático que a su vez supone esfuerzo.

Dicho de otro modo, y desde la perspectiva de la destreza escrita:

- los escritores competentes tienen en cuenta al destinatario y se adaptan a sus “necesidades”; confían en la “calidad” sus textos (no son textos perfectos pero sí “correctos”); les gusta escribir y saben que escribir es una tarea compleja y que deben organizar y planificar, desarrollar y evaluar, revisar y evaluar, etc., y saben también que hay un trabajo previo al escribir en sí mismo y otro posterior a la escritura (la revisión crítica); por contra,

- los escritores menos competentes no saben ponerse en el lugar del destinatario y prever sus “necesidades”; no tienen confianza en su dominio de la lengua y se quedan en la resolución de aspectos superficiales del escrito; todo ello hace que sus textos escritos sean menos eficaces comunicativamente y que, con el probable resultado obtenido, se mantenga la desmotivación.

2. Más actividades relacionadas con la matización del discurso escrito pueden encontrarse en Martínez Sánchez, 2001.

De todos los aspectos mencionados, saber adaptarse al otro, tener autoestima y confianza en uno mismo y estar motivado dependen en mayor o menor medida del estudiante. En un aula de 25 estudiantes de media, el profesor puede incidir sólo hasta un cierto punto; se trata de factores de los que el estudiante, al menos el adolescente, debe ir tomando conciencia, pues si él no aprende a escribir, nadie lo hará por él, y a escribir se aprende escribiendo, esforzándose, leyendo y escuchando. Quizás la disciplina en el aula debería pasar por una conjunción de diversión y esfuerzo por parte de ambos grupos implicados.

Sólo el último aspecto (el del entrenamiento en el proceso de composición como tal) depende esencialmente del profesor; pero para eso necesita de un tiempo que no siempre dispone y de una motivación que cada vez parece más baja, por diversos motivos. Los profesores pueden enseñar mejor o no tanto según el día, el grupo, etc. pero APRENDER aprenden los estudiantes en función de sus estilos, sus ritmos, sus motivaciones y sus necesidades. Y no hay que olvidar que parte de estas variables son difícilmente "controlables" por el profesor.

Como conclusión final quisiera decir que, aunque es cierto que con frecuencia las actividades de destreza oral en la clase de LE son más frecuentes que las de la destreza escrita, practicar y componer en el aula son medios excelentes para la práctica de estrategias cognitivas, lingüísticas y sociopragmáticas, cada vez más necesarias ¡y no necesariamente difíciles, aburridas o solitarias!

BIBLIOGRAFÍA

BJÖRK, LENNART Y BLOMSTAND, INGEGERD. *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Graó. Barcelona, 2000.

DÍAZ, LOURDES Y MARTÍNEZ, ROSER. *E de escribir*. Difusión. Barcelona, 1999.

GARDNER, HOWARD. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Paidós. Barcelona, 2000.

GUASCH, Oriol. "La expresión escrita" y "La enseñanza de la composición escrita". En *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Síntesis. Madrid, 2000.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. Longman. Essex, 2001.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Roser. "Matizaciones, modalizaciones y comentarios". En *Actividades para la escritura* (vol III del proyecto ADIEU de composición escrita del discurso español académico para estudiantes extranjeros). Edinumen. Madrid, 2001.

MARTÍNEZ SÁNCHEZ, Roser. *Conectando texto: guía para el uso efectivo de elementos conectores en castellano*. Octaedro. Barcelona, 1997.

NUNAN, David. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge University Press (C.U.P.). Cambridge, 1999.

SERAFINI, M^a Teresa. *Cómo se escribe*. Paidós. Barcelona, 1994.

OXFORD, Rebecca. *Language learning strategies*. Newbury House. Rowley, Massachussets, 1991.

UR, Penny. *A course in Language Teaching. Practice and theory*. Cambridge University Press (C.U.P.). Cambridge, 2001.

LENGUA Y CULTURA PARA LA COMUNICACIÓN EN LENGUA EXTRANJERA

Carmen Guillén Díaz
Catedrática de Escuela Universitaria.
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
Universidad de Valladolid

INTRODUCCIÓN

1. EL ORDEN SOCIO-INSTITUCIONAL.

- 1.1. ¿De qué determinaciones sociales y de política educativa emanan nuestras responsabilidades en la enseñanza de lenguas extranjeras?
- 1.2. ¿Qué disposiciones oficiales? ¿Qué respuestas a dichas determinaciones en nuestro sistema educativo?

2. EL ORDEN ACADÉMICO-EDUCATIVO.

- 2.1. ¿En qué sentido ha evolucionado el curriculum de lenguas extranjeras?
- 2.2. ¿De qué sentido y de qué funciones se dota a la enseñanza/ aprendizaje de lenguas extranjeras?

3. EL ORDEN DIDÁCTICO.

- 3.1. ¿Qué repercusiones para la configuración de los programas, los contenidos y las actividades?
- 3.2. Para configurar la intervención didáctica.

BIBLIOGRAFÍA.

INTRODUCCIÓN

Este texto justifica su presencia en este volumen por las responsabilidades inherentes a mi adscripción en la Universidad española al área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura la cual, como en otras ocasiones he tenido la oportunidad de manifestar, engloba la Didáctica de todas las lenguas enseñadas y para la que una gran parte del profesorado universitario implicado en ella desearía, obviamente, la denominación ya consensuada en otros ámbitos universitarios europeos como Didáctica de las Lenguas-Culturas, una disciplina que según expresa Galisson (1986: 48) es “...*extrêmement sensible à l’environnement social, est elle-même un fait de société*”.

Por ello los aspectos que aquí vamos a tratar se inscriben en esta disciplina de formación, información, observación, investigación y, lo que es marca de su especificidad, de intervención, siendo su objeto de estudio el conjunto complejo de los elementos que configuran la situación de enseñanza / aprendizaje de las lenguas y culturas; situación que tiene lugar en el aula, ese lugar institucional de nuestra responsabilidad más directa para los actos profesionales docentes de: formar, programar, intervenir y evaluar. Se trata de un ámbito complejo, configurado por aquellos elementos esenciales o categorías educativas que nos describe Legendre (1988) como:

- el *Sujeto*, el alumno que aprende;
- el *Objeto*, la materia lengua extranjera (LE) como un conjunto de objetivos y contenidos que encontramos determinado por el *Medio social* (en función de las demandas) y por el *Medio institucional* (en función de las disposiciones oficiales, el curriculum oficial, etc.);
- el *Agente*, entendido como el profesor recurso humano por excelencia junto a los materiales curriculares, especialmente el manual.

Cada uno de esos elementos mantiene con los otros relaciones e interrelaciones diversas. A saber: la *relación de aprendizaje*, que tiene lugar entre el alumno y la materia, es decir, la LE objeto de aprendizaje; una materia que se ha “didactizado” –por el profesor y el manual que deciden o retienen lo que va a ser enseñado– en la *relación didáctica* y, la *relación de enseñanza* entre el profesor y el alumno, movilizandando procedimientos y actividades específicas.

Así pues en este marco disciplinar, a través de los términos del título: *lengua, cultura y comunicación*, centraremos nuestra atención en el Objeto de enseñanza y aprendizaje, considerando la naturaleza de los contenidos de LE ante el objetivo global y prioritario de la *comunicación*. Y los abordaremos -no aisladamente- sino teniendo en cuenta el Medio institucional con un curriculum oficial, teniendo en cuenta al Sujeto, es decir a los alumnos que aprenden, así como las implicaciones que se desprenden para los profesores, como Agentes de enseñanza.

Para ello, atenderemos a tres órdenes interdependientes:

1) el orden *socio-institucional*; 2) el orden *académico-educativo* y 3) el orden *didáctico*.

El orden *socio-institucional* correspondiente al ámbito oficial nacional, que nos remite a las disposiciones que ordenan nuestro sistema educativo y en particular al currículum de LE, de cuyo análisis obtendremos *aspectos conceptuales de referencia* que nos ayuden a crear pensamiento para la acción.

El orden *académico-educativo* que corresponde al contexto docente y nos remite a las consecuencias que esos aspectos conceptuales tienen para los programas y para los rasgos de la intervención didáctica, de cuya interpretación obtendremos *aspectos metodológicos operativos*.

El orden *didáctico* que corresponde a las actuaciones concretas del profesorado y se configura por *aspectos prácticos concretos* derivados, a su vez, de la interpretación de los aspectos anteriormente citados.

Órdenes que abordaremos articulados en torno a los siguientes interrogantes:

¿De qué determinaciones sociales y de política educativa emanan nuestras responsabilidades en la enseñanza de lenguas extranjeras?

¿Qué disposiciones oficiales? ¿Qué respuestas a dichas determinaciones en nuestro sistema educativo?

¿En qué sentido ha evolucionado el currículum de lenguas extranjeras?

¿De qué sentido y de qué funciones se dota a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras?

¿Qué repercusiones para la configuración de los programas, los contenidos y las actividades?

Interrogantes que intentaremos dilucidar por la reflexión y la identificación de las exigencias y expectativas actuales, porque es a nosotros los profesores a quienes corresponde contribuir a preparar mejor el porvenir de la enseñanza de lenguas, como plantea Anders J. Hingel¹.

1. EL ORDEN SOCIO-INSTIUCIONAL

En los lugares de formación de profesores de LE, es conveniente hacer explícito y tomar conciencia de un hecho: la enseñanza de lenguas es una cuestión

1. Anders J. Hingel, jefe de la unidad "Desarrollo de las políticas educativas" en la Dirección General de Éducation et Culture, en *Le Magazine. Education et Culture en Europe*, 14: 5. (2001).

en la que en cada país, el compromiso social, el compromiso político y el compromiso educativo se han venido uniendo en la configuración de una “política educativa propia” (a nivel nacional, regional o local), (Guillén Díaz, 2002: 107).

Política educativa que -hoy más que nunca- para los distintos países europeos tiene ya sea como *referente*, ya sea como *horizonte* el conjunto de documentos elaborados por los expertos del Consejo de Europa -en materia de educación y en concreto en materia de enseñanza de lenguas- los cuales han llegado y continúan llegando con un cierto retraso a nuestras instituciones educativas para los diferentes niveles, bajo forma de principios, orientaciones, planes de acción, declaraciones finales, medidas, recomendaciones, etc.

1.1. ¿De qué determinaciones sociales y de política educativa emanan nuestras responsabilidades en la enseñanza de lenguas extranjeras?

En dichos documentos encontramos definidas las *aptitudes de base* que el aprendizaje a lo largo de toda la vida debe proporcionar a los individuos; aptitudes de base entre las que se citan: las LE, las aptitudes sociales, junto a los conocimientos de nuevas tecnologías y el espíritu de empresa. Siendo las LE uno de los indicadores de la calidad de la educación² cuyo aprendizaje concierne a todo el mundo, debe iniciarse lo antes posible y prolongarse a lo largo de toda la vida³, como rezaba el lema del Año Europeo de las Lenguas que se celebró en el 2001 y en el que se lanzó definitivamente el documento *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) con el que, ya desde el título, se nos revela la finalidad de su concepción: el deseo de unificar las directrices en materia de enseñanza de lenguas en el contexto europeo, proporcionando una base común para elaborar programas, manuales, etc. En él se exponen de forma precisa: objetivos, contenidos, metodología, niveles, competencias, ejemplos de escenarios curriculares y referentes para la evaluación.

El Plan de Acción⁴, promovido por las sucesivas Cumbres del Consejo de Europa (Viena, 1993; Estrasburgo, 1997), tomó cuerpo en el documento de la Declaración Política Final en el que se establecen medidas en varios sectores;

2. Ver: <http://europa.eu.int/comm/education/indic/rapinfr.pdf>

3. A este respecto, todos sabemos que en enero de 1999 y para apoyar la promoción de la ciudadanía europea y el patrimonio lingüístico y cultural de Europa, se designó al año 2001 “Año Europeo de las lenguas” (ALE). Con ello, el Consejo de Educación de la Unión Europea y el Consejo de Europa han tratado de celebrar la diversidad lingüística europea.

4. Plan de Acción cuyo objetivo último es “*reforzar la estabilidad democrática, la seguridad y la cohesión*” en la perspectiva de la construcción de una Europa unida, a través de medidas concretas que afecten a los siguientes sectores: Democracia y derechos del hombre; Cohesión social; Seguridad de los ciudadanos; Valores democráticos y Diversidad cultural; Estructuras y métodos de trabajo.

medidas que deben aplicarse directamente a la construcción de una *consciencia y ciudadanía europea*⁵ en el marco de los procesos democráticos europeos⁶. Consciencia y ciudadanía europea basadas en un principio clave: el respeto de la identidad cultural y de la diversidad ideológica, lingüística y en todo tipo de aspectos humanos.

En la perspectiva que nos ocupa aquí, destacamos por ser especialmente significativos para nosotros los focos de atención correspondientes al sector *Valores democráticos y Diversidad cultural* que contempla dicho Plan, a saber:

- La *educación a la ciudadanía democrática* por la que promover la toma de conciencia en los ciudadanos de sus *derechos y responsabilidades*.
- La *valoración del patrimonio europeo*, por la que promover la toma de conciencia de ese patrimonio como un patrimonio común.
- La aplicación de las *nuevas tecnologías de la información*, valorando especialmente su potencial educativo y cultural.
- La *comprensión* entre los ciudadanos, por la *información y la formación cívica* de los jóvenes.

Con esta referencia a Europa se plantea la *educación a la ciudadanía europea*, cuyos rasgos definitorios de: *-Participación, -Socialización, -Reflexión, -Respeto, Tolerancia, Solidaridad* introducen la idea de la *dimensión europea*⁷ que afecta a la innovación educativa y a la competencia lingüística de los individuos. Todos estos rasgos hacen evidente el papel decisivo e indispensable que desempeñan el aprendizaje y uso de lenguas: ser un factor dinamizador para una *educación a la ciudadanía europea* cuyos objetivos prioritarios son:

1. desarrollar una *apertura hacia las diferentes lenguas y culturas* como fuente de enriquecimiento mutuo;
2. motivar entre los ciudadanos europeos el *desarrollo de un cierto nivel de competencias comunicacionales en varias lenguas*, incluyendo las menos habladas y enseñadas⁸ y a lo largo de toda la vida;

5. La consciencia y ciudadanía europeas deben basarse en un principio clave: el respeto de la identidad cultural y de la diversidad lingüística, ideológica, etc., tal y como aparece expresado en el *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación: enseñar y aprender. Hacia una sociedad cognitiva*. Bruselas. Comisión de las Comunidades Europeas. (1995).

6. Democratización que, tanto en Sociología como en Política y Educación, se entiende como un proceso colectivo y global que tiende a hacer disponibles y accesibles los recursos humanos, materiales, los servicios, las instituciones al conjunto de los ciudadanos de una sociedad para su desarrollo óptimo. (Legendre, 1988).

7. “Dimensión europea” definida por Th. Sander como “reacción necesaria hacia la interdependencia creciente de los diversos países de la UE, en aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, etc.”.

8. Se consideran como idiomas menos enseñados: el finés, el portugués, el danés, el griego, el neerlandés, el sueco, el italiano.

3. ayudar al aprendizaje de lenguas para el *desarrollo personal* de los ciudadanos europeos, para que puedan *adquirir las competencias lingüístico discursivas y culturales*.

Nos encontramos pues, ante un conjunto de concepciones y determinaciones educativas y culturales que inciden directamente en la consideración del papel preponderante del aprendizaje y uso de lenguas en la sociedad actual⁹, lo cual requiere una reflexión sobre nuestra enseñanza y nuestros programas de LE, porque:

- por una parte, deben verse implicados en el desarrollo de la socialización de los individuos, *enculturación* para Camilleri (1985: 24) entendida como un proceso por el que cada individuo asimila los componentes culturales de la sociedad integrados por los conocimientos, comportamientos, objetos, productos, actitudes, valores, creencias, patrones de interacción comunes a un grupo social determinado: “...orientant ainsi les divers aspects de sa personnalité dans un sens commun aux autres sujets du même groupe...”, y
- por otra parte, deben responder a los objetivos prioritarios que, en el marco de la *educación a la ciudadanía europea*, nos presentan el aprendizaje de lenguas como un factor que forma parte de los derechos de cada individuo y de nuestras responsabilidades para incidir en el desarrollo integral y en el desarrollo de competencias lingüístico discursivas y culturales necesarias para la *comunicación* que, hoy más que nunca debe ser entendida en una perspectiva interpersonal, de interacciones recíprocas con la finalidad última de la comprensión.

Estos planteamientos sobre el compromiso de la enseñanza de lenguas han tenido para nosotros un fuerte efecto sensibilizador y su impacto en las prioridades de la política educativa nacional se ha visto mediatizado por la confluencia de dos líneas de fuerza:

- a) las demandas sociales
- b) las iniciativas académicas.

En cuanto a las demandas sociales, es evidente que los padres quieren proporcionar a sus hijos -y así se lo “transmiten”- aquellos elementos de formación, competencias y conocimientos que perciben necesarios en el tejido económico y social, de forma que, por lo que se refiere a las LE, piensan que éstas les van a permitir adaptarse y participar activamente en nuestra sociedad cam-

9. Sociedad actual que se caracteriza como una “sociedad cognitiva” marcada por la mundialización de la información, la globalización, la movilidad, los contactos entre individuos, etc., ofreciendo múltiples potencialidades a los individuos pero exigiéndoles, al mismo tiempo, múltiples adaptaciones.

biente por circunstancias y exigencias nuevas. Hay pues respecto de las LE expectativas sociales y prácticas de trabajo, normalmente con repercusiones económicas.

En cuanto a las iniciativas académicas, nos hemos venido dando cuenta que, primero en centros privados y más tarde en centros públicos, ante esas demandas se han puesto en marcha con carácter experimental programas de enseñanza de LE desde edades infantiles, como oferta de prestigio del centro que da prestigio a los alumnos. Son iniciativas particulares e incluso de profesores a título individual. Se trata de expectativas de prestigio.

Estas líneas de fuerza revelan en nuestro contexto educativo la exigencia de una reorientación del curriculum de LE, cuyo sentido y funciones respondan a la realidad social europea, multilingüe y pluricultural, pues, tal y como se expresaba en el *Libro Blanco*, (1995: 17), junto a los *saberes fundamentales* que todo individuo debe adquirir a lo largo de la escolaridad, -y las LE forman parte de esos *saberes fundamentales*-, se debe incorporar el desarrollo de las *aptitudes sociales* en una perspectiva de comprensión de las relaciones entre las personas y de inclusión social y profesional.

Se trata de que el curriculum de LE contribuya a preparar a los individuos para la inserción social y profesional y a promover entre ellos los conocimientos, comportamientos, las normas y valores sociales y culturales de la sociedad, es decir sus componentes culturales.

1.2. ¿Qué disposiciones oficiales? ¿Qué respuestas a dichas determinaciones en nuestro sistema educativo?

Si recapitulamos las determinaciones oficiales, debemos remontarnos a los años 80 en los que desde diversas instancias ya se nos mostraba como una exigencia la atención a las LE en los contextos educativos, tal y como consta en las siguientes referencias:

a) Con la Recomendación Nº R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa en 1982 se planteaba que debíamos adquirir el compromiso educativo de: *“Favorecer la enseñanza de al menos una lengua europea distinta a la lengua nacional (a ser posible varias) en los alumnos a partir de diez años o desde su entrada en la escuela secundaria (...), para que, al término de la escolaridad obligatoria, (...), puedan utilizarla de forma eficaz (...)”*.

b) Unos pocos años después, en 1984 -ante la declaración de acuerdo del Consejo Europeo de Ministros de Educación, en reunión celebrada en Luxemburgo el día 4 de junio de 1984-, se expresaba la determinación de: *“(...) promo-*

ver todas las medidas apropiadas para que el mayor número posible de alumnos adquiera, antes del fin de la escolaridad obligatoria, un conocimiento práctico de dos lenguas además de la 'suya' propia (...)".

Será con la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo- LOGSE, cuando veamos planteado el aprendizaje de una LE con carácter obligatorio en el primer año del segundo ciclo de Educación Primaria, es decir, desde los ocho años. Se contempla también en ese momento, el acceso a una segunda LE con carácter optativo a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

Estas disposiciones han sido sin duda positivas, pero han tenido un efecto distorsionante por la ausencia de una oferta pluralista real para esas etapas educativas, pues en la práctica han primado y persistido los programas de enseñanza del inglés, por una sobrevaloración -por tantos compartida ¿?- del inglés sobre el francés, lengua ésta que ha quedado relegada a optativa en su caso.

Eñ este orden de cosas, en estos últimos años, venimos asistiendo a medidas (regionales) que debemos interpretar como un avance en este compromiso educativo de la enseñanza de lenguas, a saber:

A) El hecho de que se haya establecido por el Decreto de junio de 2000 la enseñanza de la LE "Inglés", desde los tres años. Medida importante, sobre todo para aquellas Comunidades Autónomas -como es el caso de Castilla y León- con una fuerte tradición monolingüe en los ámbitos social y escolar.

Con ello se generaliza -de forma oficial- a todos los centros públicos la experiencia de iniciativas particulares de años anteriores, y se indica por: "... la conveniencia de iniciar este aprendizaje en edades más tempranas", "desde una perspectiva estrictamente educativa", y por "... el valor que supone el dominio de una lengua extranjera como componente básico de la formación de los ciudadanos ...". "El aprendizaje precoz del Inglés deberá concebirse como un instrumento de comunicación"¹⁰.

B) En el curso 2001-02, por Orden de mayo de 2001, correspondiente al Acuerdo por la Mejora del Sistema Educativo regional en Castilla y León (2 diciembre de 1999), asistimos también a la regulación -para aquellos centros públicos que quieran acogerse a la experiencia- de la enseñanza obligatoria de la segunda LE (francés) en el tercer ciclo de Educación Primaria (10-12 años). Se

10. Disposiciones que se recogen en los siguientes documentos: Decreto 140/2000, de 15 de junio, B.O.C. y L. nº 119, de 20 de junio de 2000; y Resolución de 12 de septiembre de 2000, B.O.C. y L. nº 198, de 11 de octubre de 2000.

impartirá por Maestros con la especialización en este idioma, siempre que ya estén en la plantilla del centro¹¹.

C) Posteriormente, en el Senado el 26 de septiembre de 2001 se aprobó la moción por la que las lenguas regionales serían ofrecidas como optativas.

Y además, en lo que nos detendremos especialmente:

D) Las modificaciones publicadas en B.O.E. nº 14 de 16 enero de 2001 (Real Decreto 3473 y 3474 /2000 de 29 de diciembre) del Real Decreto anterior (1007/1991, de 14 de junio) que establecía las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato¹². En el nuevo currículum se plantea: “... impulsar la enseñanza de lenguas...” y se declara para todas las materias: “... actualizar pretendiendo siempre la calidad didáctica y el adecuado rigor científico”.

Por lo que respecta al currículum de LE, se trata de un nuevo diseño de los aspectos básicos para todo el territorio nacional aludiendo, por primera vez y explícitamente, a las determinaciones del Consejo de Europa. Se introducen textualmente los planteamientos que establece el *Marco común europeo de referencia*, de forma que podemos leer ya desde la Introducción:

“...siguiendo las recomendaciones del “Año Europeo de las Lenguas” los alumnos deberán hablar dos lenguas, además de la propia, al finalizar sus estudios ...”, Enseñanzas Mínimas E.S.O. (2001: 11).

“... la necesidad de que el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria termine sus estudios con el conocimiento de, al menos, dos lenguas diferentes a la propia”. Enseñanzas Mínimas E.S.O. (2001: 93).

11. Orden de 30 de mayo de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la impartición, con carácter experimental, de la segunda lengua extranjera Francés. B.O.C. y L., nº 108, 5 de junio de 2001. Parece ser que a esta experiencia se han adherido unos 19 centros de Castilla y León.

12. Se publican en el B.O.E. nº 14, de 16 de enero de 2001: El Real Decreto 3473/2000 de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Y Real Decreto 3474/2000 de 29 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, que establecía la estructura del Bachillerato y el Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de bachillerato. Establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación secundaria obligatoria

La Lengua Extranjera presenta el mayor número de horas junto a la Lengua Castellana y Literatura; tendrá en el primer ciclo 210 horas (245 Lengua Castellana) y en segundo ciclo ambas 240 horas.

De hecho se plantea una oferta plural explícita, ya que se enumeran las lenguas propuestas para ser enseñadas: *alemán, francés, inglés, italiano y portugués*.

2. EL ORDEN ACADÉMICO-EDUCATIVO

Si nos remitimos a esos textos oficiales, de su lectura y adoptando un enfoque comparativo respecto del currículum anterior, podremos dar cuenta de los rasgos más significativos e interpretar el sentido de su actualización. Esquema 1

Curriculum básico 1992

Reales Decretos 1007/1991, de 14 de junio y 1178/1992 de 2 de octubre

→ “... una competencia comunicativa en alguna lengua extranjera”

→ “... que los alumnos lleguen a ser capaces de producir mensajes orales y escritos ... con el mínimo de fluidez y corrección necesaria para una comunicación eficaz.”

→ “... el desarrollo de la competencia comunicativa (...) en una lengua extranjera implica el dominio de un conjunto de subcompetencias de orden diverso: gramatical en sentido estricto, sociolingüístico, discursivo, estratégico y socio-cultural”.

→ “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.”

→ “... el aprendizaje debe ir más allá de un enfoque meramente funcional ... una lengua es expresión de una cultura, una forma de entender y codificar la realidad y organizar las relaciones interpersonales.”

Curriculum básico 2001

Reales Decretos 3473 y 3474/2000, de 29 de diciembre:

→ “... un cierto nivel de competencia comunicativa en más de una lengua extranjera”.

→ “... desarrollar competencias suficientes para relacionarse con otros miembros de los países europeos”.

“... el alumnado debe ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación...” para su realización se activa la competencia comunicativa...”

→ “La competencia comunicativa (...) incluirá las siguientes subcompetencias: competencia lingüística (elementos semánticos, morfosintácticos y fonológicos), competencia pragmática o discursiva (funciones, actos de habla, conversación, etc.), competencia sociolingüística (convenciones sociales, intención comunicativa, registros, etc.). La competencia estratégica se podría incluir también”

→ “... el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras contribuirá a la formación educativa del alumnado desde una perspectiva global que favorezca el desarrollo de su personalidad, la integración social, las posibilidades de acceso a datos de interés, etc.”

→ El Consejo de Europa establece un marco de referencia común europeo para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

...

→ **OBJETIVOS GENERALES:**

E.S.O.: — — — — —

BACHILLERATO: 5.-Conocer los aspectos fundamentales del medio socio-cultural propio de la lengua estudiada para una mejor comprensión e interpretación de otras culturas y otras formas de organizar la realidad.

→ **Contenidos / Núcleos temáticos:**

ESO: 1. Usos y formas de la comunicación oral.

2. Usos y formas de la comunicación escrita.

3. Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje.

4. Aspectos socioculturales.

4. Aspectos ..

BACHILLERATO: 1. Uso de la lengua oral y escrita.

2. Comprensión de textos orales y escritos. 3. Reflexión sobre la lengua y autocorrección. 4. Conocimiento sociocultural.

5. Autonomía en el uso de la lengua y en el proceso de aprendizaje.

Competencia comunicativa

Expresar la realidad

Situaciones de comunicación

*Cap. 2.: de **tipo accional** por cuanto que considera al que

... El usa y el aprendizaje de una lengua son acciones, entre otras, que realiza un **actor social** que posee y desarrolla **competencias generales individuales**, y **competencias comunicativas** movilizadas en distintos **contextos**, para realizar diferentes tipos **de actividades lingüístico discursivas** en las que tratar **textos en ámbitos** específicos, poniendo en juego aquellas **estrategias** apropiadas para llevar a cabo determinadas **tareas**.

→ **OBJETIVOS GENERALES:**

E.S.O.: 8.- Acceder al conocimiento de la cultura que transmite la lengua extranjera, desarrollando respeto hacia ella y sus hablantes, para lograr un mejor entendimiento internacional.

BACHILLERATO: 7.-Conocer los aspectos fundamentales del medio socio-cultural propio de la lengua estudiada para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión e interpretación de culturas distintas a la propia.

→ **Contenidos (ESO y BACHILLERATO):**

1. Habilidades comunicativas.

2. Reflexiones sobre la lengua.

3. Aspectos socioculturales.

Competencia para comunicar

Expresar las relaciones con la realidad

Tareas de comunicación

Esquema 1. Rasgos de la actualización del curriculum de LE

2.1. ¿En qué sentido ha evolucionado el currículum de lenguas extranjeras?

De la lectura del Esquema 1, podemos precisar los siguientes aspectos:

A) Mientras que en el currículum anterior se nos decía: “... *una competencia en alguna lengua extranjera*” ... el currículum actual nos precisa: “*en más de una lengua extranjera*”.

B) Mientras que se nos decía que los alumnos deben “*ser capaces de producir mensajes orales y escritos ... con el mínimo de fluidez y corrección necesaria para una comunicación eficaz*”, en el currículum actual se establece: “*desarrollar competencias suficientes para poder relacionarse*” ... y se añade que para relacionarse hay que “*ser capaz de llevar a cabo una serie de tareas de comunicación ... en las que ... para su realización se activa la competencia comunicativa*”.

C) Cuando se nos describía esa competencia comunicativa, el currículum anterior lo hacía en términos de: *subcompetencias de orden gramatical, sociolingüístico, discursivo, estratégico y sociocultural*” a cuya definición podíamos acceder en el volumen correspondiente de las Cajas Rojas, (1992: 14-15). A este respecto, en el texto actualizado se describen las siguientes subcompetencias: “*..lingüística (de elementos semánticos, morfosintácticos y fonológicos), pragmática o discursiva (referida a funciones, actos de habla, conversación, etc.) y sociolingüística (referida a las convenciones sociales, intención comunicativa, registros, etc.)*”. “*La estratégica se podría incluir también*”. De todo lo cual se deduce que, en el currículum actual, no se hace alusión a la competencia sociocultural en el apartado correspondiente a la competencia comunicativa.

D) Cuando se nos hablaba en el anterior currículum del proceso de adquisición, se nos planteaba como un proceso “*de construcción creativa (...) para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema*”. Hoy se nos indica que debe caracterizarse el proceso porque contribuya “*a la formación educativa del alumnado (...) que favorezca el desarrollo de su personalidad, la integración social, las posibilidades de acceso a datos de interés, etc.*”.

E) Cuando se nos planteaba el enfoque que debíamos adoptar para ese aprendizaje se precisaba: “*más allá de un enfoque meramente funcional ... una lengua es expresión de una cultura, una forma de entender y codificar la realidad y organizar las relaciones interpersonales*” Un enfoque que se identifica con la acepción de *enfoque comunicativo*.

Hoy, cuando se nos plantea el enfoque metodológico que debemos dar a ese aprendizaje se nos remite al Capítulo 2 del documento *Marco común euro-*

peo de referencia (2002: 9) en donde se habla del enfoque retenido “un enfoque accional”, en los términos siguientes:

“El enfoque aquí adoptado, (...) se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto”....., es decir, que se nos plantea que el aprendizaje de las funciones, de los actos de habla, etc., debe ser realizado inscribiendo esos contenidos en el interior de acciones en un contexto social dado, lo cual nos remite a las aportaciones de Ferrao Tavares (2002) acerca de ¿por qué tenemos necesidad de un (este) nuevo enfoque?

F) Por lo que respecta a los objetivos y contenidos de lengua y de cultura, es de destacar en el curriculum anterior que no existía para la E.S.O. ningún objetivo explícito respecto al conocimiento de la cultura, si bien tales aspectos sí aparecían contemplados en el Bloque de contenidos 4: *Aspectos socioculturales*. Para el Bachillerato el objetivo 5 sí que atendía este sector de contenidos en los términos siguientes: *“aspectos fundamentales del medio sociocultural; “culturas”;* *“aspectos socioculturales”* con su correspondencia en el Núcleo de contenidos 4: *Conocimiento sociocultural*.

Hoy, tanto para la E.S.O. como para el Bachillerato se formulan respectivamente, el objetivo 8: *“Acceder al conocimiento de la cultura”* y el objetivo 7: *“Conocer los aspectos fundamentales del medio sociocultural para conseguir una mejor comunicación y una mejor comprensión.... de culturas.....”*. Igualmente, los dos niveles educativos retienen los *“Aspectos socioculturales”* en los respectivos Bloques de contenidos número 3.

Destacamos pues, en el curriculum actual:

- que la referencia a los contenidos de cultura incide en su carácter indisoluble de la lengua y va más allá cuando se les vincula a la finalidad de lograr una comunicación eficaz;
- que los contenidos de cultura no son considerados como algo yuxtapuesto que se da cuando ya se sabe lengua, como un conocimiento en sí mismo, sino en complementareidad como un elemento de aproximación a la realidad del país de la lengua que se aprende, es decir, a las otras culturas;
- que se concentran las expectativas funcionales y sociales, junto a las educativas que caracterizan hoy a la enseñanza/aprendizaje de LE, por cuanto que se alude a la comprensión e interpretación de las otras culturas.

Se potencia (como se decía en el currículum anterior) que “...al aprender una lengua no se adquiere únicamente un sistema de signos, sino también los significados culturales que esos signos conllevan, es decir, unos modos de interpretar la realidad” sin los cuales es difícil una comunicación completa.

2.2. ¿De qué sentido y de qué funciones se dota a la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras?

Continuando con el mismo enfoque contrastivo en el que basamos nuestra reflexión, observamos que, en 1992¹³, en nuestro sistema educativo nacional, al diseñar el currículum de LE se adoptó un doble planteamiento:

- a) *funcional instrumental* y b) *educativo*.

Funcional instrumental, según una expectativa práctica y social de trabajo, de movilidad y de conocimiento y comunicación de noticias, etc. Se entiende además que la capacidad de comunicarse en una LE y el conocimiento de la misma va a favorecer una mejor comprensión y dominio de la propia.

Educativo, por cuanto que el lenguaje sirve a dos funciones: la comunicación y la representación de la realidad y por cuanto que, el contacto con otras culturas a través de la lengua va a favorecer la comprensión y el respeto de otras formas de vida y pensamiento y, en consecuencia, dotar a los individuos de una visión más amplia y completa de la realidad.

Es así como:

A) Los objetivos generales aparecían expresados en términos de capacidades y actitudes¹⁴. Capacidades de: comprensión y utilización de textos orales y escritos, y reconocimiento y apreciación del valor comunicativo de las LE y de la propia capacidad para aprender a utilizarlas. Actitudes de: comprensión y respeto hacia otras lenguas, sus hablantes y su cultura.

B) Los contenidos reflejaban tres tipos: conceptos, procedimientos y actitudes que aparecían descritos en cada uno de los bloques establecidos:

13. Remitimos a los volúmenes que recogen las informaciones, prescripciones y orientaciones para el desarrollo del currículum de Lenguas Extranjeras: Cajas Rojas (1992). *Área de Lenguas Extranjeras. Primaria*. Madrid. MEC, y Cajas Rojas (1992). *Lenguas Extranjeras. Secundaria*. Madrid. MEC.

14. *Actitudes* entendidas como disposición para actuar o reaccionar, un estado de espíritu o sentimiento que incita a ser o actuar de una forma determinada. *Capacidad* es la actualización de una aptitud, se traduce en poder asumir una tarea, realizar una actividad

1. Usos y formas de la comunicación oral;
2. Usos y formas de la comunicación escrita;
3. Reflexión sobre la lengua y su aprendizaje;
4. Aspectos socioculturales.

C) Se planteaba que a través de la LE se debía contribuir al *desarrollo cognitivo y de la comunicación*.

D) Se establecía como finalidad última “que los alumnos sean capaces de producir mensajes orales y escritos -con fluidez y corrección- para una *comunicación eficaz*”; es decir, el desarrollo de una *competencia comunicativa* que implica el dominio de una serie de subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica y sociocultural.

E) Se incidía en *la capacidad lingüística* por la elaboración de las *reglas* de funcionamiento interno de la lengua, que permiten *codificar / expresar la realidad*.

Competencia comunicativa para la que se trata de desarrollar la capacidad de usar el sistema lingüístico tanto en la modalidad oral como escrita, de forma adecuada, en *situaciones de comunicación*: habituales, reales o simuladas.

Identificamos, pues, tres elementos clave: *Competencia comunicativa, expresar la realidad y situaciones de comunicación*.

Situaciones de comunicación que, en Didáctica de las Lenguas-Culturas, se entienden como conjunto de circunstancias pedagógicas o sociales en las que se desarrolla un acto de comunicación verbal, en relación con las habilidades y operaciones lingüísticas. Situaciones de comunicación integradas por lo que desde las disciplinas de referencia, en una perspectiva pragmática, se denominan *Aspectos socioculturales*: el lugar, el momento, el estatus de los interlocutores, el ámbito de referencia, el canal de comunicación, junto a determinados *Aspectos psicolingüísticos*: la finalidad, el grado de implicación, el rol de los interlocutores, etc.

De la lectura del currículum de LE establecido en 2001, se interpreta que responde no sólo a planteamientos de orden *funcional instrumental y educativo*, sino también de orden *integrativo*¹⁵, de *formación personal y social*, es decir, a

15. *Integrativo* en el sentido de interactuar, de poner en relación para poder participar realmente e incorporarse a la vida social. Varios son los autores (R. Galisson; J. L. Atienza, entre otros) que aluden a la motivación integrativa ilustrada por A. C. Gardner y W. E. Lambert (1972).

planteamientos concebidos en términos de acción y comportamientos *en relación con la realidad social*.

Identificamos una evolución de la razón meramente instrumental como racionalidad aplicada a la enseñanza y aprendizaje de LE, que se cifraba en el rendimiento “observable” de la LE como tal objeto de aprendizaje y que ha llevado a abordar el aprendizaje, fundamentalmente, bajo un ángulo lingüístico en un marco académico normativo.

A esa razón instrumental se ha añadido una razón humana, la razón o motivación integrativa¹⁶ en el sentido en el que la consideran Gardner y Lambert (1972): el dominio de una lengua permite a todo individuo desenvolverse de forma adecuada en el contexto o medio social en el que se utiliza esa lengua, al mismo tiempo que desarrollarse y enriquecerse en el encuentro consigo mismo y con los “otros”.

Esta evolución tiene su fundamento en:

- el sentido antropológico (originario y gratuito) de las relaciones humanas, en las que el “yo” y el “tú”, el “otro”, los “otros” se encuentran *en la comunicación*, factor privilegiado de integración y
- la consideración de que las lenguas poseen una importante carga afectiva, social y simbólica y por tanto deben ser contempladas de forma indisociable de la cultura o identidad sociocultural de cada individuo.

Se empieza a reconocer que en el aprendizaje y uso de una lengua entran en juego todos los factores que configuran a un individuo: factores de orden cognitivo, afectivo, sociopsicológico y cultural (Bogaards, 1988; Arnold, 2000); de forma que, más que nunca, nos encontramos ante un currículum que se centra en el Sujeto, el alumno que aprende para el que, sin obviar un aprendizaje consciente de la gramática, se trata de afectar a su desarrollo personal, afectivo y social.

Es decir, que se dota al currículum de LE de las siguientes funciones:

- Favorecer *“la formación integral del individuo”*.
- Atender al desarrollo de *“competencias suficientes”* para *“relacionarse”* en un entorno social europeo.
- Contribuir a la *“formación educativa”*, según una *“perspectiva global”* haciendo referencia al *“desarrollo de la personalidad”*, a la *“integración social”*, ... para la *“inserción en el mundo laboral”*, para mantener *“relaciones interpersonales”*.

16. La suma de la motivación instrumental y la motivación integrativa sirven a la perspectiva funcional.

Si nos remitimos al documento del *Marco común de referencia* (2002: 9-14) encontramos de forma más explícita de qué “*competencias suficientes*” se trata:

- al considerar que el aprendizaje y uso de lenguas desempeña un papel decisivo y es indispensable para los individuos como actores sociales, ya que les permite comunicar, entrar en contacto con los “otros”, poner en común, intercambiar experiencias, interactuar y funcionar en el contexto o medio social y cultural en el que se utiliza la lengua objeto de aprendizaje, y
- al hacer una referencia explícita -en el capítulo 3, p. 47 del citado documento- a un alumno que aprende otra u otras lenguas al lado de la propia y que “*se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad*”.

Se estima que, para poder interactuar culturalmente en las relaciones y los contactos personales, las capacidades lingüísticas han de estar sustentadas o mejor secundadas por aspectos personales menos relacionados con la lengua, es decir, que se trata de atender a un conjunto complejo de *competencias para comunicar*. Se deben desarrollar una serie de *competencias*, tanto *generales* (que no se relacionan directamente con la lengua) como *competencias comunicativas* (más específicamente de orden lingüístico) en distintos *contextos* (...) con el fin de realizar *actividades de lengua* (comprensión, expresión, interacción y mediación) poniendo en juego *estrategias* para llevar a cabo *tareas*.

Esas *competencias generales individuales* se nos muestran como un conjunto integrado de contenidos que forman parte de la realidad social y de las aptitudes sociales, por tanto requisito ineludible para comunicar. Se las describe como:

- *saberes* que resultan de la experiencia social y del aprendizaje formal como un conocimiento declarativo: conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y una consciencia intercultural;
- *saber-hacer* del orden de: las destrezas y las habilidades prácticas junto a las destrezas y las habilidades interculturales;
- *saber-ser/estar con los otros* que se concreta en una competencia “existencial” de disposiciones individuales, actitudes, motivaciones, valores, creencias, rasgos de personalidad, estilos cognitivos, etc.;
- *saber-aprender* o capacidad de aprender configurada por la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas de descubrimiento y análisis.

Estas *competencias generales individuales* sustentan el desarrollo de *una competencia comunicativa* cuyas componentes son más específicamente de orden lingüístico como hemos indicado más arriba.

Se formula entonces en nuestro curriculum de LE como objetivo global y prioritario el desarrollo de la **competencia para comunicar**, para funcionar y desenvolverse en el medio social en el que se use la lengua aprendida, es decir para:

- *expresar las relaciones con la realidad social,*
- *siendo capaces de llevar a cabo “tareas de comunicación”, como un conjunto de acciones que tienen una finalidad comunicativa en un ámbito específico.*

Las *tareas* aparecen definidas en el documento *Marco común europeo de referencia* como uno de los rasgos de la vida cotidiana en los ámbitos personal, público, profesional, educacional, etc., todo lo relacionado con la interacción social cotidiana, bajo cuya consideración hay expectativas sociales, en prácticas y actividades sociales que implican comportamientos sociales, formas de comportarse. La realización de una *tarea* supone la movilización de competencias para ejecutar un conjunto de acciones, en un ámbito dado, con un fin determinado y un producto particular. No son solo de lenguaje, aunque impliquen actividades de lenguaje y soliciten la competencia comunicativa del Sujeto.

Nos encontramos, pues, tres elementos clave: *Competencia para comunicar, expresar las relaciones con la realidad y tareas de comunicación en el marco de prácticas sociales.*

3. EL ORDEN DIDÁCTICO

En la perspectiva abierta por los aspectos metodológicos, al plantearse la atención a esas *competencias generales individuales*, enseñar una lengua se convierte en una acción formativa primordial que implica configurar los programas en una perspectiva psicosocial, cuyos contenidos tengan en cuenta dos aspectos didácticos clave:

- Que aprender y usar una lengua sea algo más que formar hábitos o reproducir modelos de habla, en el sentido de acceder a un conjunto de *saberes*, un conocimiento del mundo y un conocimiento sociocultural; es decir, *saberes sobre la realidad social y cultural* de forma que, focalizar la atención en los contenidos que subyacen a las competencias comunicativas de orden lingüístico es por sí solo *no suficiente*.
- Que se trascienda el plano meramente lingüístico pues, para que realmente haya comunicación (Neuner, 1994), para acercarse al mundo, a la *realidad social y cultural* de los individuos que hablan esa lengua, se trata de lograr en nuestros alumnos que sepan no sólo “decir” sino también *saber mantener relaciones interpersonales apropiadas*, lo que a su vez implica *saber* como hay que comportarse en *situaciones de co-*

municación interactivas por el desarrollo de una consciencia intercultural.

3.1. ¿Qué repercusiones para la configuración de los programas, los contenidos y las actividades?

En este orden disponemos de tres claves interpretativas para nuestra intervención didáctica en el aula de LE:

- a) la *realidad social y cultural*;
- b) las *relaciones interpersonales*;
- c) la *comunicación* en situaciones interactivas unidireccionales, bidireccionales, inmediatas, cara a cara o en diferido.

La referencia a la *realidad social y cultural* nos remite a los conocimientos socioculturales que, aplicados a una comunidad humana, se refieren a las características ecológicas, étnicas, culturales, lingüísticas, ideológicas, religiosas, etc. Su delimitación es problemática porque toda realidad social es plural y diversa en sus circunstancias materiales y sociales, en sus modos de decir, pensar, vivir, actuar, etc. , porque bajo cada “cultura” hay un pluralismo al haber edades, géneros, vivencias y experiencias diferentes, características propias correspondientes a un contexto o medio social dado. En este orden de cosas, atender a los conocimientos socioculturales implica atender a “un conjunto de normas, usos, costumbres, productos, objetos.... junto a sus condiciones de producción y de emergencia”, (Abdallah-Preteuille, 2001: 12), bajo el ángulo de la pluralidad.

La cultura se nos muestra además como un concepto dinámico, por cuanto que se construye en interacción con los otros, de la misma forma que ocurre con el lenguaje que evoluciona y cambia. De forma que hay que considerar en la enseñanza de lenguas un concepto interaccionista de cultura. Lo cual nos lleva a la consideración de las *relaciones interpersonales*.

La referencia a las *relaciones interpersonales* nos remite al concepto de *choque cultural*, por cuanto que tienen lugar en la *comunicación*, en situaciones de comunicación interactivas, en las que no son sólo las lenguas y las culturas las que están en contacto sino los individuos en interacción y cada uno reacciona de forma diferente a los estímulos de los otros, porque cada individuo tiene una cultura propia.

Y sucede que la *interacción* -que se considera un concepto central para definir la cultura, la identidad sociocultural de cada individuo-, es la dinámica por excelencia del aula en las situaciones de enseñanza/aprendizaje de LE que movilizan un enfoque accional. Es en el seno de esas interacciones en donde

nuestros alumnos se encuentran confrontados a otra lengua y a otra cultura desde las suyas propias, de forma que el concepto de *choque cultural* es aplicable por la presencia de:

- malentendidos por desconocimiento de los rasgos culturales;
- conflictos y disfunciones en la comunicación por incomprensión y no sólo de orden lingüístico, engendrando sentimientos negativos de desconfianza, ansiedad, rechazo, etc., ante los contenidos y los significados de la LE, porque en la comunicación no funcionan las estrategias que se usan en la lengua propia para resolver problemas de interpretación usuales y se da lugar a lo que U. Eco llama “descodificación aberrante, que no errónea”.

Se movilizan los *estereotipos* que, Preiswerk & Perrot (1975), Bardin (1980), Porcher (1988), Cohen-Emerique (1989), Cain (1990), Zarate (1993), Coleman (1996), De Carlo (1998) entre otros autores, definen y estudian como representaciones, ideas preconcebidas, prejuicios, elementos cognitivos enraizados en el inconsciente, por sobregeneralización, preconcepciones, ignorancia o desconocimiento muchas veces, por una visión reductora o deformada e incompleta de la realidad, dando lugar a los *clichés*, como expresión de esos estereotipos¹⁷. Nos encontramos ante enunciados tales como por ejemplo: “Ya se sabe... los franceses son así”, “una gitanada”, “una judiada”, “los ingleses toman te”, “todos los españoles se echan la siesta”, etc., que suelen ir encauzados a ensalzar la cultura e identidad propia, a reducir la angustia, a dar seguridad, etc... y de los que se desprenden comportamientos y actitudes no siempre adecuados.

Lo cual pone en evidencia que en las situaciones de comunicación interactivas entran en juego los referentes propios, es decir hay que considerar la identidad social y cultural propia, lo cual nos sitúa ante la emergencia de “*lo intercultural*”, en cuyo término como nos indica Abdallah - Pretceille (2001: 36, 38 y 41):

(...) El prefijo “*inter*” hace referencia al hecho de haberse establecido una relación y de tener en cuenta las interacciones (...) sugiere la manera como se ve al Otro y, por consiguiente, a la manera como uno se ve. Percepción que (...) depende de las relaciones mantenidas entre él y yo.

Este concepto, se sitúa en la frontera entre el saber y la acción como un *paradigma intercultural*, resultado de préstamos de la filosofía (filosofía del sujeto); de la sociología (comprensiva e interaccionismo); de la antropología, de la

17. Estereotipos que aparecen en los materiales para el aula, que se legitiman por razones pedagógicas pero para ser analizados y relativizados (Guillén Díaz, Alario Trigueros y Castro Prieto, 1995).

psicología social (representaciones, categorizaciones) y se asocia a “apertura” que se entiende como una tendencia o posición favorable a actuar conforme a criterios menos cerrados, permite describir una relación entre culturas teniendo en cuenta las interacciones.

Como tal paradigma se nos muestra como un conjunto de proposiciones que forman una base a partir de la cual se desarrolla toda una tradición de investigación y de acción educativa, la cual tiene sus inicios para la inmigración, desarrollando “actividades interculturales” –en el marco de la enseñanza de la lengua y la cultura de origen– para favorecer la inserción de niños extranjeros en el sistema educativo de acogida, respetando su identidad cultural y facilitando su reinserción en el caso de regreso al país.

Se convierte en una *opción pedagógica intercultural*, la cual en una óptica psico-antropológica contempla el hecho de que cualquier individuo para que comprenda algo humano, personal o colectivo, para que “le sea transparente”, debe ser reinterpretado en el presente, –desde el “yo”– desde su propia cultura o su realidad particular y concreta.

Esta opción, para la intervención en el aula de LE, se caracterizará por actividades en las que:

- Los alumnos movilicen sus propias identidades socioculturales, compartan e intercambien culturas para un enriquecimiento mutuo, con lo cual se actúa en el sentido de ayudar a descubrirse, descubriendo a los “otros”.
- El profesor tenga oportunidad de atender a la diversidad y de multiplicar las ocasiones de comunicar entre los alumnos y por tanto de usar la lengua.
- El acceso a la LE no se plantee como una codificación y decodificación de los significados culturales, ante una mera descripción o transmisión por parte del profesor de las características de la comunidad o comunidades en las que se habla la lengua objeto de aprendizaje para acumular conocimientos, o comportarse de igual manera que lo haría un nativo, sino que cada alumno ponga en funcionamiento estrategias heurísticas, de descubrimiento, para analizar, comprender, reconocer, tomar consciencia de las diferencias, evitar el etnocentrismo, etc. Con lo cual atenderemos a las *competencias generales individuales* descritas anteriormente, que sustentan la comunicación. Un aprendizaje por la experiencia *learning by doing*.
- La comunicación se aborde como una *comunicación intercultural*, la cual para que sea eficaz necesita, junto a una lengua común, un conocimiento de la cultura ajena, el reconocimiento de la propia, la eliminación de prejuicios y ser capaz de empatizar.

Se trata para algunos autores de una *competencia cognitiva intercultural* (Chen & Sarosta, 1996), ya que implica una actividad cognitiva y emotiva de comprensión de uno mismo y de los demás; de identificarse comprender y ser capaz de experimentar los sentimientos ajenos desde los referentes culturales del “otro”.

Así pues, en los contextos educativos emerge la noción de “*competencia comunicativa intercultural*” que requiere desarrollar en nuestros alumnos, según las definiciones recogidas en Buttjes & Byram /1991): “*la capacidad para poner en relación referentes, comportamientos, creencias,...; la capacidad para construir interrelaciones a partir de la afirmación de sus propios referentes, condición para la construcción de sentido y para la apertura a la comprensión del “otro”, de los “otros”.*”

3.2. Para configurar la intervención didáctica

El hecho de inscribirnos en la *teoría de la identidad social* (Byram & Tost, 2001) y el hecho de inscribirnos en el *paradigma intercultural* (Abdallah-Preteille, 2001) permite que demos cuenta de los rasgos más significativos de la intervención didáctica actual:

A) En el plano de los contenidos, se trata de atender a:

- los diferentes modos de funcionamiento de los individuos (acontecimientos en ámbitos a su curiosidad);
- la “vida social” (acciones accesibles a su curiosidad);
- los saberes empíricos, es decir, las actividades de la vida cotidiana al “mundo material y social”, (contextos culturales propios consolidados y contextos diferentes);
- actuaciones concretas desde las representaciones culturales (evitar la folklorización de la cultura desde el punto de vista de los contenidos, pues, a veces se reducen a fiestas, cocina, danza...)

B) En el plano de las prácticas, de trata de crear un marco en el que se combine:

- la participación activa;
- la observación;
- la sensibilización, explorando la dimensión cognitiva y afectiva y experiencial de los alumnos, es decir, sus conocimientos y experiencias previos;
- una interrogación intercultural, interesándonos los profesores por las representaciones surgidas en el alumno por el contacto entre su cultura materna y la cultura extranjera, partiendo de la consideración de que

cada alumno que posee ya un bagaje de conocimientos socioculturales que estarán siempre presentes cuando realice actividades lingüístico discursivas, incluso cuando éstas tengan lugar en la lengua que está aprendiendo;

- la comparación, pero no para contrastar o emitir un juicio o evaluar, sino para reflexionar sobre las diferencias y semejanzas entre las dos culturas, al tiempo que adquirir un sentido de la lengua y la cultura en general;
- los intercambios reales o virtuales y el acceso a comunidades multilingües del entorno social propio; lo cual hoy es común incluso en los núcleos de población reducidos, por la presencia de inmigrantes.

La *competencia comunicativa intercultural* será más fácil cuantos más elementos descubramos que “compartimos” y cuantos más elementos compartamos.

Hablamos pues, de un currículum escolar de LE que oriente el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas en términos de acción y conducta educativa, de forma que los alumnos perciban el valor instrumental, educativo e integrativo de las LE, mediante el desarrollo de habilidades y actitudes que configuren un universo organizado propio, de significaciones y experiencias también propias, al mismo tiempo que atendamos a la construcción de la identidad asegurando -a través de actividades relacionadas con la vida cotidiana- tanto la construcción de la realidad y de las relaciones con la realidad social, como la expresión de las relaciones con la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. *La educación intercultural*. Idea Books. Barcelona (trad.), 2001.

ARNOLD, J. (ed.). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid. Cambridge (trad.), 2000.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. París. P. U. F., 1980.

BOGAARDS, P. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. París. Crédif - Hatier, 1988.

BUTTJES, D. & BYRAM, M. (eds.). *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon. U.K. Multilingual Matters, 1991.

BYRAM, M. & TOST PLANET, M. (coord.-ed.). *Identité sociale et dimension européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes. Social Identity and European Dimension. Intercultural Competence through Foreign Language Learning*. Strasbourg. Le Conseil de L'Europe, 2001.

CAIN, A. "French Secondary School Students' Perceptions of Foreign Cultures". *Language Learning Journal*, septiembre, 1990. C 48-52.

CAMILLERI, C. *Anthropologie culturelle et éducation*. Delachaux & Niestlé, Unesco. París, 1985.

CHEN, G. M. & STAROSTA, W. J. "Intercultural Communication Competence". *A Synthesis*", en BURELSON, B.R. & KUNKEL, A. W. (Eds.). *Communication Yearbook*, 19. London: Sage, 1996. Más actividades relacionadas con la matización del discurso escrito pueden encontrarse en Martínez Sánchez, 2001. Págs: 353-383.

COLEMAN, J. A. "Attitudes of British language students towards target language communities, with some European comparisons". En G. AUB-BUSCHER (ed.). *The Linguistic Challenge of the New Europe*. Plymouth. CERCLÉS, 1996.

COHEN-EMERIQUE, M. (dir.) *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. L'Harmattan. París, 1989.

DE CARLO, M. *L'interculturel*. Clé International. París, 1998.



Enseñanzas mínimas. Educación secundaria obligatoria. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Madrid, 2001.

FERRAOTAVARES, C. "L'approche actionnelle est-elle arrivée?" *Intercompreensao. Revista de Didáctica das Línguas*, 10. 2002. Págs: 95-104.

GARDNER, R. C. & LAMBERT, W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Rowley, Massachusset. Newbury House, 1972.

GALISSON, R. "Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) - D/DLC". *Études de Linguistique Appliquée*, 64, 1986. Págs: 39-54.

GUILLÉN DÍAZ, C. "De la competencia para comunicar, a las implicaciones en Didáctica de las Lenguas-Culturas para el profesor, las prácticas y los manuales", *Intercompreensao. Revista de Didáctica das Línguas*, 10. 2002. Págs: 105-127,

GUILLÉN DÍAZ, C. ALARIO TRIGUEROS, A.I. y CASTRO PRIETO, P. "El estereotipo: su eficacia y rentabilidad en clase de lengua extranjera", En, Guerrero Ruiz, P. y López Valero, A. *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (I)*. Murcia. Univ. de Murcia / Univ. de Las Palmas de Gran Canaria / SEDLL. 1995. Págs: 455-466.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'Éducation.* Larousse. París, 1988.

Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender hacia una sociedad cognitiva. Bruselas. Comisión de las Comunidades, 1995.

Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Instituto Cervantes. Anaya. Junta de Castilla y León. Madrid (trad.), 2002.

NEUNER, G. *The role of sociocultural competence in foreing language teaching and learning. A common european framework for language teaching and learning. Language learning for European citizenship.* Strasbourg. Council of Europe, 1994.

PORCHER, L. (dir.). *La civilisation.* Clé International. París, 1989.

PREISWERK, R. & PERROT, D. *Ethnocentrisme et histoire.* Editions Anthropolos. París, 1975.

ZARATE, G. *Représentations de l'étranger et didactique des langues.* Didier-Credif. París, 1993.

MATERIALES COMPLEMENTARIOS

INTERNET EN LA CLASE DE IDIOMA EXTRANJERO

Javier Sainz de Robles

Introducción.

I. INTERNET.

1. ¿QUÉ ES INTERNET?
2. CÓMO MANEJARSE EN INTERNET.
3. ANDANDO POR LA SELVA.

II EN LA CLASE DE SEGUNDO IDIOMA.

1. RAZONES PARA SU USO
 - A. RAZONES TEÓRICAS.
 - B. RAZONES PRÁCTICAS.
2. QUIÉN Y CÓMO UTILIZA LA RED.
3. Y EN MARCHA (LA PARTE PRÁCTICA).
 - A. MATERIALES DE AULA.
 - B. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS ESCRITAS.
 - C. HABILIDADES ORALES.
 - D. DESPUÉS DE CLASE.

Introducción

Hoy por hoy, Internet está indisolublemente unido al uso del ordenador. Y, a pesar de que la imagen del ordenador como el gran monstruo que se aloja en salas llenas de bobinas y luces parpadeantes ha quedado trasnochada dando paso a un electrodoméstico casero y de aspecto inofensivo cuando está parado,

aún sigue impresionando a muchos en cuanto se pone en marcha. Y no es de extrañar porque el ordenador es una máquina muy sofisticada que requiere una buena dosis de paciencia y estudio para su utilización.

Desde luego sería un burdo engaño pretender que se puede aprovechar Internet en todo su potencial sin unos conocimientos mínimos de informática. Eso, sin mencionar que la práctica docente exige un cierto dominio del medio técnico que se quiere utilizar antes de decidirse a hacerlo.

Pero, precisamente, Internet puede muy bien ser el acicate que nos impulse a vencer miedos y recelos y nos estimule a sentarnos, por fin, ante el ordenador.

Desde estas páginas quiero invitar a todos los profesores de idioma a que hagan el esfuerzo de encender el ordenador, que crucen decididos el apabullante vestíbulo que se despliega ante ellos y, sin perder la sonrisa, vayan de puntillas a la puerta de Internet (el navegador) y entren.

Realmente lo único imprescindible para empezar a manejarse en Internet es tener saber andar; esto es, moverse con el ratón: (*Click-doble click-arriba-abajo-izquierda-derecha*).

A cambio, creo que lo que ofrece Internet compensa con creces el esfuerzo y posiblemente pudiere ser la motivación suficiente para adquirir los conocimientos informáticos necesarios para su uso como herramienta utilísima de enseñanza.

La primera parte de esta ponencia, intenta acompañar a los profesores que aún no se han decidido a explorar la Red en sus primeros tanteos.

En la segunda parte, se ha intentado hacer un a modo de catálogo de las posibilidades que ofrece Internet para su uso en el Aula.

I.- INTERNET

1. ¿QUÉ ES INTERNET?

Al principio fue el ordenador...

El verdadero misterio está en el ordenador. ¿Cómo es posible que todo lo que vemos en la pantalla de un ordenador pueda reducirse a “ceros y unos”, a pasa corriente o no? Y, sin embargo, así es.

Y si pensamos que, en principio, un ordenador no es mucho más que una bombilla la cual, de por sí, no haría otra cosa que encenderse y apagarse, el misterio se acrecienta.

Lo que nos impresiona de un ordenador: los textos, las imágenes, la música, los ágiles saltos entre unas páginas y otras, tienen por debajo una serie de órdenes que alguien ha escrito, explicándole paso a paso qué y cómo hacer cada cosa.

Nada en el ordenador es porque sí. Para comunicarse con él hay que dominar un lenguaje propio, pesado, denso, lento. Todo hay que desmenuzarlo hasta llegar a un “sí o no”, a un “blanco o negro”. Ciertamente no es difícil pero hay que dedicarle mucho tiempo de estudio para conseguir un resultado en el que todo vaya como queremos.

Las personas que dominan estos lenguajes informáticos, los programadores, tienen como máxima preocupación facilitar al resto de los mortales esa comunicación con la máquina. Intentan agrupar órdenes complejas en una sola, reducir el número de pasos necesarios para alcanzar determinado objetivo y procuran ocultar todos esos códigos incomprensibles bajo sencillas palabras o dibujos significativos. De esa manera, los usuarios podemos obtener resultados comunicándonos en nuestro propio idioma o dejándonos guiar por nuestra intuición en el momento de interpretar los iconos.

Generalmente, cuando ahora encendemos un ordenador, se ponen en marcha una serie de órdenes almacenadas dentro de su circuitería que convierten a esa “bombilla” en algo muy distinto. Metódicamente, va acatando una tras otra, órdenes encadenadas, hasta ser capaces de entender un cierto idioma, y cuando lo ha hecho, se detiene esperando nuevas órdenes, que a partir de ahora deberán ser nuestras. Técnicamente a eso se le llama cargar el sistema operativo. El más común, y al que nos vamos a referir aquí, es sistema Windows perteneciente a la compañía Microsoft.

Una vez que nuestro ordenador está en disposición de “entender”, disponemos de una gama de posibilidades que lo convertirán en distintas máquinas: puede servir para escribir (procesadores de texto), para dibujar, calcular, organizar fichas, etc., etc. Los que nos permite estas transformaciones son los Programas. Cada uno es distinto y específico para la función para la que ha sido concebido, y para acceder a ellos, siempre que los tengamos instalados en nuestro ordenador, tendremos que buscarlos en la pantalla inicial, poner sobre ellos el ratón y pulsar dos veces con el ratón.

... Y a aquel barco varado le crecieron velas

Hasta la irrupción de Internet, un ordenador era como un coche aparcado. Trabajábamos con ellos en la intimidad. Sin que nada trascendiera de nuestro recinto de trabajo, y cuando alcanzábamos un producto final, teníamos que verterlo a otro soporte (papel, generalmente) para poder hacerlo público.

De repente, hasta las puertas de nuestro de nuestro ordenador llegó un camino. Un camino que nos hace ubicuos, nos pone en contacto con otros usuarios del sistema sin que importen las distancias ni el tiempo. Aquellos trabajos que permanecían encerrados en nuestros ordenadores ahora se pueden compartir directamente.

Y se formó una tela de araña en 3D... la RED.

Muchos trabajos se fueron instalando en lugares estables (siempre encendidos y accesibles) dentro de aquella red de caminos: eran las páginas (o sitios) web a los que cualquiera puede acudir desde su ordenador en cualquier momento.

...y se creó un nuevo sistema de intercambio, sin fronteras, inmediato. Casi con las características de los sistemas de comunicación “naturales” pero, evidentemente, no presencial.

No hay jerarquización de contenidos en Internet. Cualquiera puede “colgar” lo que quiera, y con el mismo rango. Es lo mismo, a efectos de la Red, un página escrita por mí que por un premio Nóbel o que la página institucional de un Ministerio de Educación. Lo que en muchas ocasiones prioriza unas páginas sobre otras es el número de veces que ha sido visitada. Pero eso puede obedecer a causas ajenas a su contenido y sí a otras más afines a cuestiones de marketing.

Y otro problema: la abundancia. Ahí se encontrará lo mejor y lo peor: raras joyas escondidas y enormes cantidades de bazofia.

2. MANEJARSE EN INTERNET

Defiendo la tesis de que para entrar en Internet no es necesario saber informática, de la misma manera que no hay que saber mecánica para conducir, ni electrónica para llamar por teléfono, aunque naturalmente siempre es mejor.

Pasos elementales

Para acceder, nuestro ordenador debe estar conectado (on-line). Actualmente esto se hace a través de la Red Telefónica y si nuestro ordenador

no dispone de esa conexión, conviene que esta operación la realice alguien experto que nos la deje preparada. Es decir, que haya un dibujito en nuestra pantalla de inicio, que identifiquemos claramente y que nos permita conectarnos sin más; esto es, que marque el número de teléfono, introduzca los protocolos de conexión y que nos identifique como usuarios dados de alta y dispuestos a pagar el servicio, sin tener que hacer más que un *clic* sobre el icono en cuestión.

Efectivamente estamos haciendo una llamada telefónica, pero ¿a quién o a dónde?

Esa es la segunda parte. Estamos haciendo una llamada genérica y nos conectamos a "la Red". Por tanto si no hacemos nada más, no veremos nada más. Es necesario que entremos en uno de estos programas específicos (navegadores, se han dado en llamar) y aprendamos a manejarnos con él. El navegador que la mayoría de nosotros utilizaremos es el llamado Internet Explorer. Es el más extendido, básicamente, porque nos lo "regala" Microsoft con su sistema operativo (Windows) y por lo tanto nos referiremos a él, aunque desde luego no es el único y, en mi modesta opinión, no es el mejor.

Normalmente, en la mayoría de los institutos y en los ordenadores más modernos que quizá tengamos en casa, las dos operaciones anteriormente descritas están resumidas en una sola, de manera que cuando entramos en el navegador, previamente se pone en marcha la operación de marcado.

Es aconsejable utilizar al principio siempre los mismos programas en casa y en el trabajo. Como cuando, recién sacado el carné de conducir, aprendemos una ruta y que no nos saquen de ahí. Poco a poco, iremos haciendo nuestros pinitos y conociendo más a fondo los programas y con el tiempo, comprobareis que no es tanta tragedia cambiar de un programa a otro.

Lo esencial que se debe saber es pasar de la pantalla inicial al programa específico que necesitamos; es decir:

- **Abrirlo**, en la página principal buscad el icono, poned el ratón sobre él y "clicar" una vez.
- **Cerrarlo**: dos maneras: la corta, clicar sobre la X que veréis en la esquina de la derecha arriba o, la larga, poniendo el ratón sobre la etiqueta Archivo [línea de arriba, a la izquierda] y, cuando se despliegue el menú, clicar sobre Salir.

Casi todo lo que puede hacer un programa está resumido en una serie de órdenes que tiene como identificador una única palabra. Éstas, a su vez están

agrupadas bajo unos epígrafes que aparecen en la línea superior del programa destacada tipográficamente del resto de la pantalla. De manera que cuando pulsamos el botón del ratón en uno de esos epígrafes, se despliega un listado de palabras que indican acciones. Hay que reconocer que para un neófito, la elección de este glosario no resulta muy feliz en algunos casos y que no ilumina precisamente sobre lo que cabe esperar de determinada opción. Cuando menos resulta un lenguaje peculiar. Pero no hay más remedio que irse acostumbrando. Son traducciones desgraciadas. No es culpa de los ordenadores.

Para familiarizarnos con un programa nuevo, conviene empezar por las órdenes que están a la izquierda en la Barra de Tareas (esa línea superior mencionada arriba). Allí encontraremos las órdenes verdaderamente esenciales como

- Guardar como (Archivo>Guardar como...)
- Imprimir (Archivo>Imprimir)

En el extremo opuesto de la Barra de Tareas, encontraréis el epígrafe Ayuda.

Por regla general, ahí se halla la explicación de las distintas órdenes o cómo realizar las acciones que nos interesan (qué sé yo: cómo copiar un párrafo de un documento en otro, por ejemplo).

Además, si no tenemos más remedio que manejar bien ese programa en concreto, los archivos de Ayuda suelen ser “imprimibles”. Hacedlo y tendréis un buen manual que permite un estudio más metódico y completo.

Y poco a poco, continuad investigando hacia la derecha: Edición, etc. porque las órdenes contenidas bajo esos epígrafes ofrecen muchas posibilidades y atajos para sacarle más partido al programa.

Es una forma distinta de trabajar, por tanto hay que ir asimilando este proceder con constancia y paciencia. Y, sobre todo, tened al lado a alguien al que poder consultarle las muchas dudas que os irán surgiendo.

Sobre el Navegador

Siguiendo con la tónica apuntada arriba, una vez abierto el navegador (Internet Explorer), buscamos en la línea de arriba la Barra de Tareas. No hace falta estar conectado para estudiar el programa.

Bajo el epígrafe Archivo, se despliega un menú con las órdenes más necesarias de forma muy parecida a un Procesador de Texto, pero con algunas peculiaridades propias de un Navegador.

La opción Guardar como, e Imprimir, serán las que más vamos a utilizar de momento, por lo tanto conviene estudiarlas en más detalle.

Una página de Internet suele ser muy compleja: en general consta de una tabla que divide la hoja en una cuadrícula invisible en la cual se distribuyen información textual, imágenes, animaciones, iconos, enlaces a otras páginas, cuestionarios, etc.

Si nos interesa conservar una página en particular para posteriormente trabajar sobre ella, utilizaremos la orden Guardar como. Y, en el cuadro de diálogo que se abrirá a continuación, dirigiremos al ordenador hacia el lugar donde guardemos nuestros archivos [Nota: conviene que esta carpeta sea fácilmente accesible e identificable, y que los archivos que vayamos guardando en ella tengan nombres que nos den claves de su contenido sin necesidad de abrirlos]

Es importante hacer comprobación de lo que hemos guardado una vez que estemos desconectados de Internet, porque a veces nos llevamos sorpresas desagradables comprobando que ciertos gráficos, enlaces, etc. no se han guardado. Las imágenes se pueden guardar por separado [con el ratón sobre la imagen, pulsamos el botón de la derecha y en el menú que se despliega, seleccionamos **Guardar imagen como**]. Y también podemos quedarnos con partes del texto sin necesidad de guardar la página entera [Con el ratón, nos ponemos al principio de lo que queremos, pulsamos el botón de la izquierda y, sin soltar, nos desplazamos hasta el final. Una vez resaltado el fragmento deseado, **Guardamos la selección como**].

Estos archivos guardados son susceptible de cualquier modificación ulterior que nos interese. Para ello utilizaremos el propio Navegador en el modo **Trabajar sin conexión** o bien nuestro Procesador de Texto, o Editor de Imágenes.

También pudiera ser que nos interese la página, tal y como está. En ese caso sólo tendremos que imprimirla. Antes de hacerlo comprobaremos los parámetros de la página en las pestañas **Visualización previa** o **Ajustar página**. También hay páginas que nos brindan una versión más apta para la impresión; éstas han dispuesto en la parte inferior un botón con el texto Text Only o Printable Version o alguna expresión sinónima.

Cuando ya estemos más familiarizados con el Navegador conviene seguir investigando en el programa y, por ejemplo, dedicarle un tiempo al capítulo de Preferencias. Ajustando los parámetros que aparecen allí ahorraremos tiempo y espacio.

Otra buena práctica, consiste en guardar las direcciones de las páginas que hemos visitado y nos han gustado. Naturalmente podemos hacerlo a mano en una libreta, junto con un comentario personal. Pero también el Navegador puede ayudarnos a hacerlo automáticamente. En la Barra de Tareas, hay un epígrafe Favoritos y en su menú una orden **Añadir a Favoritos**. Pulsando con el ratón, la dirección que figura en la Barra de Direcciones, se guarda automáticamente y se puede acceder a ella buscándola en la parte de debajo de ese mismo menú. Pero al cabo de un tiempo, aquello se convierte en un cajón de sastre en el que es muy complicado encontrar nada. Por eso, de tanto en tanto, conviene **Organizar Favoritos**. Eso nos permite abrir capetas nuevas, monográficas, y arrastrar las direcciones pertinentes, de manera que nos resulta más fácil encontrar una dirección concreta.

3. ANDANDO POR LA SELVA

Acceso al contenido

Cómo orientarnos, cómo llegar al sitio que realmente nos interesa y nos es útil o cómo saber si sobre determinado asunto hay algo disponible en la Red.

Hay dos maneras:

1. Evidentemente, la mejor es saber dónde se quiere ir. En ese caso hacemos una llamada directa, o protocolaria; esto es, escribimos en la Barra de Direcciones la dirección que nos interesa. Para ello tiene que ser verdaderamente exacta.

`http://www.[...].xxx/`

Los elementos que componen una dirección, nos pueden servir de orientación general

`http`., `ftp`: indican qué tipo de protocolo establecemos para el trasvase de información: hipertexto (`ht`) o archivo (`f`)

`www .com`, `.edu` .`gov`... (tipo de dirección: comercial, educación, gubernativas... empezaron siendo direcciones americanas, pero ahora se permiten para los demás países)

`.fr`, `.it`, `.es`, `.co`, `.uk` ... (distintivo de país)¹

1. A veces, es suficiente con empezar con `www.[...]` e incluso, si es alguna entidad de prestigio, con poner el nombre el navegador nos llevará a su página.

2. Por buscadores. En un acceso indirecto, cuando no sabemos exactamente la dirección más adecuada a nuestros propósitos, acudimos a los Buscadores con los que podemos establecer un diálogo referido al contenido de nuestra investigación. Para ello, primero hay que ir a la página del buscador: en la Barra de Direcciones escribimos la dirección del buscador (ver ejemplos más abajo) y, una vez en esa página buscaremos un espacio en blanco que nos permitirá escribir las “palabras clave” de lo que nos interesa.

Debemos darnos cuenta de que un buscador no “piensa”, sencillamente regurgita aquellos documentos que contienen las palabras clave que nosotros le hemos pedido. Por tanto, conviene evitar las palabras gramaticales (artículos, pronombres, incluso preposiciones) y ceñirnos a aquellas que realmente distinguen lo que estamos buscando de todo lo demás. De esa forma evitaremos que la respuesta del Buscador sea abrumadora.

Tras la consulta, el Buscador nos devuelve un listado de direcciones con enlaces directos a cada una de ellas, que habremos de ir probando hasta dar con la que verdaderamente nos interese y guardarla.

Hay muchos buscadores: [<http://www.altavista.com>], [<http://www.yahoo.es>], pero se ha popularizado Google [<http://www.google.com>]. Los motivos son variados, algunos intrascendentes pero otros importantes. ¿Cómo funciona? ¿cómo sacarle más rendimiento? ¿cómo analizar sus respuestas? La propia página nos ofrece explicaciones a todas estas preguntas y aconseja su lectura pues facilita enormemente las consultas posteriores.

II. EN LA CLASE DE SEGUNDO IDIOMA

1. RAZONES PARA SU USO

A. RAZONES TEÓRICAS

Apoyo a la docencia

Desde el punto de vista del alumnado, Internet procura:

- Práctica lingüística real.
- Acceso a una enorme variedad de materiales auténticos
- Posibilidad de un intercambio comunicativo real, directo y eficiente.
- Motivación.
- Estimula una sensación de independencia en su proceso de aprendizaje que hay que encauzar y supervisar.

Y a los profesores

Da oportunidad de incorporar datos y detalles extra en la preparación de sus clases

Permite la incursión en otras áreas curriculares, procurándose textos que cumplan no sólo objetivos lingüísticos sino relevantes desde el punto de vista de los contenidos

Facilita el diseño de actividades basadas en tareas

Práctica de sus propias destrezas lingüísticas.

Y ahorra, muchísimo tiempo!!

B: RAZONES PRÁCTICAS

1. La pizarra mágica

La pantalla de un ordenador es un espacio en donde, a toque de ratón, disponemos de documentos escritos, gráficos, sonoros e imágenes en movimiento. (Esto es, un espacio multimedia).

Documentos que podemos relacionar a nuestro antojo, saltando de uno a otro, volviendo a explicaciones anteriores o desvelando conexiones que apoyen los conceptos que queremos enseñar (hipertexto)

Pues cuando todo esto confluye y se establece una relación dinámica de todos estos elementos en el diseño de una tarea, para cuya realización se ha de penetrar en el mundo de Internet, se crea un nuevo vínculo de comunicación y la necesidad de respuesta por parte del alumno (interacción).

2. Un banco de trabajo

Internet y con ello el ordenador, se están convirtiendo en el banco de trabajo de muchos profesionales, también en el campo de la educación.

Contiene en sí, prácticamente todos los elementos que son necesarios para elaborar y desarrollar nuestros trabajos, y todo ello reunido en un único sitio.

Eso supone un verdadero ahorro de tiempo y mayor eficacia en el trabajo.

Hay una comunidad creciente que se busca en la red, que comparte con generosidad sus experiencias, estudios, ideas. Que pone a nuestro alcance lecciones listas para imprimir. Follow-ups, warming-ups, profundizaciones, aspectos culturales, transversales, explicaciones gráficas etc. etc. Sólo hay que saber buscarlo y utilizarlo.

Pero, ¿es un medio adecuado para la educación?

Hay una enorme controversia respecto al tema, que se retrotrae a otro anterior y más general sobre la incómoda relación de la tecnología y la educación.

Posturas antagónicas e irreconciliables se tiran los trastos a la cabeza en polémicas sin cuento. Mientras otras, quizá más juiciosas, abogan por la moderación en el uso, por la reflexión constante sobre la bondad de su utilización en cada caso concreto y por que el espejismo de la técnica no nos distraiga de las cosas verdaderamente importantes que hay que enseñar a los que vienen detrás.

Se podrían citar múltiples casos en los que el uso de Internet no es justificado y que en realidad esconden otras cosas. [Recomiendo la visita a la página de evaluación de tareas de la profesora Jiménez Fernández: La Malla Mundial: <http://www.tierradenadie.de/seminario/malla.htm>, donde nos invita a reflexionar sobre casos concretos de uso y abuso de las tecnologías en el aula].

Como frente a cualquier otro campo tecnológico, debemos acercarnos a Internet con un espíritu abierto y crítico. Sometiendo a estricta criba cuanto nos ofrece y ponderando los pros y contras de su uso en cada situación de aula concreta

2. QUIÉN Y CÓMO UTILIZA LA RED

Ya hemos dicho que Internet puede ser una ayuda valiosa para preparar nuestras clases, incluso para sacarnos de más de un apuro, haciéndonos además ganar un tiempo precioso. Pero lo cierto es que cobra todo su potencial educativo cuando se utiliza directamente. Cuando son los alumnos los que tienen que sumergirse para realizar una tarea concreta.

Sin embargo, antes de enfrentarse a esta situación, hay una serie de cuestiones “logísticas” que debemos considerar.

1. Como con cualquier otra tecnología, “quien tiene el mando (a distancia) tiene el poder”. Y como con cualquier otra tecnología se debe evitar su uso perverso como refuerzo de nuestra posición de poder. Por el contrario, debemos concebirlo como una herramienta más al servicio de las tareas de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, no hagamos un uso gratuito de ninguna tecnología. Ponderemos la idoneidad de los recursos que se ponen en manos del alumno para la realización de determinada tarea y su oportunidad. Y, calculemos con antelación las

consecuencias de una intervención semejante en la dinámica de nuestra clase.

2. El profesor y la clase:

- La gestión de aula informática de idiomas. Si la tarea programada precisa que los alumnos entren en Internet, tendremos que familiarizarnos previamente con el aula de informática. Si estamos aún a tiempo y se escucha nuestra voz, conviene participar en la distribución física del aula.

Configuración del aula. Probablemente, discurriremos tareas en las que los alumnos trabajen solos, por parejas, en grupos de tres, o incluso otras para grupos más numerosos. Por tanto la disposición del aula debe permitir una cierta flexibilidad que permita agrupamientos e interrelaciones distintas.

Es importante, también que el profesor pueda acceder fácilmente a cualquier puesto de trabajo y que tenga a golpe de vista las pantallas de los alumnos. No sólo por facilitar la labor de control sino, sobre todo, por monitorizar el desarrollo de las tareas y detectar los problemas que pueden obstaculizar su consecución.

- Resultados (productos finales)

No desechar los productos resultantes de una tarea de clase y considerar las distintas posibilidades para su aprovechamiento: desde una página Web abierta a la comunidad escolar, hasta revistas, exposiciones, etc.

3. Aunque sea indirectamente, también estamos formando a los alumnos en el uso de las tecnologías. Debemos vigilar que no se produzcan malos entendidos “en casa”. Y sobre todo, evitar situaciones de discriminación entre unos alumnos que tienen acceso a estas nuevas tecnologías y otros que no. Situaciones que habrá seriamente que intentar compensar.

3. Y EN MARCHA (LA PARTE PRÁCTICA)

Internet es uno de esos “mundos” sujeto a una evolución trepidante. Probablemente lo que escribo en estos momentos no será cierto dentro de muy poco tiempo. Hay direcciones que desaparecen y otras nuevas que surgen cada día. Y así, con todo. Por ejemplo, hasta hace poco se podían leer prácticamente todos los periódicos en la Red de manera gratuita, hoy —excepto El Mundo— todos exigen una suscripción.

Sin embargo, hay dos grandes corrientes que parecen mantenerse y que marcarán el desarrollo de su evolución. Por una parte, están los que conciben Internet como un gran mercado, en donde todo puede comprarse y venderse. Sujeto a las férreas leyes del comercio, los productos que nos ofrecen están contrastados y son competitivos, pero cerrados y caros. Aún así permiten, quizá como cebos, parcelas gratuitas que en algunos casos son perfectamente utilizables para nuestros propósitos. Hay programas que dejan probar sin coste, durante un tiempo, otros que presentan una versión mutilada gratuita, etc., y páginas de libre acceso de las que podemos obtener mucho material.

Y la otra gran tendencia es la del software libre, la de los códigos abiertos, la de Linux y compañía. Ésta funciona gracias al esfuerzo desinteresado de muchos usuarios, que van aportando mejoras a este sistema, algunos de cuyos logros son incorporados por las propias marcas comerciales. No tiene las presiones del mercado y pone a disposición de toda la comunidad sus hallazgos sin pedir dinero a cambio (de momento). Si fuera éste, momento y ocasión, yo abogarí por utilizar este sistema en la escuela. Pero, claro, hay que reconocer que el tema es espinoso y, al ser incompatible con los demás sistemas, supone una decisión que ha de ser meditada con sumo cuidado. Lo destacable del caso es, que esta tendencia nos asegura, de momento, que siempre habrá software de calidad a nuestro alcance sin necesidad de pagar por su uso ni de embarcarnos en una de tantas naves piratas como surcan los mares de Internet.

En esta parte, pretendo poner a disposición de los profesores algunas ideas organizadas sistemáticamente para la explotación de este recurso en las clases de idioma. No se busque aquí un listado exhaustivo, ni tampoco abrumador. Las direcciones que aquí se ofrecen son, en mi opinión, buenas y útiles. Señalan caminos abiertos a la exploración personal. En muchas de ellas, se encontrarán enlaces a otras, también interesantes y, de esta manera, cada cual irá ampliando su agenda particular adaptándola a las necesidades de su aula.

A. MATERIALES DE AULA

De la cultura del “recorta y pega” a la del “baja e imprime”

INTERNET nos proporciona todo tipo de materiales específicos para la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

Ahí encontraremos obras de referencia para preparar o mejorar nuestras clases, como diccionarios, glosarios, tratados gramaticales, traductores y enciclopedias, revistas especializadas etc. [Ver la dirección:

< http://www.hio.ft.hanze.nl/thar/links_te.htm > o bien

< <http://www.eslcafe.com/search/index.html>>, a modo de ejemplos]

Y todo tipo de actividades relacionadas, listas para ser utilizadas en el aula.. Hay ejercicios de vocabulario, puzzles y crucigramas, trabalenguas y chistes, juegos para cada nivel, grupo de edad y tipo de enseñanza. Exámenes y tests e incluso unidades completas basadas en un tema, con sus hojas de trabajo y sistemas de evaluación. [Por ejemplo, en la página: <http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/News/news.htm> encontraréis una serie de artículos del periódico *The Guardian* con ejercicios pre-, while- y post-, en tres niveles distintos, que se renueva cada semana. O en esta otra dirección: <http://www.english-to-go.com/english/> con lecciones listas para imprimir. o en ésta: < http://marksesl.com/cgi-bin/link_exchange/search.cgi?key=esl+resource+sites&cat=ESL+Resource+Sites o esta otra :

< <http://www.wordsurfing.co.uk/43682.html> > etc., etc. Todas ellas para la enseñanza del inglés, me temo]².

Casi todas las editoriales tienen sus propias páginas como apoyo a los libros de textos que además brindan material gratuito para su uso en el aula. Las encontraréis generalmente bajo la dirección [http://www.\[nombre de la editorial, todo junto y con minúsculas\].com](http://www.[nombre de la editorial, todo junto y con minúsculas].com) o en buscándolas en GOOGLE. Últimamente van restringiendo su zona abierta y exigen hacerse miembro.

2. Para acceder al meollo de algunas direcciones, comprobaréis que piden que nos hagamos miembros. Es decir que rellenemos una sencilla ficha y demos nuestra dirección de e-mail. A partir de ese momento, se abren los rincones más interesantes de ese “sitio Web”. Esto nos ocurrirá a menudo. En principio no hay problema, aunque a veces ocurre que empezamos a recibir el temible correo basura (spam) que puede llegar a colapsar nuestra dirección. Mi consejo es que, una vez comprobado que es gratis o que sus tarifas nos parecen bien, os afiliéis a cuantas direcciones os parezcan interesantes, pero que previamente abráis una cuenta de correo, destinada a estos menesteres, distinta de la habitual.

Pero también existe una amplia y generosa Comunidad Educativa Global que nos ofrece sus recursos gratuitamente:

- . < <http://www.philseflsupport.com/> >
- . < <http://www.csun.edu/~hcedu013/eslplans.html> >
- . < <http://www.eslcafe.com> > por no aburriros con más.

Y por supuesto, las direcciones institucionales: desde instancias tan distintas como ministerios de educación, embajadas, institutos nacionales (Goethe, British Council, etc.), televisiones y radios públicas, etc. que disponen páginas dedicadas a la difusión de su idioma correspondiente:

- . < http://www.pntic.mec.es/recursos/secundaria/fr/lenguas_extranjeras.htm >
- . < <http://www.mec.es/redinet2/html/direccio.htm> >
- . < <http://www.usembassy-mexico.gov/bbf/bfingles.htm> >
- . < <http://www.learnenglish.org.uk/> >
- . < <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/> >

B. HABILIDADES LINGÜÍSTICAS: ESCRITAS

A parte de este conjunto de direcciones específicamente diseñadas para la enseñanza de un idioma extranjero, aquí van unas cuantas ideas para animaros a utilizar direcciones ajenas al mundo de la educación para nuestros propósitos.

En primer lugar, y para fomentar la lectura:

WEBQUEST

Son “búsquedas del tesoro”. En ellas proponemos al alumno una investigación, cuya fuente principal de información será Internet.

Se pueden organizar de mil maneras, agrupando a los alumnos por parejas, tríos o individualmente, y plantear desde tareas sencillas del tipo competiciones dinámicas (“a ver quien llega antes”) hasta trabajos más serios de investigación que habrán de desarrollarse en varias sesiones. A veces, más orientadas a que el alumno se familiarice con una determinada estructura lingüística y otras veces para que conozca un determinado sitio que por su relevancia cultural o su trascendencia curricular así lo aconseje.

En cuanto a los temas, pueden ser de lo más variados pues casi de cualquiera podremos encontrar:

- grandes personajes.
- hechos históricos.
- obras de arte.
- búsqueda de libros.
- el mundo del cine, de la música.
- sobre cocina, folklore o costumbres de una región.

Como ejemplos prácticos, propongo visitar < <http://www.ouc.bc.ca/tltc/tr/webquest/french.htm> >, en francés. O < <http://iteslj.org/guides/amazon.html> >, en inglés] y < <http://iteslj.org/th/> >, donde se encontrarán más direcciones y sugerencias

- Viajes y visitas

Un caso particular de este tipo de actividades son los viajes. Se pueden planear viajes mágicos, o pedir a los alumnos que tracen rutas reales que incluyan visitas a monumentos y museos, restaurantes e incluso animarles a que propongan una ruta de etapas por alguna región, con sus paradas, hoteles.

< <http://iteslj.org/guides/mapquest.html> >, < <http://www.iei.uiuc.edu/travelsim/> >, son dos ejemplos pero hay muchos más en <http://webquest.org/> escribiendo “esl” en la pestaña *search*.

En todas estas actividades se trata de desarrollar un tipo de lectura rápida, en busca de una información específica. Las tareas asociadas exigen, sin embargo, una lectura más pausada y reflexiva y generalmente se complementan con ejercicios de escritura para terminar incluso con exposiciones orales. Por tanto, es también una buena manera de integrar todas las habilidades.

Pero por supuesto, Internet también es una fuente inagotable de lecturas más extensivas. Podemos encontrar desde poesía de vanguardia

< <http://www.poets.org/links/polinks.cfm> >, y letras de canciones < <http://www.lyrics.com> >, Hasta, libros de ficción o ensayo para todas las edades y niveles. <http://eslcafe.com/search/Literature/index.html>.

Pero quizá sea conveniente empezar por pequeños artículos o historias adaptadas a los primeros niveles < <http://www.soon.org.uk/content.htm> >,

< <http://www.teacherxpress.com/cat.php?gid=02> >

LA ESCRITURA

Internet no solamente sirve para leer, también proporciona un montón de tareas de escritura

Escribir en la Red.

Algunas páginas, no están completas. Ofrecen espacios en blanco para que cada uno de sus visitantes los rellenen y, a la vista de lo allí escrito, la página nos responda adecuadamente.

Podemos aprovechar esta circunstancia para acostumbrar a nuestros alumnos a escribir con corrección y prestando mucha atención a la ortografía, pues de otra manera no serán “entendidos” correctamente.

Desde formularios sencillos (CREAR UNA DIRECCIÓN DE HOTMAIL EN < <http://www.hotmail.com/>>), hasta un currículum muy complejo, para buscar empleo < <http://www.monsters.com/>>.

Pero quizá una de las aplicaciones que más éxito pedagógico tiene es la utilización del correo electrónico. Sirviéndonos de él podemos crear una serie de tareas de escritura donde la primera pregunta de la teoría comunicativa (para quién se está escribiendo) queda plenamente satisfecha.

- Utilizar el e-mail en clase [práctica 1] Algunas ideas: creación de una dirección de clase por grupo rellenando la ficha previa, dentro de la propia clase: descripción de nuestro grupo sin identificarse pero dejando pistas. La historia interminable, dos frases cada grupo y se envía a otro que escribe las dos siguientes y así hasta completar una historia.

Buscar interlocutor: Escribiendo para otros: otras clases, otros institutos, otros países. key-friends, e-pals < <http://www.epals.com/>>

La e-revista (avanzado): creación de páginas web. Los trabajos realizados en clases deben recuperarse y, en la medida de lo posible, reutilizarse haciéndolos públicos. Un medio ideal para los realizados en el aula de informática es “colgarlos” de una página Web. Sitios gratuitos:

< <http://admin.gratisweb.com/>> y también en
< <http://www.hotmail.com/>>

- Con la excusa de la RED

Con la información obtenida, ESCRIBIR desde pequeñas descripciones (carreras por Internet: extraer datos de las biografías de famosos, para que los demás adivinen quién es) hasta ensayos monográficos y presentaciones.

Siempre resulta muy motivador para los alumnos y permite graduar perfectamente la tarea encomendada a cada grupo según sus características.

C. HABILIDADES ORALES

ESCUCHAR

“Hay mucho que hablar antes de ponerse a escribir”.

Una de las ventajas de Internet para las clases de idiomas es que nos permite obtener recursos orales, para su utilización en el aula. Pero dado que en este aspecto aún se están dando los primeros pasos y que están sujetos a una fuerte presión mercantilista, su uso reviste una cierta complejidad y se nos pueden presentar algunos problemas técnicos.

En primer lugar decir que los documentos de audio o de video se codifican a través de programas específicos. Hay muchos, muy variados y todos distintos e incompatibles. Por lo que al intentar abrir uno de esos documentos, lo primero que hace nuestro ordenador es comprobar si tiene en su disco duro el programa correspondiente capaz de descifrarlo. Si no lo tiene, nos avisa y entonces no tendremos más remedio que cargar ese programa antes de poder acceder al archivo que nos interesa.

Descargar estos programas no tiene ninguna complicación. La propia Red se encarga de suministrarnoslos, basta seguir atentamente las instrucciones, pero se suele tardar bastante por lo que es recomendable hacerlo en períodos muertos en los que el ordenador no se vaya a utilizar y pueda estar encendido hasta completar la descarga.

Otro problema es el tamaño de estos documentos. Son los mayores. La diferencia entre un archivo de texto y uno de sonido es muy considerable (y no digamos de video). Por lo que si no disponemos de una conexión rápida podemos eternizarnos antes de conseguir oír (o no digamos ver) el documento.

Aún así el material es bueno y podemos guardarlo en el ordenador para usarlo más tarde cómodamente y sin estar conectados.

De nuevo, en este capítulo encontraremos material especialmente diseñado para la enseñanza. < www.voaspecialenglish.com>, < www.globalenglish.com> (de pago) o < <http://www.esl-lab.com/index.htm>>. O estos enlaces de pronunciación, que pueden servir para hacerse una idea < <http://www.hio.ft.hanze.nl/thar/pronun.htm> >, o < <http://international.ouc.bc.ca/pronunciation/> >

Pero también muchos otros documentos que pueden sernos de utilidad. Juegos y canciones y cualquier otra excusa para que nuestros alumnos aprendan a escuchar.

Esta última dirección es un enlace a radios y televisiones de varios países en distintos idiomas. <http://www.audiovisuales.net/>

Y, ¿HABLAR?

Aún es prematuro, pero sin embargo se puede utilizar como excusa para establecer en clase una conversación:

Negociación

Proyectos y Presentaciones

Sugerencias y Comentarios.

Y más y más... estímulos para hablar: estudios comparativos, descripciones, planes

Para AVANZADOS: foros, chats, tele conferencias, net-meetings. ¿Y los móviles?

D. DESPUÉS DE CLASE

También con el estímulo de Internet, podemos conseguir que, por fin, nuestros alumnos continúen profundizando en el estudio de la lengua en casa o que completen ciertos proyectos inconclusos o incluso que practiquen alguna destreza en concreto.

Pero ¡jojo a la diversidad! Y en este caso me refiero más a la económico-social. No vaya a ser que estemos perpetuando, incluso agravando la condición de desigualdad entre unos alumnos y otros. Debemos asegurarnos de que todos pueden acceder a este recurso, sino en casa, si en alguna otra instancia como bibliotecas, casas de cultura etc. antes de exigir, ni siquiera de premiar, estas actividades extraescolares.

Por otra parte, es conveniente establecer un diálogo con los padres, indicándoles claramente los límites de esta exposición a Internet fuera de clase, los objetivos y la valoración del esfuerzo desarrollado.

Sin embargo, sí podríamos tutelar trabajos de investigación sin trascendencia académica como respuesta a las iniciativas de los propios alumnos. Seleccionar sitios que den respuestas a sus inquietudes y fomentar, en definitiva, la autonomía en el aprendizaje.

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

**Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Subdirección General de Información y Publicaciones
del Ministerio de Educación y Ciencia

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

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

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

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

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

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

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

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

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

- Serie “Didáctica” Color azul
- Serie “Situación” Color verde
- Serie “Aula Permanente” Color rojo
- Serie “Patrimonio” Color violeta

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

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

Índices de calidad de las publicaciones:

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

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO:

- * Los artículos han de ser inéditos.
- * Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
- * Los autores deben dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
- * Hay que huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes.
- * Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo y que debe coincidir con los epígrafes y subepígrafes del apartado anterior.
- * Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- * Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- * Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- * Al final de cada artículo, adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- * La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellidos/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- **Dirección y coordinación (I.S.F.P.):**
Paseo del Prado 28, 6ª planta. 28014. Madrid. Teléfono: 91.506.57.17.
- **Suscripciones y distribución:**
Instituto de Técnicas Educativas. C/Alalpardo s/n. 28806. Alcalá de Henares.
Teléfono: 91.889.18.54.
- **Puntos de venta:**
 - Ministerio de Educación y Ciencia. C/Alcalá, 36. Madrid.
 - Subdirección General de Información y Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. C/Juan del Rosal, s/n. Madrid.

TÍTULOS EDITADOS

	<u>COLECCIÓN</u>	<u>SERIE</u>
<i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALIDAD: la Dirección Escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La seducción de la lectura en edades tempranas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Aplicaciones de la nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Lenguas para abrir camino</i>	AULAS DE VERANO	Principios

<i>La dimensión artística y social de la ciudad</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>La Lengua, vehículo cultural multidisciplinar</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Globalización, crisis ambiental y Educación</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Los lenguajes de la expresión</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La comunicación literaria en las primeras edades</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>La Estadística y la Probabilidad en el Bachillerato</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>La Estadística y la Probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria</i> ...	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
<i>Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>El número, agente integrador del conocimiento</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
<i>Los lenguajes de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
<i>Un modelo didáctico: el entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el marco europeo</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Contextos educativos y acción tutorial</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
<i>De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias

<i>El impacto social de la cultura científica y técnica</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
<i>Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación
<i>Servicios socioculturales: la cultura del ocio</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
<i>EN_CLAVE DE CALID@D: Hacia el éxito escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación

Este volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA: “Habilidades comunicativas en las Lenguas Extranjeras”, que se celebró en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, en Ávila, en el verano de 2003.



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

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

- | | |
|-----------------------|----------------|
| • Serie «Ciencias» | Color verde |
| • Serie «Humanidades» | Color azul |
| • Serie «Técnicas» | Color naranja |
| • Serie «Principios» | Color amarillo |

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos difundir las investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de aquellos cursos de verano de carácter más general, y dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el color «amarillo oficial»

- | | |
|---------------------------|---------------|
| • Serie «Didáctica» | Color azul |
| • Serie «Situación» | Color verde |
| • Serie «Aula Permanente» | Color rojo |
| • Serie «Patrimonio» | Color violeta |

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.

