Sello Europeo

a la innovación en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas

Premios 2004

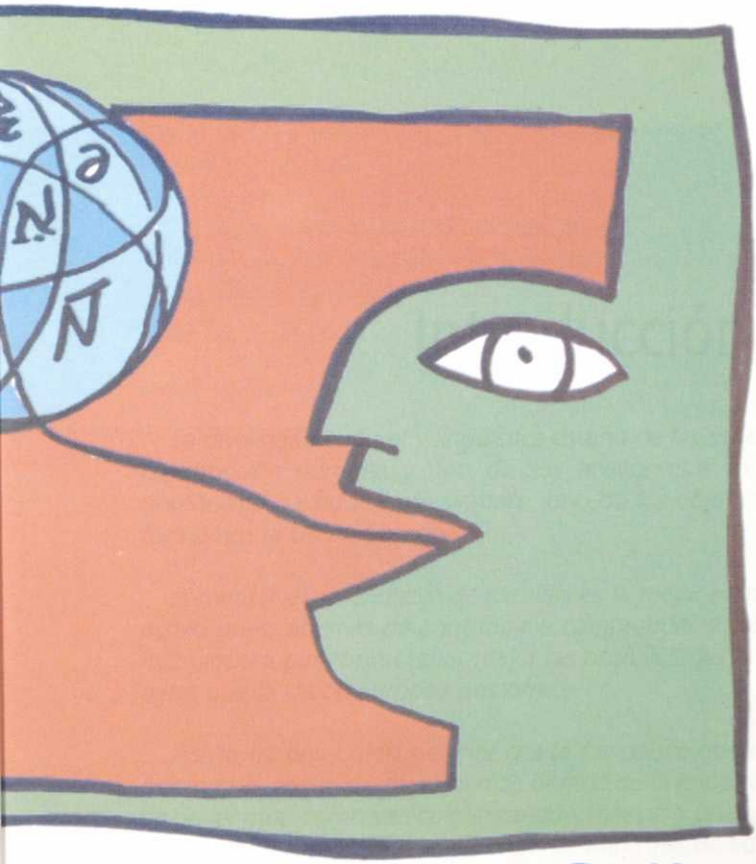
MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

800:37
SEL

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
BIBLIOTECA
19 JUL 2007
ENTRADA
DONATIVO

MA - 27216

800:37 SEL



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
BIBLIOTECA

Sello Europeo

a la innovación en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas

Premios 2004

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA

BIBLIOMEC
088838

R. 163133

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
D.G. de Cooperación Territorial y Alta Inspección

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

NIPO: 651-05-013-7
Depósito Legal: M-6057-2005
Imprime: Gráficas Mar•Car

Introducción

La diversidad cultural y lingüística es una de las señas de identidad de la construcción europea y uno de sus activos más valiosos; defenderlo y potenciarlo ha sido desde siempre, uno de los objetivos de los países que formamos la Unión Europea.

Fomentar el aprendizaje de idiomas es la mejor manera de reforzar este activo pues, además de contribuir a comprender y valorar esa diversidad, nos prepara para aprovechar mejor las posibilidades profesionales y personales que la Unión Europea nos ofrece.

Así se ha entendido siempre desde los países que integramos la Unión por lo que, desde su inicio, hemos defendido la importancia de la enseñanza de lenguas como vehículo imprescindible para una auténtica integración europea. En este sentido el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea decidió, en 1997, crear un distintivo común a través del cual cada Estado miembro promocione la enseñanza de lenguas, con carácter innovador, en cada país. Así nació el "Sello Europeo" .

El Ministerio de Educación y Ciencia ha dado una gran importancia a esta iniciativa, desde sus inicios, consciente de que un buen conocimiento de las lenguas se ha convertido en condición indispensable para que los ciudadanos españoles estén más capacitados para afrontar los retos que la sociedad globalizada en que vivimos nos impone.

En este sentido, en el documento "Una educación de calidad para todos y entre todos. Propuestas para el debate" que se ha presentado a la sociedad se proponen una serie de medidas que servirán para reforzar la importancia de la enseñanza de lenguas en nuestro sistema educativo y para mejorar los resultados obtenidos por nuestros alumnos.

La publicación que hoy se presenta, y que recoge las iniciativas galardonadas con el premio "Sello Europeo" 2004, es una muestra de los esfuerzos que nuestros profesores vienen desarrollando para mejorar la enseñanza de lenguas y pretende servir de estímulo y ejemplo para que se potencien iniciativas similares en otros ámbitos.

Quiero felicitar desde aquí a los profesores de lenguas y animarles a que sigan con sus esfuerzos para mejorar su trabajo y presenten sus iniciativas innovadoras a la próxima convocatoria del "Sello Europeo".

Mª Antonia Ozcariz Rubio
Directora General de Cooperación
Territorial y Alta Inspección

Índice

1. Primer Premio:
Inmigración: La Lengua acoge, la Lengua integra
CENTRO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SANTANDER 9

2. Segundo Premio:
Introducción temprana del inglés como segunda lengua en clases multinivel de educación infantil en un colegio rural agrupado
COLEGIO RURAL AGRUPADO "ALTO ALLER" DE LEVINCO-ALLER, ASTURIAS 39

3. Tercer Premio:
Every life and problems in European Countries: Tradition and change
ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE CHICLANA DE LA FRONTERA, CÁDIZ 73

4. Accessible Environments. An approach to the study of accessibility of disabled people
INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA "LA SERRETA" DE RUBÍ, BARCELONA 103

5. Programa de radio "English at Home", para aprender inglés en casa
INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA "ALCARRIA BAJA" DE MONDÉJAR, GUADALAJARA 131

6. Let's live a Country
INSTITUTO DE ENSEÑANZA SECUNDARIA "RONDA" DE LLEIDA 161

CIEFP SANTANDER

INMIGRACIÓN:
LA LENGUA ACOGE, LA LENGUA INTEGRA

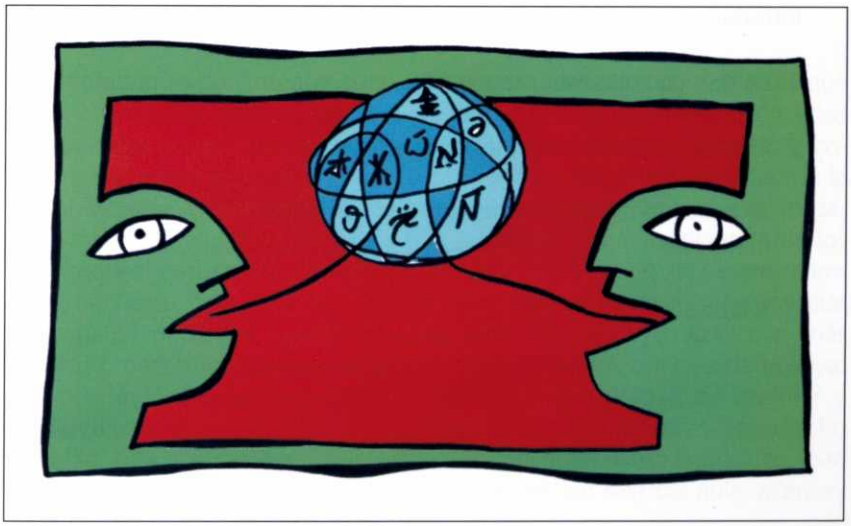


Ilustración de José A. Uría

Coordinadora: Fuencisla Cuesta Albertos

ASESORÍA Atención a la Diversidad, Alumnado Inmigrante
CIEFP SANTANDER

ÍNDICE

Introducción 11

1. En que consiste esta propuesta 12

2. Implicación de los alumnos españoles 15

3. Alumnos inmigrantes "enseñantes": enfoques, actividades y materiales 23

4. Valoración 29

INTRODUCCIÓN

"Inmigración: la lengua acoge, la lengua integra"
Es un proyecto para todos: para el que llega y para el que ya está.

Integración, doble vía: el que llega, el que recibe.

Entendemos que integrar supone un equilibrio de dos partes, la del que llega y la del que acoge. Sólo será posible el proceso de integración si los dos polos se activan adecuadamente. En el nuevo y diverso contexto escolar (microcosmos del nuevo y diverso contexto social) nunca será efectiva la integración del que llega y del que acoge si no existe un enfoque de verdadera interculturalidad, si no existe una auténtica acogida por parte de los "anfitriones", especialmente de "los iguales", es decir, de los propios compañeros. Dudu, Sofi, Gon Li y Ahmed para poder vivir, expresar y estudiar en español necesitan nuestra lengua, pero también, y quizás con más urgencia, necesitan saberse valorados y comprendidos a través de la suya. Por otro lado, María, Pedro y Juan tienen la oportunidad de explorar y desarrollar su propio bagaje lingüístico al acercarse a las otras lenguas. En realidad, este acercamiento trasciende con mucho el plano lingüístico. Este acercamiento les proporciona la oportunidad de, sin salir del aula, acercarse al Diferente, de acercarse al Mundo.

La lengua, principal instrumento de acogida e integración.

La incorporación progresiva del alumnado inmigrante en los Centros Educativos está intensificando la ya existente heterogeneidad de las aulas. Ante este panorama, la lengua tiene que ser el primer y más urgente instrumento de integración para todos: (1) para el alumno inmigrante que llega a nuestros Centros y necesita aprender a vivir en español, y (2) para toda la Comunidad Educativa, que tiene la oportunidad de aprovechar un contexto plurilingüe y tiene la necesidad de aprender a vivir en una nueva realidad multicultural. No sólo consideramos instrumento de integración el español en cuanto lengua de llegada o acogida; en esta propuesta, igualmente damos protagonismo a las propias lenguas maternas de los alumnos extranjeros (a partir de ahora LM): para que la integración sea completa, real y eficaz, es necesario tener en cuenta las lenguas del alumnado inmigrante.

Doble vía en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de lengua.

La iniciativa que presentamos se basa en esta doble vía de la integración. Así, se va a trabajar con el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas también en un doble sentido: tanto el que llega como el que acoge serán simultáneamente aprendices y "enseñantes" de lenguas.

1. EN QUÉ CONSISTE ESTA PROPUESTA

Esta propuesta se ha elaborado combinando dos puntos de partida:

A. Didáctica de segundas lenguas a través del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza/ aprendizaje de Lenguas (a partir de ahora, MCER).
B. Integración desde una perspectiva claramente intercultural.

***Hacia el plurilingüismo con las lenguas de la inmigración*, idea fundamental de esta propuesta.**

A través de estos dos puntos de partida, pretendemos contribuir a una formación plurilingüe amplia, y acorde a la nueva realidad de las aulas. Buscamos, por tanto, un plurilingüismo que incluya, también, las "otras" lenguas, las presentes en la cotidianidad escolar: las lenguas de los compañeros inmigrantes.

La idea central del proyecto es utilizar la didáctica de las segundas lenguas para integrar, teniendo como referente el MCER, ya de por sí integrador en sus planteamientos y concreciones.

Con respecto a este Marco, se desarrollan muchos de los objetivos y se hacen propuestas que contribuyen a hacerlo efectivo en las aulas, traspasando los ámbitos específicos de las asignaturas de idiomas. Todo ello, partiendo de los descriptores desarrollados en dicho documento, concretamente, los del nivel usuario básico, sobre todo A1 (FIG. 1 y 2). En el caso del alumnado inmigrante, por supuesto, se pretende trabajar con niveles superiores a lo largo de su escolarización. Esta propuesta sería viable para él —como aprendiz— sólo durante el proceso de acogida, y siempre que fuera necesario trabajar este nivel de usuario básico.

PROPUESTAS RELACIONADAS CON LOS NIVELES DE DOMINIO Y LAS COMPETENCIAS GENERALES DEL MCER

(FIG 1.) ALUMNO INMIGRANTE APRENDIZ / ALUMNO ESPAÑOL "COENSEÑANTE"

PROPUESTAS	DESTREZA	NIVEL DE DOMINIO	COMPETENCIA GENERAL (NO COMUNICATIVA)	SOPORTE	
Muestras de lengua cotidianas entre iguales	ESCUCHAR CONVERSAR	A2	Conocimiento sociocultural (saber) Destreza social (saber hacer)	Actividades realizadas por los alumnos españoles.	VIÑETAS
Instrucciones para coger el autobús escolar	ESCRIBIR LEER, HABLAR	A1 A2	Conocimiento sociocultural (saber) Destreza de la vida (saber hacer)		VIÑETAS
La comunicación con las manos	INTERACTUAR		Conocimiento sociocultural (saber) Destreza social (saber hacer)		FOTOGRAFÍAS
Acciones / objetos de las asignaturas	HABLAR ESCUCHAR LEER, ESCRIBIR	A1	Conocimiento del mundo (saber) Destrezas "profesionales" (saber hacer)		VÍDEO
Vocabulario de acciones / partes del cuerpo	HABLAR ESCUCHAR LEER, ESCRIBIR	A1	Conocimiento del mundo (saber) Destrezas de la vida (saber hacer)		VÍDEO
Direcciones en planos reales (Entender y proponer)	HABLAR COMPRENDER	A2	Conocimiento sociocultural (saber) Destreza de la vida (saber hacer)		TRANSPARENCIAS

(FIG 2.) ALUMNO ESPAÑOL APRENDIZ / ALUMNO INMIGRANTE EXPERTO Y ENSEÑANTE

PROPUESTAS **Fundamental la colaboración con extranjeros inmigrantes**	DESTREZA	NIVEL DE DOMINIO	COMPETENCIA GENERAL (NO COMUNICATIVA)	COMENTARIO
Vocabulario básico de acogida	INTERACTUAR	A1	Conocimiento sociocultural (saber) Destreza social (saber hacer) e intercultural	Uso simultáneo para el alumno español y para el inmigrante.
Los otros alfabetos	ESBRIBIR PRONUNCIAR	A1	Conocimiento del mundo (saber), conciencia intercultural (saber), destreza intercultural	
Vocabulario: objetos de la vida cotidiana	LEER ESCRIBIR	A1	Conocimiento del mundo (saber) Destreza intercultural	TRANSPARENCIAS. Trabajo con **las LM de los inmigrantes**.
Autoaprendizaje de lenguas con títulos y comienzo de cuentos	LEER	A1	Conocimiento del mundo (saber) Destreza intercultural (saber hacer) **Reflexión sobre la lengua (saber aprender)**	Para este tipo de actividades es fundamental la presencia del "experto" inmigrante.
Los alumnos inmigrantes hacen de profesores de su L1	ESCRIBIR PRONUNCIAR	A1	Conocimiento sociocultural y conciencia intercultural (saber), destreza social	
Problemas de Matemáticas en otras lenguas	LEER	A1	Conocimiento del mundo (saber) Destreza intercultural (saber hacer)	

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - BIBLIOTECA

COMPAÑERO INMIGRANTE

APRENDE español con los compañeros españoles:
- Al existir situaciones comunicativas reales con los españoles: las propias de aula, recreo...
- Utilizando los materiales elaborados por ellos, los españoles.

ENSEÑA su LM a los compañeros españoles:
- Al existir situaciones y necesidades comunicativas reales, que se van a desarrollar también en su LM.
- Al ser el protagonista y conductor en actividades concretas de aprendizaje de su LM.

COMPAÑERO ESPAÑOL

APRENDE las LM de los compañeros inmigrantes con ellos:
- Las LM tienen cabida en diferentes ámbitos, momentos y espacios del contexto escolar.
- Son alumnos reales en dinámicas específicas de enseñanza / aprendizaje de las LM, dinámicas dirigidas por los inmigrantes.

PARTICIPA en la enseñanza de español de los compañeros inmigrantes:
- Aprovechando las situaciones y funciones comunicativas para la realización de los trabajado en las clases de español / L2.
- Creando materiales para las clases de español / L2.

- Se trata de convertir a unos y a otros, inmigrantes y autóctonos, en enseñantes y a la vez, aprendices. Enseñantes de su LM y aprendices de la LM del otro, respectivamente. Los alumnos españoles, por tanto, son "coenseñantes" de español a la vez que aprendices de las otras LM con presencia en los Colegios e Institutos. Los alumnos inmigrantes, a su vez, con respecto a su LM son enseñantes y expertos, y con respecto al Español/ L2[1] son alumnos, también, de sus propios compañeros españoles.

- Se trata de crear una situación de igualdad entre el que llega y el que está. Los dos aprenden del otro y los dos enseñan al otro: yo apren-

[1] Vamos a utilizar "L2" para referirnos al aprendizaje de español por parte de los inmigrantes al tratarse de un proceso de aprendizaje en situación de inmersión.

do contigo y de ti; tú aprendes conmigo y de mí. Situación de igualdad que se hace efectiva, a su vez, entre todas las lenguas presentes en el Centro. Todas son susceptibles de ser enseñadas y aprendidas, porque todas son contempladas desde la misma óptica, como lo que son: instrumentos de comunicación.

- Y se trata de contribuir al plurilingüismo partiendo del propio MCER: *Desarrollando una COMPETENCIA COMUNICATIVA a la que contribuyan todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionen entre sí e interactúen para llegar de unas a otras a partir del propio bagaje lingüístico.*

  En los Centros, hay situaciones comunicativas reales, hay necesidades comunicativas reales y hay interlocutores reales de otras lenguas. Sólo hay que saber aprovechar todos estos factores dándoles la concreción pedagógica adecuada: esto es lo que persigue nuestra propuesta.

2. ALUMNOS ESPAÑOLES, "COENSEÑANTES": ENFOQUES, ACTIVIDADES Y MATERIALES.

Alumno español, "coenseñante" de L2 → **Alumno inmigrante, aprendiz de L2**

Todo lo referido a los alumnos españoles como "coenseñantes" de español/ L2, implica y se refiere, por tanto, también a los alumnos inmigrantes como aprendices de la nueva lengua de acogida. Este proyecto busca cauces para provocar y facilitar la implicación de los unos en el proceso de aprendizaje de los otros. En otras palabras, buscamos que los que ya están aquí sean "cómplices" en todo el proceso de enseñanza/ aprendizaje de los que llegan: si lo que pretendemos como fin último es LA INTEGRACIÓN, es fundamental trabajar con "los iguales" dado que ésta sólo entre ellos se va a producir de forma efectiva.

Consideramos fundamental trabajar aprovechando las situaciones y necesidades comunicativas del contexto escolar, para establecer cuanto antes puentes entre las culturas y, por tanto, entre las personas.

Nuestra propuesta centra la implicación de los compañeros españoles a través de la creación de materiales para la clase de L2. De esta forma, además, logramos que estas clases no sean algo ajeno a ellos y conseguimos esa complicidad de "coenseñantes" que se va hacer efectiva sobre todo en las situaciones comunicativas reales. Buscamos que los alumnos españoles acompañen el recorrido del compañero extranjero en la nueva lengua para que, lo antes posible, entienda, sepa proponer, participar y reaccionar ante mensajes como: *"Sal a la pizarra", "Para mañana tenéis que...", "Abre el libro", "¡Bien!", "¿Quieres venir?", "¿Te encuentras mal?"*

Las dinámicas y los materiales que presentamos responden a dos enfoques, básicos en su desarrollo y concreción:

— Análisis desde nuevas perspectivas.
— Adecuación a la realidad de los alumnos.

Mirando por y para los ojos del que llega: la perspectiva del Otro

Para que se produzca la integración eficaz y realmente intercultural que perseguimos, es imprescindible acercarse al Diferente. Para ello hay que "entrenar" nuevas perspectivas que permitan ponerse en su lugar. Ésta es la clave del trabajo realizado con los alumnos españoles desde su faceta de "coenseñantes": el cambio de perspectiva en los análisis.

(1) Por un lado, trabajamos cambios de perspectiva en análisis de muestras de lengua cotidianas, y (2) por otro lado, trabajamos nuevas perspectivas en los análisis de la propia lengua, en este caso, el español.

(1) Muestras de lengua cotidiana reflejadas en materiales para la clase de L2 basados en dicho cambio de perspectiva: **fotografías** de mensajes de interés para el compañero inmigrante y vídeos con vocabulario básico. Para ello, imprescindible "descubrir" la ciudad, el barrio y el propio Centro Escolar desde el punto de vista del alumno extranjero: *"¿qué información y conocimiento básicos necesita en la nueva lengua?"*.

Basándose en materiales de Francés, Inglés y ELE (Español Lengua Extranjera), los alumnos españoles fotografiaron carteles que posibilitaran trabajar en la clase de L2 estos mensajes, no sólo desde lo lingüístico, sino también desde la situación, el contexto, la adecuación, la imagen, el soporte, la tipología textual...

Hospital de Valdecilla

Además, realizaron vídeos para la clase de L2 con vocabulario básico. Sobre todo, de acciones básicas, mucho más claramente representadas en este soporte que en soporte papel (libro de texto). Un ejemplo:

VOCABULARIO SELECCIONADO PARA UNO DE LOS VÍDEOS: ACCIONES BÁSICAS EN EL CONTEXTO ESCOLAR, RELACIONADAS CON LOS OBJETOS CORRESPONDIENTES

(2) El trabajo con nuevas perspectivas de análisis del español se ha llevado a cabo en la asignatura reglada de Lengua, consiguiendo así que el planteamiento de esta área se impregnara de enfoques propios de la didáctica de lenguas extranjeras.

Un ejemplo: trabajo con un problema de Matemáticas a través del análisis morfosintáctico. El objetivo fue percibir la dificultad que a un compañero inmigrante le puede plantear la lengua de los enunciados aun tratándose de planteamientos matemáticos sencillos. Se realizaron los análisis pertinentes y se pensó en cómo facilitar la superación de este tipo de barreras al alumno extranjero. Los alumnos españoles propusieron el **apoyo de la imagen**:

PROBLEMA DE MATEMÁTICAS

1. Los alumnos aportaron el problema.
2. En la clase de Lengua ordinaria (4.° ESO) analizamos gramaticalmente el enunciado: las dificultades de lengua para un compañero extranjero.
3. Reflexionamos sobre cómo facilitarle la ejecución: DIBUJO

Dibujo Mapi

Otro ejemplo: Los alumnos seleccionaron situaciones del Centro y a partir de ahí analizaron las funciones comunicativas y los instrumentos lingüísticos (y no lingüísticos) precisos.

1. PARA INICIAR UNA CONVERSACIÓN O RESOLVER UN PROBLEMA

"¿Por favor, dónde está...?", "Hola, ¿qué pasa?", "¿Te vienes? / ¿Vienes a? / ¿Te apetece venir?, "¿Qué tal el finde?", "¿Me das tu número de móvil?"

2. PARA ENTENDER A LOS PROFESORES

"Siéntate bien", "Atiende", "¿Lo habéis entendido?", "Borra (la pizarra)" / "¿Me borras la pizarra?", "Ponte ahí", ¿Te callas, por favor?", "Sacad / Guardad..."

3. EN EL BAR

"¿Cuánto cuesta?", "Me toca", "No te cueles"

4. EN EL SERVICIO

"Está ocupado", "¿Está ocupado?", "¿No hay papel?", "¿Tienes un clínex?"

5. EN CLASE

"¿Puedo pasar?", "No lo entiendo", "Me lo explicas, por favor?", "¿Qué toca después? Mate, Geo, "¿Lo tengo bien?", "¿Puedo ir al baño?", "¿Me dejas...?"

6. EN EL BUS

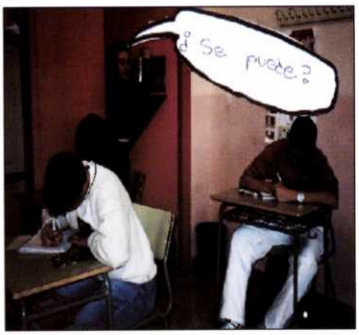
"¿Está ocupado?", "¿Te importa que me siente?", "No tengo carnet", "No te cueles", "¿Cuál es la próxima parada?

Funciones Comunicativas:

- **Saludar**
- **Preocuparse por estado físico y anímico.**
- **Invitar.**
- **Pedir ayuda.**
- **Preguntar por el nombre de las cosas.**
- **Expresar gustos.**
- **Etc.**

Estos análisis se concretaron en material para la clase de L2 a través de **viñetas**.

Muestras de lengua contextualizadas

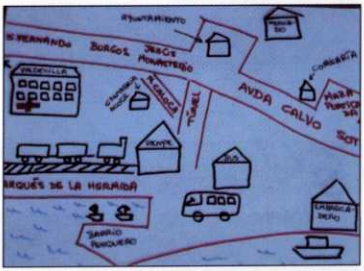


La importancia de la adecuación a la realidad de los alumnos

En el tratamiento que damos en esta propuesta al aprendizaje de español/ L2, la adecuación a la realidad de los alumnos inmigrantes es fundamental.

Buscamos adaptar materiales, pautas y actividades a su realidad en el Centro Escolar y en su entorno próximo, a la vez que procuramos acercar su país y su lengua a nuestros planteamientos. En otras palabras, no nos interesa trabajar, por ejemplo, con textos como folletos turísticos o propios de un hotel o un restaurante (los que encontramos en los manuales de ELE). Por ejemplo, para desarrollar la función comunicativa de **preguntar por direcciones**, nos parece mucho más interesante no trabajar con los planos que encontramos en los manuales. Proponemos trabajar dicha función con otros planos: el plano de Santander o el de sus propias ciudades de origen.

PLANO DE VARSOVIA



PLANO DE SANTANDER

TRANSPARENCIAS: Realizadas por los compañeros españoles. No sólo planteadas para trabajar el español con los alumnos inmigrantes. También para dinamizar actividades con las LM de los compañeros inmigrantes en la que ellos son los conductores.

Otro ejemplo: **seguir instrucciones**. Nos parece mucho más interesante seguir instrucciones contextualizadas en la realidad y que respondan a necesidades reales. Además, igualmente se trata de materiales realizados por los compañeros españoles después de analizar la función comunicativa

y los elementos léxicos y gramaticales necesarios para ella. En este caso, la concreción del material para la clase de L2: **viñetas secuenciadas**. Proponemos algunas:

Coger el bus

1. VE A LA SECRETARÍA

¿Qué necesito para hacer el carné del autobús?

2. PREGUNTA QUÉ NECESITAS

6. BUSCA ESTE CARTEL

¿Está libre?

8. PREGUNTA SI ESTÁ LIBRE EL ASIENTO

3. ALUMNOS INMIGRANTES, "ENSEÑANTES": ENFOQUES, ACTIVIDADES Y MATERIALES.

Alumno inmigrante, "enseñante" de su LM → **Alumno español, aprendiz**

Todo lo referido a los alumnos inmigrantes como "enseñantes" de sus LM, implica y se refiere, por tanto, también a los alumnos españoles como aprendices de ellas. Para que se produzca la integración eficaz y realmente intercultural que buscamos en esta propuesta, es imprescindible, por un lado, que el que llega (inmigrante) se sienta valorado, y es imprescindible, por otro lado, trabajar con el autóctono el aprender a valorar las nuevas culturas que forman parte de su nuevo espacio cotidiano.

Este proyecto busca cauces para provocar y facilitar el protagonismo de los alumnos inmigrantes en las actividades relacionadas con sus LM. En otras palabras, pretendemos hacerles sentir que tienen cabida en la nueva realidad en la que van a vivir, a través, sobre todo, de la presencia palpable de sus LM en los Colegios o Institutos.

Materiales para unos y otros

Nos parece fundamental elaborar y dinamizar actividades de conocimiento mutuo para situaciones en las que se desconozca la lengua del otro. Y nos parece fundamental elaborar y dinamizar materiales que supongan puentes entre los unos y los otros.

Así, proponemos:

A. Actividades de acercamiento en las que tienen cabida las dos lenguas.
B. Actividades para acercarse a las LM de los alumnos inmigrantes.

A. Todas las lenguas tienen cabida por igual

- Este material nos permite conocer al alumno recién llegado aunque ni él conozca nada de español ni su lengua sea conocida por nadie del Centro.

- Nos ofrece la posibilidad de comunicar sin necesidad de intérprete ni traductor.

- Nos facilita llegar a aspectos personales del alumno, no sólo a los que registra un formulario de matrícula, por ejemplo. Así, se consigue que se sienta realmente acogido; que sienta que desde el Centro hay una actitud clara de interés hacia él.

Una de las partes del cuestionario de acogida en UCRANIANO

ТВОЯ НОВА ШКОЛА/ІНСТИТУТ (TU NUEVO COLEGIO/ INSTITUTO)	Так (SÍ)	Ні (NO)	Не знаю (No sé)
1.Дехто з твоїх сусідів ходить разом з тобою в один клас? (¿Alguno de tus vecinos va a tu clase?)			
2.Дехто з твоїх сусідів ходить до цієї школи / інституту? (¿Alguno de tus vecinos viene a este colegio/ instituto?)			
3.Дехто з твоїх братів чи двоюрідних братів ходить до цієї школи/ інституту. (¿Alguno de tus hermanos o primos viene a este colegio/ instituto?)			
4.Знаєш кого-небудь з інституту? (¿Conoces a alguien del Instituto?)			

Vocabulario de acogida

Hemos generado un vocabulario de acogida que estamos traduciendo al mayor número de lenguas con presencia en los Centros de Cantabria.

Consta de dos partes, una para el alumno español y la otra, para el alumno recién llegado (a los alumnos que tienen otro alfabeto se les dan dos). La parte de los españoles es una transcripción de la lengua correspondiente, hecha igualmente con inmigrantes cántabros. Se trata de transcripciones "caseras" ya que hemos buscado la funcionalidad prioritariamente. Sería, como si para el inglés, encontráramos *"*¿Ja guar yu?*".

Los resultados con las pruebas de este material son muy satisfactorios y cada vez se está utilizando ya en más Centros.

EN RUSO

VOCABULARIO BÁSICO EN RUSO

HOLA: **Здравствуйте / Привет**
ADIÓS: **До свидания / Прощай**
GRACIAS: **Спасибо**
POR FAVOR: **Пожалуйста**
BUENOS DÍAS: **Добрый день**
BUENAS NOCHES: **Добрый вечер**

DE NADA **Hé за что**
PERDÓN: **Извините**

SÍ: **Да** NO: **Нет**

¿CÓMO TE LLAMAS? **Как тебя зовут?**
ME LLAMO... **Меня зовут...**

¿PUEDES REPETIR? **Можешь повторить?**

ESCRIBE **Напиши** LEE **Читай**
SIÉNTATE **Садись**
ABRE EL LIBRO **Открой книгу**

¿CUÁNTO ES? **Сколько будет?**

YO: **Я** NOSOTROS: **Мы**
TÚ: **Ты** VOSOTROS: **Вы**
ÉL:**Он** ELLOS: **Они**

QUIERO: **Хочу** NO QUIERO: **Не хочу**
ME GUSTA: **Мне нравится**
NO ME GUSTA: **Мне не нравится**
ME ENCUENTRO MAL: **Я чувствую sebЯ ploho / Ploho sebЯ чувствую**

La parte para el recién llegado

VOCABULARIO BÁSICO EN RUSO

HOLA: PRIVIÉT/ SDRÁSTVUI (para plural o para usted, añado CHE)
ADIÓS: PRASHÉI
GRACIAS: SPASÍBA
POR FAVOR: PASHALUSTÁ LU
BUENOS DÍAS: DOBRIYÉN
BUENAS NOCHES: DOBRIVÉICHER

DE NADA: NIÉPASTO
PERDÓN: ISHIVINÍCHE

SÍ: DA **NO:** NIET

¿CÓMO TE LLAMAS?: KAK TEBIÁ ZSABÚT?
ME LLAMO...: ME ÑA ZSABÚT...

¿PUEDES REPETIR?: MÓSHES PAFTARÍCH?

ESCRIBE: NAPISHÍ **LEE:** CHITÁI
SIÉNTATE: SAYÍSSSSS
ABRE EL LIBRO: ATCRÓY KNÍGU

¿CUÁNTO ES?: ESCUÓLICA BÚLLET/ STOIET?

YO: YA **NOSOTROS:** MI
TÚ: TI **VOSOTROS:** VI
ÉL: ON **ELLA:** ANÁ **ELLOS y ELLAS:** AÑÍ

QUIERO: JA CHÚ **NO QUIERO:** NI JA CHÚ
ME GUSTA: MENIÉ NRÁBITSA
NO ME GUSTA: MENIÉ NIE NRÁBITSA
ME ENCUENTRO MAL: PLOJO SEBIÁ CHÚSTUYU

La parte para los españoles

B. Aprendiendo las LM de y con los alumnos inmigrantes

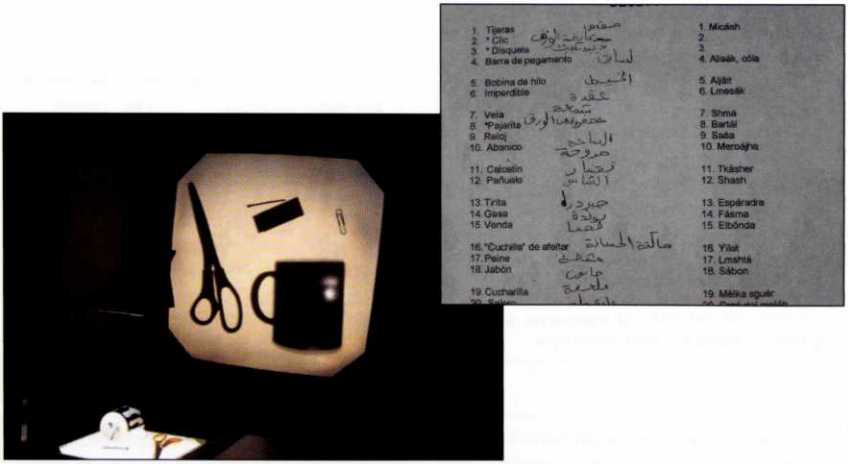
Son incuestionables las ventajas que el plurilingüismo ofrece no sólo en cuanto a aprendizaje de lenguas se refiere, sino también en cuanto a la formación integral de las personas. El propio MCER desarrolla y prioriza la enseñanza plurilingüe en sus planteamientos desde este enfoque amplio e integrador.

Por otro lado, en nuestros Centros, cada vez hay una presencia más inminente de variedad de lenguas: ¿por qué no aprovechar este entorno multilingüe que ya hay en los Centros? ¿Por qué no aplicar el MCER también al aprendizaje de las "otras" lenguas con presencia en los Centros?

Desde este proyecto, ofrecemos cauces para ello en los que, además, se ofrece al alumno inmigrante la posición privilegiada que le corresponde en cuanto a experto y enseñante de su LM.

Varias actividades se plantean a través de la reflexión lingüística de las LM de los alumnos extranjeros dirigidas por ellos mismos. Otras se plantean como aprendizajes directos. Ejemplos de éstas últimas:

VOCABULARIO DE OBJETOS BÁSICOS
a través de proyecciones



MATEMÁTICAS EN OTROS IDIOMAS

Si el objetivo es hacer sumas, ¿por qué no aprovechar y hacerlas en otros idiomas? Los alumnos inmigrantes se sentirán representados y mucho más seguros en la clase de Matemáticas. Los alumnos españoles podrán aprender lenguas también en esta asignatura. Además, proponemos que estas actividades se lleven a casa para que los padres las conozcan e incluso "participen".

Un autobús sale de la estación a las 7. El viaje dura 2 horas con una parada de 1 hora para visitar un museo. ¿A qué hora regresara a la estación?
(Sacado de un manual de Matemáticas rumano para niños de siete años)

Wolof

Carbi mongui guena chi gnasbi ,llurom ñari wajtu, 7h. dina am chi yonwi. Ñari wajtu. 2h. dina tajao chi yomnwi wagtu, 1h, woo Jamné danoy Nemico Barba buam Salo. Kagne lanoui ague Fanullam?

Inglés

A bus leaves a station at 7. The journey took 2h with an interruption of 1h. to visit a museo. What time will it reach it's destination?

Portugués de Brasil

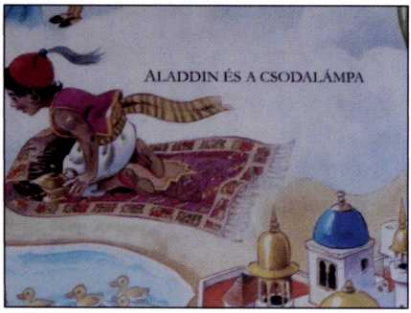
Um ônibus sai da estaÇao rodoviária as 7 horas. A viagem dura 2 horas, com uma parada de 1 hora para visitar um museu. A que horas chegará a seu destino?

Italiano

Se un autobus parte dalla stazione alle 7, il viaggio dura 2 ore e si ferma di 1 ora per una visita a un museo; a che ora arriverà a destinazione?

También proponemos actividades que provoquen el acercamiento a las otras LM a través de la reflexión. En ellas, es fundamental el papel del "experto" inmigrante en cuanto a la selección de las muestras de lengua, la fiabilidad de los procesos deductivos...

CUENTOS (HÚNGAROS)



- ¿Qué cuentos son?. ¿Qué lengua crees que es?
- ¿Cómo se dice "Y" en húngaro?. ¿Y "LA"?. ¿Cómo se dice 7?
- ¿Los cuentos se llaman igual que en español?
- ¿Hay algo común en algunos nombres femeninos?
- ¿Qué adjetivos encuentras? Hay 3.
- Elige tres palabras claves para cada cuento e investiga cómo se dicen en húngaro.
- ¿Cómo crees que sonarán estos títulos? Pide a un compañero húngaro que te lo confirme.

Incluso, nos acercamos al análisis de muestras de interlengua. Ejemplo de la propuesta tal cual se llevó al aula (Nivel mínimo de 3º/ 4º Secundaria. Adaptable a otros niveles):

MUESTRAS EN ESPAÑOL DE ALUMNOS DE EUROPA DEL ESTE

Ya sabes que cuando aprendemos un idioma pasamos por una fase de interlengua. También sabes que es necesario arriesgarse para poder avanzar

en este aprendizaje y que las interferencias con la lengua materna son inevitables. Bien, vamos a descubrir todo esto en las siguientes muestras de español de algunos alumnos del Este de Europa.

A. Marca el "error" o lo que te parezca extraño.
B. Explícalo gramaticalmente.
C. Intenta razonar por qué.
D. Vamos a acercarnos a estas lenguas:
   - ¿Con qué palabra se despiden?
   - ¿Tienen subjuntivo?
   - ¿Cómo construyen el CD de persona?
   - ¿Qué concluyes del uso de los signos de exclamación e interrogación?

1. Vamos a la playa dos veces por año.
2. Cuando viajarás a mi país, podrás conocer a todos mis amigos.
3. El horario de lecciones es diferente en España.
4. El patio del colegio es mi lugar más preferido.
5. Hola, ¿cómo estás?... Bueno, me despido. Hola.
6. En el primer domingo de mayo, vamos a la montaña.
7. Vivimos en el primero piso.
8. En último día de clase, hacemos una fiesta
9. La fiesta navideña es diferente a la de aquí.
10. En esta clase hay muchos talentos: muchos alumnos cantan y actúan.
11. No me recordé tu cumpleaños!
12. Felicitaste Luis?
13. El 30 de junio el año escolar está acabado.
14. Después del Carnaval, se empieza 40 días de ayuno.

4. VALORACIÓN

"Inmigración: la lengua acoge, la lengua integra" es un proyecto que plantea pautas y enfoques no como fin en sí mismos, sino como punto de arranque para una determinada forma de trabajo. Es un proyecto que, partiendo de propuestas muy concretas, pretende provocar la reflexión y el saber qué hacer, respecto a conceptos como "inmigración" e "interculturalidad" y respecto a la eminente realidad plurilingüe y multicultural de las aulas.

El proyecto y el Centro de Profesores (CIEFP)

Desde este planteamiento, un Centro de Profesores —CIEFP/ Santander— se constituye plataforma privilegiada en cuanto a posibilidades se refiere: es evidente el alcance de la difusión y de la formación en un ámbito tan amplio como el que compete al CIEFP y, por tanto, a la "Asesoría de Atención a la Diversidad, Alumnado Inmigrante".

El proyecto continúa y se amplía cada día, porque prácticamente cada día entramos en los Centros. Desde la primera intervención —siempre respuesta a demandas determinadas— tienen cabida las pautas y materiales reflejo del enfoque central de esta propuesta.

El proyecto y el MCER

La plataforma del Centro de Profesores nos ha permitido acercar el MCER a docentes no relacionados en un principio con la enseñanza de lenguas extranjeras, e incluso nos ha permitido relacionar a éstos con los que sí imparten idiomas. El MCER ha entrado y sigue entrando en los Centros, impregnando no sólo la enseñanza de L2 de los alumnos inmigrantes, sino impregnando también el aprendizaje y el uso de sus LM en los Colegios e Institutos y también impregnando las propias clases de la asignatura reglada de Lengua Castellana. Por tanto, consideramos muy positiva la retroalimentación existente entre este proyecto y este Marco: a través del proyecto difundimos y hacemos viable el MCER y, por otro lado, el propio MCER da entidad y fundamenta la propuesta.

El proyecto y la formación del profesorado

El mismo enfoque que proponemos para el acercamiento de los alumnos españoles a las LM de sus compañeros inmigrantes, lo consideramos básico para la acción formativa de nuestros compañeros profesores: el ponerse en el lugar del otro, el acercarse a la lengua del otro. Este cambio de perspectiva, frecuente en actividades de formación que desarrollamos, permite la incorporación de nuevos elementos de análisis en los docentes, lo que consideramos esencial. Algunos ejemplos:

ANUNCIO
COCA-COLA EN RUMANO

Como actividad formativa, los profesores tuvieron que DOBLAR este anuncio en RUMANO para experimentar la perspectiva de un alumno extranjero ante la nueva lengua.

VOCABULARIO BÁSICO CON SERRAT

"QUÉ SERÍA DE MÍ" (Versos en la boca) (Serrat)

¿Qué sería del DÍA si el SOL no amaneciese?
¿Qué sería del TRECE sin el UNO y el TRES?
¿Qué sería del PERRO sin GATOS y sin PULGAS,
de la FLOR sin ESTIÉRCOL,
del AGUA sin la SED,
del PÁJARO sin AIRE,
del MARTILLO sin CLAVO,
del AMO sin ESCLAVO,
del HOY sin el AYER,
del CABALLERO ANDANTE sin GIGANTES DE VIENTO sin DAMA y sin ENTUERTOS QUE DESFACER?

¿Qué sería de MÍ sin TI,
de mi TROMPO sin tu CORDEL,
de mi BOCA sin tu PIEL?
¿Qué sería de MÍ? ¿Qué sería de MÍ?

Los profesores trabajaron esta canción en albanés y español.

DIBUJO MARTA

SERRAT EN ALBANÉS

El origen

La iniciativa comenzó a perfilarse antes de la creación de la Asesoría específica para el alumnado inmigrante. Concretamente, el momento de arranque se sitúa en el curso 2001/2002 en el IES "Valle de Camargo", dentro de un proyecto concedido por la Consejería de Cantabria con motivo del Año Europeo de las Lenguas. En ese momento se probaron varias de las propuestas en la red de diez centros europeos que, a través de la asignatura de español/lengua extranjera, trabajaron con nosotros. Por otro lado, vieron la luz varios de los materiales realizados por los alumnos españoles, vinculando su elaboración normalmente a la asignatura de Lengua, a través de los pertinentes análisis gramaticales y lingüísticos.

El éxito con las propuestas llevadas a cabo en dicho proyecto, fue el germen fundamental para continuar su desarrollo desde la Asesoría.

Lo experimentado, lo difundido

En realidad, prácticamente todo se puede considerar experimentado y "todo" se puede considerar sólo proyectado aún. Es decir, el que tanto los alumnos españoles como los inmigrantes sean respectivamente enseñantes y aprendices de las otras lenguas es algo ya experimentado. Sin embargo, se trata de ir introduciendo poco a poco esta línea de trabajo en los Centros. Se trata de que sea desde ellos desde los que se generen actividades como las que presentamos: no interesa tanto la concreción de la actividad en sí misma, como el recorrido para llegar a ella. A modo de ejemplo: no interesa tanto el que los Centros tengan los vocabularios de acogida, como que los consideren modelos para elaborar los suyos propios; no interesa tanto el propiciar los materiales para la clase de L2 producidos por los españoles, como que sean los propios alumnos de cada Centro los que los generen.

Prácticamente día a día difundimos las ideas, las pautas y las propuestas que configuran esta propuesta. La valoración positiva está siendo especialmente notable en lo referido a los materiales para los primeros momentos, los que hemos diseñado como puente de encuentro utilizando las LM de los alumnos inmigrantes y el español.

Lo menos experimentado son las actividades en torno a las "otras" LM, tanto las específicas de análisis como las que propician su aprendiza-

je siendo los propios alumnos inmigrantes los expertos o conductores en su desarrollo.

Lo "problemático"

En primer lugar hay que apuntar que no es fácil que un discurso como el que proponemos cuaje sin más en el día a día de los Centros: la diversidad nos sobrepasa como profesionales, las inercias se imponen en muchos de los Centros, no hay tiempos ni espacios en los horarios para desarrollar propuestas que se salgan de los currículos establecidos...

En este sentido, nos parece fundamental desarrollar:

1. LO QUE YA SE HA HECHO, CON QUIÉN Y CUÁNDO/ DÓNDE (ejemplos).
2. OTROS ESPACIOS, TIEMPOS E IMPLICACIONES POSIBLES.

1. LO QUE YA SE HA HECHO, QUIÉN, CUÁNDO/ DÓNDE Y QUÉ.

EL RESULTADO	REALIZADO POR	LO QUE SE TRABAJA
Glosario de términos específicos de los jóvenes	Alumnos de 4° ESO en la Unidad "Registros lingüísticos" de la asignatura de Lengua	Vocabulario y expresiones básicas del ámbito coloquial de los adolescentes: *tronco, ¡vaya marrón!...*
Sopas de letras con nombres de famosos españoles y de los países de los alumnos inmigrantes	Alumnos ACNEEs de 3° ESO en la asignatura de Lengua	Vocabulario de nombres propios y aspectos culturales de interés: *Raúl, Nadia Comanechi, Naomi Cambel...*
Fotografías-viñetas que contextualizan expresiones y usos propios del mundo escolar y adolescente	Alumnos de 2° Compensatoria en el Taller de Lengua y de 4° en la asignatura de Lengua	*¡No te cueles!, ¿Está libre?, ¿se puede?, ¿me ayudas?*, levantar la mano diciendo "yo" al pasar lista...
Fotografías de procesos básicos en la vida escolar: hacer el carné del autobús, cómo coger el bus...	Alumnos de 4° Tutoría y asignatura de Lengua	Imperativo, instrucciones, vocabulario básico, normas: *Ve a Secretaría, tienes que rellenar, pregunta si está libre...*

2. OTROS ESPACIOS, TIEMPOS E IMPLICACIONES POSIBLES

QUIÉNES	QUÉ	CUÁNDO
Profesores L2, obviamente	Trabajo con los inmigrantes en la adquisición del español / L2	Clase de L2
PROFESORES INTEGRANTES DE GRUPOS DE TRABAJO	Incorporando e impulsando la iniciativa en el Centro	Momentos de coordinación del Grupo de Trabajo
EQUIPO DIRECTIVO	Difusión, dinamización y asunción de la propuesta en todas sus vertientes: organización de horarios, espacios, incorporación a los PCC	Todo el curso, especialmente al comienzo. Comisión de Coordinación Pedagógica
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN	Coordinación e impulso del trabajo con la adquisición de las LM de los inmigrantes	Reuniones con tutores
TUTORES	Llevando al aula las actividades de trabajo con las LM	Hora de tutoría (Secundaria)
PROFESORES DE LAS ÁREAS	Creación de materiales para trabajar la adquisición del español / L2 en las áreas. Coordinación con la clase de L2	Reuniones de equipos docentes, de Departamento en Secundaria, en la "Exclusiva" de Primaria.
COMISIÓN COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	Haciendo de puente entre las asignaturas y las clases de L2	Reuniones de dicha Comisión
DEPARTAMENTO EXTRAESCOLARES Secundaria)	Dinamizando propuestas para todo el Centro, en torno a la adquisición de las LM de los alumnos inmigrantes, especialmente las que vamos a considerar de evaluación.	Semanas Culturales, actividades varias

Por otro lado, encontramos cuestionamientos muy lógicos que tendremos que ir resolviendo según vayamos consiguiendo mayor implicación en los Centros. Por ejemplo, referidos a una de las ideas centrales de la propuesta, concretamente, a la de propiciar el aprendizaje de las lenguas con presencia en el Centro Escolar, formando usuarios al menos de nivel A1 (MCER). A este respecto se nos plantean preguntas del tipo: "*¿Cómo hacerlo si en el Centro hay un número elevado de lenguas? ¿Sólo hacerlo con algunas? ¿Con cuáles?*

En cualquier caso, hoy por hoy, no consideramos éste impedimento para poder lanzar la idea y empezar. De hecho, ya hay algunos Centros interesa-

dos en el desarrollo a través de proyectos de innovación, grupos de trabajo o seminarios.

La propuesta se sigue haciendo cada día. Sólo tiene sentido si es considerada por los docentes como una posibilidad que les facilite llevar ideas ya al aula y que les permita determinadas revisiones de su propia práctica docente. Queda por hacer porque también quedan ideas aún por experimentar, sobre todo las referidas a momentos y procesos que requieren un mayor recorrido. Desde la Asesoría, la labor se tiene que basar en el poco a poco, a la vez que en el ir por delante diseñando propuestas que ayuden a comprender los propósitos y las metas. En este sentido, un ejemplo: la actividad de largo alcance que hemos denominado "Olimpiada de las Lenguas" diseñada para el ámbito/ Consejería.

- PARA QUÉ: aprendizaje de las LM de los compañeros inmigrantes CON ellos
- LO QUE ENTRA EN JUEGO: situaciones y contextos reales y próximos
- LAS REGLAS Y LAS PRUEBAS: Por ejemplo, tienen que concursar juntos un alumno español y un extranjero. Tipo de pruebas: Entrevista, simulaciones, carteles... dirigidas igualmente por inmigrantes.

El obstáculo principal

Pero si hay algo que puede suponer el fracaso de iniciativas como ésta, es la infranqueable barrera que marcan determinadas actitudes, enfoques y expectativas referidas a la diversidad que aporta la inmigración en los Colegios e Institutos. Barreras procedentes, especialmente, tanto de los propios profesores como de los padres. Barreras que se concretan en:

- El rechazo al aprendizaje de lenguas consideradas de segunda categoría frente al inglés o francés.

- Posiciones irracionales frente a las incuestionables ventajas del plurilingüismo, entendido éste exactamente como se entiende desde el MCER. Este Marco apuesta contundente por el carácter integrador del plurilingüismo, inherente a él, por otra parte. Y éste enfoque es el de nuestra propuesta, que, lejos de desplazar al inglés o al francés, contempla optimar su aprendizaje reforzando la competencia comunicativa de los alumnos desde muchos frentes: el aprendizaje del mayor número de lenguas extranjeras refuerza muy positivamente el aprendizaje de cualquiera de ellas.

Queda mucho por hacer, pero de nuestra parte están el sentido común, la sensibilidad y el propio MCER a través de sus propósitos.

OBJETIVOS PROCEDENTES DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFENCIA PARA LA ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.

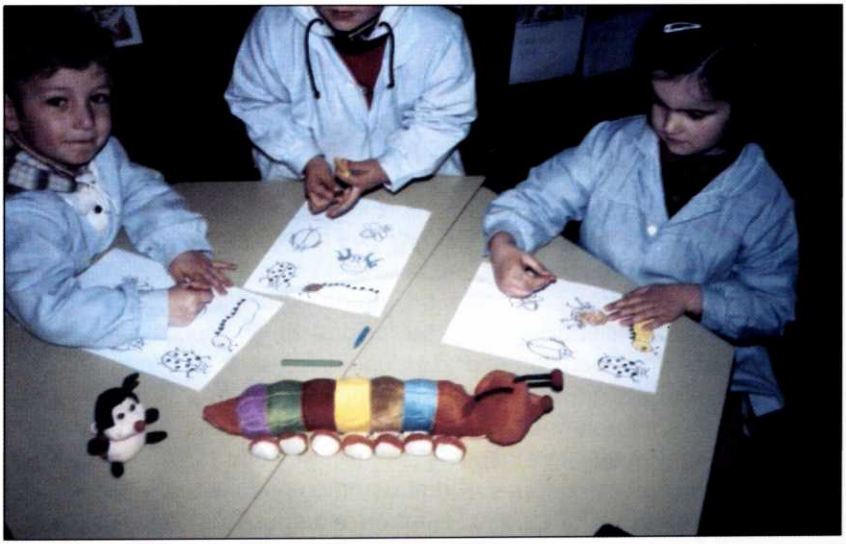
Mantener y desarrollar la riqueza y la diversidad de la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento mutuo de las lenguas nacionales, incluidas las menos estudiadas.

Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales.

Conseguir que la diversidad lingüística deje de ser un obstáculo y pase a ser una fuente de enriquecimiento y comprensión.

Conocer las lenguas para facilitar la comunicación y la interacción en pro de la movilidad, la comprensión y la colaboración entre los hablantes de diferentes lenguas para vencer prejuicios y posturas discriminatorias.

CRA ALTO ALLER



INTRODUCCIÓN TEMPRANA DEL INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA EN CLASES MULTINIVEL DE EDUCACIÓN INFANTIL EN UN COLEGIO RURAL AGRUPADO

Angela Alvarez-Cofiño Martínez
CRA Alto Aller, Asturias

ÍNDICE

1. Antecedentes 41

2. Objetivos 42

3. Evaluación inicial 43

4. Metodología 47

5. Resultados finales 48

6. Bibliografía 65

1. ANTECEDENTES

La introducción de lenguas extranjeras en edades tempranas en los colegios españoles viene motivada por varias razones:

— Creciente interés por el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en edades tempranas, a raíz de numerosas investigaciones y trabajos en este campo realizadas en diversos lugares del mundo, habiéndose obtenido conclusiones fiables de que los niños, a estas edades, asimilan mucho mejor todo aquello que aprenden.
— Conclusiones de los trabajos de investigación llevados a cabo desde el punto de vista psicolingüístico, que nos han permitido a los profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras afianzarnos en nuestras propias teorías y creencias de la importancia de comenzar a enseñar una segunda lengua en edades muy tempranas, dado que los niños absorben como auténticas esponjas todo aquel input que se les presenta, además de tener un oído mucho más plástico a la reproducción de los sonidos de cualquier lengua del mundo, capacidad que, por otra parte, se ha demostrado que comienza a decrecer a partir de los 7 años de edad.
— Importancia que el Libro Blanco de la Educación Europea concede al conocimiento de al menos dos lenguas comunitarias, a parte de la propia.

Desde el año 1994, me especializo en la enseñanza de la Lengua Inglesa en edades tempranas, después de haber hecho varias investigaciones y asistido a numerosos cursos y seminarios sobre el tema.

En el año 1997, obtengo por medio del Concurso General de Traslados una plaza definitiva como profesora especialista de Lengua Inglesa en un Colegio Rural Agrupado (CRA Alto Aller) del sureste asturiano. Por primera vez en mi carrera docente, tendría un puesto en el que iba a estar con mis alumnos más de un curso seguido (ya que siendo propietaria provisional, cada año era cambiada de destino). Ya no serviría repetir cada año lo mismo y en el mercado editorial no había textos adecuados para clases de Educación Infantil multinivel, como las que hay en mi centro.

Además, el hecho de ser la única maestra especialista en Lengua Inglesa en mi centro, me aseguraba el hecho de que todos los alumnos pasarían por mis manos durante toda la etapa de E. Infantil y Primaria, lo que me permitiría un seguimiento más profundo de cada uno de ellos, sus aptitudes y necesidades.

2. OBJETIVOS

Con el objetivo de llevar a cabo en mi centro un plan de mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera en E. Infantil, y teniendo en cuenta el carácter heterogéneo y multinivelar de los grupos de Infantil, así como la total inexistencia en el mercado de cualquier tipo de material multinivelar para estos niveles, decido elaborar (en el curso 2000/2001) un Proyecto Curricular Multinivel para los tres cursos del segundo ciclo de Educación Infantil, abarcando en él todos los niveles de concreción posibles (incluidas las programaciones por centros de interés). De este modo, diseño un total de 28 Unidades Didácticas) con una duración de un mes o un mes y medio aproximadamente), todas ellas en Inglés, en las que se incluyen todas las variables a considerar, desde objetivos hasta materiales, pasando por funciones, nociones, aspectos socioculturales de la lengua, temporalización y tareas. Además, también he tenido que elaborar gran cantidad de material complementario de aula (especialmente de tipo audiovisual y manipulativo, incluyendo un cuento multimedia) dada la total inexistencia del mismo. Dado el carácter flexible y abierto de las Unidades, éstas están planificadas para llevarlas a cabo en los tres cursos del segundo

ciclo de E. Infantil, siendo el maestro el que decida con cuál de ellas empezar, ajustándose de ese modo a las necesidades y gustos personales de sus alumnos.

El objetivo fundamental de este Proyecto era el de tener un marco de trabajo adecuado a la realidad de mi aula (colegio rural, grupos multinivel, inexistencia de materiales publicados multinivel, diferente número de alumnos cada año en las distintas escuelas, etc) y que abarcase todos aquellos objetivos y conceptos que los alumnos de E. Infantil deberían ser capaces de lograr y asimilar al finalizar dicha etapa educativa. Y todo ello con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza de la Lengua Inglesa como segundo idioma en mi centro y, por qué no, en la zona rural.

En el curso escolar 2002/2003, se ha finalizado, por primera vez, el ciclo completo de Lengua Inglesa en los tres años de E. Infantil, habiendo llevado a cabo todas las Unidades planificadas, de modo que se han podido obtener unas conclusiones reales y basadas en la puesta en práctica de los materiales elaborados y empleados durante estos tres años.

3. EVALUACIÓN INICIAL

Ante la nueva perspectiva de trabajo en aulas multinivel, decido, durante el primer curso, llevar a cabo un sondeo para valorar el punto en que se encuentran los alumnos en lo que a aprendizaje de la Lengua Inglesa se refiere, ya que habían tenido dos años de enseñanza de la misma. Ello me lleva a la conclusión de que, efectivamente, en esos dos años han visto algunas cosas elementales del Inglés (colores, números, la familia...), pero sin ningún tipo de orden ni un hilo conductor y no de forma contextualizada y sistematizada.

Una vez hecho el diagnóstico inicial de la situación, establezco la necesidad de llevar a cabo una evaluación inicial que me permitiese partir de aquello que los alumnos ya tenían adquirido y poder así llevar a cabo una enseñanza significativa y con contenido. Ese año, cuento con 19 niños de entre 3 y 5 años, pertenecientes a cuatro escuelas distintas de otras tantas localidades (mi CRA comprende cinco localidades) y distribuidos de la forma siguiente:

— un niño de 3 años, uno de 4 y una niña de 5 en una escuela
— dos niñas y un niño de 3 años, dos niños de 4 y una niña y un niño de 5 en otra
— una niña y un niño de 3 años, dos niños y una niña de 4 y un niño de 5 en otra
— una niña de 3 años y otra de 4 en otra

La evaluación mencionada anteriormente, consistió en hacer un barrido del vocabulario y estructuras más sencillas que yo consideraba que debían tener adquiridas tras dos años de contacto con la Lengua Inglesa, empleando para ello cuentos, pósters y tarjetas de imágenes y comienzo a evaluar:

— saludos
— despedidas
— empleo del lenguaje de aula *(Can I go to the toilet?, It's my turn, Please, Thank you, Take the glue/scissors/pencils/crayons*, etc)
— identificación personal *(What's your name?, How old are you?)*
— colores
— números
— partes de la cara
— animales de la granja
— la familia y la casa

No continué con más centros de interés al haber encontrado deficiencias y lagunas en aquellos que consideraba como los más básicos y sencillos.

El resultado de la evaluación inicial se resume de la siguiente forma:

— saludos y despedidas ..... 100% de los alumnos lo habían asimilado
— lenguaje de aula ..... solo un 33,3% de los alumnos lo empleaban
— partes de la cara ..... 25% de alumnos lo habían asimilado
— animales de la granja ..... 41,6% de alumnos lo habían asimilado (aquí jugó una importante baza el hecho de que las familias de las que provienen estos niños se dedican a actividades ganaderas y agrícolas, con lo cual la granja y los animales forman parte de su entorno más inmediato y les motiva mucho)
— identificación persona ..... 25% de los alumnos lo habían adquirido
— colores ..... 100% de los alumnos lo habían adquirido
— números (hasta el 10) ..... 100% de los alumnos lo habían adquirido
— familia y casa ..... 25% de los alumnos lo habían adquirido

Ante los resultados obtenidos, las conversaciones mantenidas con los niños sobre lo que habían estado haciendo en cursos anteriores, así como la observación de algunos de los trabajos que habían sido realizados por ellos, se puede observar que habían trabajado casi exclusivamente los colores y los números, con algunas pequeñas incursiones en otros campos léxicos, pero de forma deslavazada y no sistematizada, presentando ciertas deficiencias en vocabulario y estructuras que se supone debían estar ya adquiridas tras dos años de exposición a la lengua extranjera. A todo esto se unía un escasísimo nivel de comprensión de la L_2 (en este caso, la Inglesa), ya que habían estado recibiendo clase teniendo el español, y no el Inglés, como lengua vehicular en el aula.

A la vista de todo lo expuesto anteriormente, tomo la determinación de comenzar el curso tratando de poner al día a los niños y de paliar, en la medida de lo posible, las deficiencias detectadas, centrándome fundamentalmente en incrementar su nivel de comprensión oral de la lengua,

empleando en todo momento el Inglés como lengua de contacto en el aula. Pero mis inquietudes iban más allá, sobre todo teniendo en cuenta que era definitiva en el CRA y que sería la responsable de la formación en Lengua Inglesa de esos niños durante bastantes años. Comienzo a acudir a numerosos cursos de formación, a investigar en libros sobre teoría de la enseñanza de segundas lenguas y a hacer, durante el verano, un análisis en profundidad de todos los textos editados en España para la enseñanza de Inglés en estas edades, con el fin de seleccionar aquéllas cosas que mejor se ajustaban a mis alumnos y a su entorno y circunstancias.

El planteamiento del material consiste en trabajar 9 Unidades por curso (independientemente de la edad que tenga cada alumno en cada curso), de forma que todos los niños las verán todas al finalizar el ciclo de E. Infantil, así como todas las funciones y conceptos básicos para esta etapa. De esta forma, no fue necesario trabajar con grupos de edades por separado (lo que hubiese sido tremendamente complejo) y tampoco se planteó el problema de qué hacer con un solo alumno de 3 años, por ejemplo, ya que todos estaban integrados a la vez en la marcha de las sesiones. He desarrollado un trabajo de investigación-acción, ya que una vez elaboradas las Unidades y los materiales correspondientes, los iba aplicando en el aula y evaluando su idoneidad o no para mis alumnos. Con ello, iba haciendo las rectificaciones oportunas cuando era preciso, adecuándome en todo momento a las circunstancias que rodeaban a mis alumnos.

4. METODOLOGÍA

Dada la peculiaridad de la etapa en que he trabajado (los alumnos aún no tienen adquiridas las destrezas lecto-escritoras), las sesiones han tenido un carácter fundamentalmente oral, de forma que se lograse el principal objetivo de la enseñanza del inglés en estos niveles: exponer por vez primera a los alumnos a una lengua extranjera y conseguir que se familiaricen con sus sonidos, palabras, entonación, etc.

Se llevaron a cabo sesiones muy activas con numerosas actividades de respuesta física total (TPR), juego simbólico, canciones, chants, rimas, empleo de pósters y flashcards, juegos de cartas, dominós, juegos sencillos de tablero, actividades de colorear y completar, dictados de colores, cuentos, mímica, uso de recortables, muñecos, juguetes y marionetas, etc.

En una forma natural de aprender la lengua, nos encontramos con diversos períodos de silencio (*silent period*), que deben ser respetados no obligando al niño a hacer producciones orales y en los que el alumno/a recibe información pero no es capaz de producirla, especialmente en estos niveles. Así las actividades receptivas y especialmente las auditivas desempeñan un papel muy importante en el aprendizaje de una lengua extranjera no sólo en desarrollar las competencias concretas de la comprensión, sino también a desarrollar la competencia comunicativa general. El nivel de *input* que recibirán los alumnos de esta etapa —sobre todo en lo que a comunicación oral se refiere— es mucho mayor que el nivel de producción de lengua requerido. Desde los primeros momentos existen muchas actividades que permiten al niño/a participar con un mínimo de producción verbal. Por otra parte, en esta fase inicial cuando se está aprendiendo a utilizar una nueva lengua, no se debe prohibir a los alumnos el uso ocasional de la lengua materna en ciertos momentos, si bien, siempre que sea posible, se utilizará el inglés como medio de comunicación en el aula, buscando todo tipo de apoyos extralingüísticos (gestos, mímica, sonidos, tarjetas de vocabulario, pósters, etc.) que acompañen nuestras palabras y ayuden a clarificar el significado de lo que estamos transmitiendo.

Será muy importante advertir a los padres desde un primer momento que sus hijos no van a terminar esta etapa siendo unos grandes hablantes de inglés, si bien sí que habrán consolidado unas importantísimas bases en el aspecto oral y que les serán de gran ayuda en etapas posteriores cuando comiencen a trabajar el aspecto escrito de la lengua. Lo que sí habrán logrado tras esta etapa en E.Infantil, será una importante competencia a nivel de comprensión oral y serán capaces de decir frases cortas y multitud de palabras sueltas.

Los alumnos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su participación activa es muy importante y en todo momento he dado mucha importancia a sus conocimientos y experiencias previas a través de los procedimientos, así como a sus gustos y preferencias a la hora de seleccionar los temas de trabajo.

La intervención del profesor será activa y reflexiva y ajustada al nivel que muestran los alumnos en la tarea de aprendizaje. El profesor en clase es el conductor del aprendizaje, puesto que es quien conoce la lengua extranjera; así, iniciará el *input* de la lengua, ayudará a los alumnos en la interacción con los demás, evaluará lo que los niños hacen, proporcionará *feedback*, contextualizará las actividades y dará significados comprensibles para los alumnos, investigará sus ideas previas, así como sus centros de interés para poder partir y centrarse en ellos, promoverá estrategias de comunicación verbales y no verbales, potenciará las estrategias de aprendizaje ya adquiridas y desarrollará otras nuevas. En definitiva, desarrollará, guiará y creará una actitud positiva hacia el aprendizaje y hacia el inglés. Las actividades han de desarrollarse en el aula en lengua inglesa, aunque el profesor debe admitir el uso ocasional de la lengua materna y el error, sobre todos en los primeros momentos o cuando la comunicación se rompa. Debemos ser conscientes de que el error forma parte de la estrategia de aprendizaje del niño, por lo que no debemos caer en la corrección sistemática del mismo, sino únicamente cuando éste suponga una incapacidad o incomprensión total de aquello que se quiere comunicar. De otro modo, si aún con algún error el niño es capaz de comunicarse, deberemos darle réplica con el modelo inglés correcto, pero dejándole continuar con aquello que estaba comunicando. Y siempre, tratar de que sea el propio niño el que pueda corregir sus errores y los de sus compañeros, guiados por nosotros.

5. RESULTADOS FINALES

Para la evaluación de los resultados finales se han llevado a cabo observaciones directas en el aula con grabaciones en cintas de video y cassette en algunas ocasiones, así como pequeños test de tipo oral y basados en contextos significativos para los niños, que por lo general han sido cuentos.

Los resultados han sido altamente satisfactorios, habiendo logrado un 100% de alumnos que presentan un alto grado de comprensión oral de la

Lengua. Además, un elevado porcentaje (86,6%) emplea el inglés que sabe para comunicarse en el aula tanto con la profesora como con sus compañeros, hasta el punto de poder afirmar que hay alumnos de E. Infantil que son bastante superiores, en lo que a nivel de comprensión oral se refiere, a algunos alumnos de los ciclos 2 y 3 de E. Primaria.

Por otro lado, también se ha logrado involucrar, en cierta medida, a las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos a través no solo del envío del portfolio al final del curso, que contiene todos aquellos trabajos hechos por los niños durante el año, sino también pidiendo su colaboración para la realización de actividades puntuales en casa que requieren la supervisión y ayuda de un adulto. Los propios padres pudieron ver la evolución de sus hijos al haber sido invitada a participar como ponente en un Congreso para profesores de Lengua Inglesa, y al que llevé a mis alumnos de E. Infantil para realizar "en directo" una sesión normal de aula, con el tipo de materiales, lenguaje, etc. que empleamos diariamente en ella.

Uno de los grandes logros que hemos podido llevar a cabo en mi centro es el de, gracias a los avances en Lengua Inglesa de los alumnos, poder incluirlos y hacerles partícipes de nuestro Proyecto Europeo (Comenius 2.2), en el que tomaron parte activamente en la realización de diversos trabajos y en la recepción de los que nos enviaban nuestras escuelas europeas asociadas.

Otro logro ha sido el que los niños de 3, 4 y 5 años comiencen con la lectura de palabras en inglés (algo que suele costar mucho trabajo a los propios nativos, al no ser el inglés una lengua de tipo fonético), a través de la continua exposición a las formas escritas (carteles, etiquetas de palabras, cuentos, etc) desde el inicio de su toma de contacto con la L2, lo cual ha facilitado tremendamente su paso a la lectura a partir de 1° de E. Primaria.

A la vista de los resultados obtenidos, mi intención es la de continuar en cursos próximos con la aplicación de los materiales diseñados, además de comenzar a elaborar los Proyectos y Materiales Multinivel para los ciclos 1, 2 y 3 de E. Primaria, basándome en los mismos supuestos empleados para elaborar los de E. Infantil. De hecho, y a raíz del Proyecto de Salud que se llevó a cabo en mi centro, diseñé y puse en práctica una unidad didáctica multinivel (para los tres ciclos de Primaria) llamada *"How do we eat?"* y que recoge todo una serie de objetivos, actividades y materiales destinados a la mejora de los hábitos alimenticios de nuestros alumnos de zona rural de montaña.

A continuación presento el proyecto curricular que elaboré para toda la etapa de E. Infantil. Por falta de espacio, las Unidades didácticas detalladas no aparecen, sino solo una enumeración de las que componen el proyecto.

PROYECTO CURRICULAR MULTINIVEL PARA LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha habido un elevado número de investigaciones al respecto de la enseñanza de segundas lenguas en edades tempranas, en cierto modo motivada por directrices del Consejo Europeo, que insiste en la necesidad de que los niños, al finalizar la educación secundaria obligatoria hayan adquirido competencia lingüística en tres idiomas europeos y que el aprendizaje de la primera lengua extranjera se produzca en las primeras etapas educativas. Las ventajas de comenzar el aprendizaje de una segunda lengua en edades tempranas han sido claramente demostradas por numerosos estudios, especialmente de tipo psicolingüístico, en los que se ha visto cómo la plasticidad de los alumnos de estos niveles es mucho mayor y que con el paso del tiempo se va perdiendo, por lo que resulta esencial aprovecharse de esta ventaja. Además, también la investigación ha demostrado que el hecho de exponer a los alumnos a dos lenguas distintas desde edades tempranas, no solo no causa interferencias, sino que contribuye al progreso de los niños tanto en lo que se refiere a su lengua materna como a su desarrollo cognitivo.

Respecto a la enseñanza de una segunda lengua en grupos multinivel de E. Infantil, podemos señalar como ventaja fundamental el hecho de que los alumnos más pequeños suelen hacer grandes progresos al ir a la par con los mayores, los cuales también ejercen una importante ayuda en la labor del maestro. En el caso de grupos multinivel en Colegios Rurales Agrupados, las ventajas aún son mayores, especialmente en lo que a número de alumnos por grupo se refiere, ya que éste suele ser bastante bajo y ello nos permite una enseñanza mucho más personalizada y que ofrece a los niños una mayor posibilidad de intervención en las sesiones de Inglés. Además, también tenemos la suerte de poder seguir los progresos de los alumnos a lo largo de toda la educación Primaria, ya que normalmente, en los CRAs hay un único especialista en Lengua Inglesa que da clase a todos los niveles. Pero también hay desventajas, tales como un número desigual

de alumnos por nivel, grupos muy heterogéneos, inexistencia de textos específicos mulinivel. Por todo ello, y tras la experiencia de varios años, he diseñado este Proyecto Curricular Multinivel para el segundo ciclo de E. Infantil, así como numerosos materiales y adaptaciones de algunos existentes en el mundo editorial.

OBJETIVOS

- Establecer diferencias entre lenguas
- Saludar y responder al saludo
- Presentarse y presentar a otros
- Seguir órdenes
- Interpretar mensajes empleando todos los recursos posibles (gestualización, visualización, respuesta física no verbal, respuesta verbal)
- Imitar y reproducir textos sencillos
- Despedirse
- Identificar y expresar colores
- Identificar y expresar números hasta el 10
- Identificar y expresar nombres de prendas de vestir (las básicas)
- Diferenciar tamaños
- Memorizar rimas sencillas
- Acostumbrarse a escuchar cuentos en inglés

— Aprender a pedir las cosas por favor, disculparse y dar las gracias
— Reconocer y expresar diferentes partes del cuerpo
— Tomar conciencia del propio cuerpo
— Aprender pequeñas canciones y acompañarlas de movimientos corporales
— Responder físicamente a órdenes concretas
— Conocer los nombres de pequeños insectos
— Reconocer y nombrar a los miembros de la familia
— Identificar a los miembros de la propia familia
— Identificar y nombrar las partes de la casa
— Conocer distintos tipos de viviendas y compara las más típicas anglosajonas con las suyas
— Nombrar e identificar los objetos y muebles de la casa
— Preguntar y responder dónde se encuentran objetos
— Identificar y nombrar animales domésticos y salvajes
— Asociar animales y los sonidos que emiten
— Identificarse a sí mismo y a los demás
— Identificar y nombrar comidas y objetos típicos de un cumpleaños infantil
— Comprender el orden numérico y utilizar números cardinales hasta el 10
— Compartir informaciones
— Identificar y nombrar alimentos
— Hablar de lo que gusta y no gusta
— Expresar posesión
— Preguntar por los gustos de otros
— Identificar y nombrar medios de transporte
— Relacionar el transporte con el medio adecuado
— Asociar medios de transporte con sus sonidos
— Describir una escena y decir la estación del año a que pertenece
— Establecer seriaciones y secuenciaciones
— Identificar y nombrar las estaciones del año
— Hablar de las actividades y fiestas típicas de cada estación
— Identificar y nombrar objetos relacionados con el verano y las vacaciones
— Conocer la tradición navideña anglosajona y trabajarla en el aula
— Diferenciar y utilizar los saludos típicos de la Navidad
— Conocer la tradición anglosajona de Halloween y trabajarla en el aula
— Conocer la tradición anglosajona de la Pascua y trabajarla en el aula

CONTENIDOS

1. CONCEPTOS

— Los colores
— Los números
— Colores y números: seguimos revisando
— El otoño y la ropa
— Nuestro cuerpo
— Pequeños bichitos (Bugs)
— La familia
— La casa y los muebles
— La granja
— Los tres cerditos
— La primavera y las flores
— El zoo
— El cumpleaños de Fred Caterpillar
— Nos vamos de picnic
— Comidas saludables (Unidad Didáctica surgida a raíz del Proyecto de Salud "¿Cómo como?" que hemos llevado a cabo en el centro)
— Los transportes
— Ricitos de Oro y los tres osos
— De tiendas
— Las estaciones del año y el tiempo atmosférico
— Ha llegado el verano
— Halloween (1, 2 y 3)
— La Navidad (1, 2, y 3)
— La Pascua (1, 2, 3)

2. LÉXICO

— Saludos: hola, buenos días, buenas tardes
— Despedidas: adiós, hasta luego
— Expresiones de cortesía: por favor, gracias, cómo estás
— Colores: rojo, amarillo, verde, azul, rosa, morado, blanco, negro, marrón, gris
— Números: si bien se trabajarán de forma sistemática y activa hasta el 10, también se verán más números debido a la rutina diaria del calendario y la fecha
— Ropa: camiseta, pantalones, falda, vestido, chándal, playeros, zapatos, gorro, guantes, abrigo

— Elementos del otoño: hojas, bellotas, castañas, piñas, ardillas
— Tamaños: grande, pequeño, mediano
— Partes del cuerpo: cabeza, cuerpo, manos, brazos, piernas, piés, ojos, orejas, nariz, boca, cabello
— Pequeños bichitos: oruga, mariquita, mariposa, gusano, abeja, araña
— La familia: papá, mamá, hermano, hermana, abuelo, abuela, bebé
— Las habitaciones de la casa: cocina, baño, habitación, salón
— Los muebles: cama, mesa, silla, cocina, armario, bañera, sofá, sillón, lámpara
— Animales domésticos: vaca, caballo, oveja, perro, gato, cerdo, pato, gallina, conejo, cabra
— Elementos de la primavera: flores, aromas, pájaros, praderas
— Animales salvajes: león, jirafa, elefante, hipopótamo, cebra, mono, tigre
— Los cumpleaños: tarta, velas, globos, adornos, sandwiches, refrescos, regalos
— Los alimentos: frutas, agua, cola, pasta, pizza, hamburguesas, leche, pescado, patatas, tomate, zumo, ensalada
— Los medios de transporte: avión, tren, coche, autobús, barco, bicicleta
— Tiendas y establecimientos públicos: supermercado, panadería, carnicería, frutería, pescadería, banco, colegio, hospital
— Las estaciones del año y tiempo atmosférico: primavera, verano, otoño, invierno, soleado, nublado, parcialmente nublado, nevoso, lluvioso, calor, frío
— La playa: cubo, pala, arena, mar, flotador, castillo, bañador, gafas, cámara de fotos
— Vocabulario referido a la Navidad: juguetes, Papá Noel, adornos, árbol de Navidad, "Crackers", etc
— Vocabulario referido a Halloween: fantasma, bruja, monstruo, murciélago, calabaza, "trick or treat", gato negro
— Vocabulario referido a la Pascua: conejito de chocolate, huevo de Pascua, tarjetas de Pascua, "hot cross buns", "pancakes"

NOTA: Parte del léxico y las funciones, tendrán carácter pasivo, es decir, que se emplearán en las sesiones como input que los niños oirán e interiorizarán, pero que no deberán saber ni producir, aunque a veces ocurre que lo asimilan mejor de lo que creemos.

3. EXPONENTES LINGÜÍSTICOS (FUNCIONES)

— Hello/Good bye/Bye-bye
— What's your name?
— Listen
— Stand up
— Here I am
— Thank you
— Good morning/afternoon
— Big/small/long/short
— Trick or treat
— I'm...
— She/ he is...
— I'm/He's....years old
— What are you..?
— I want...
— What is..?
— Whose is this?
— Colour/stick/cut
— What's the weather like?
— They're...
— It's...
— What do you wear in..?
— I wear...
— What are you wearing..?
— I'm wearing...
— Can you see..?
— Look at...

— Yes/No/OK
— My name is...
— Look at me
— Be quiet
— Is this..?
— I'm sorry
— Touch your...
— Merry Christmas
— This is...
— You/We are...
— How many..?
— Is it + colour
— Where's the..?
— Do you like..?
— How do you..?
— It's nice/fantastic
— Who's wearing..?
— What are these?
— What do you think?
— This is...
— These are...
— On + days of week
— He ate...
— He drank...
— What colour is..?
— Can you see..?

— Good
— His/her name is...
— Sit down
— Where are you?
— Come here, please
— Point to...
— In/out
— Happy Halloween
— He/she is...
— Who is..?
— Do you have..?
— It is...
— My/Your His/her...
— I like/ don't like
— Which is..?
— Open/close...
— By + transports
— Please
— Thank you
— Put it into...
— Put it under/on...
— Can you feel..?
— Can you smell..?
— What sound..?
— Do you want some?
— Can I have..?

— They're falling down
— Once upon a time
— Does he/she like..?
— No, he/she doesn't
— This is my/your/his/her...
— Do you feel bad/OK?
— What's the date today?
— What are you wearing?
— How do you get to..?
— It belongs to...
— Repeat
— And then
— She/He likes...
— Open
— What's the problem?
— Are you ill?
— What's the weather like today?
— It was made of...
— It grows...
— Can I borrow..?
— Here you are.
— How old are you?
— Yes, she/he does.
— Close...
— We'll visit the doctor
— Who's there?
— It's healthy
— Can you lend me..?

PROCEDIMIENTOS

— Saludar y responder a saludos
— Conocer y emplear las rutinas diarias de ponerse el baby, decir la fecha y el tiempo atmosférico
— Comprender y emplear lenguaje de aula (puedo ir al baño, trae los colores, coge el lápiz, usa el pegamento, corta aquí, etc)
— Ejecutar órdenes sencillas con apoyo visual
— Cantar canciones referidas a distintos temas (los números, los colores, la ropa...)
— Jugar a los saludos
— Colorear siguiendo instrucciones
— Escuchar cuentos sobre distintos temas (los colores, los números, los bichitos, la Navidad, Halloween...)
— Escuchar y participar activamente en cuenta cuentos tradicionales (Los tres cerditos, Ricitos de Oro, Gingerbread Man)
— Responder a preguntas sobre tamaños, colores, números, etc.
— Recitar y memorizar pequeñas rimas y canciones sobre distintos temas (los colores, los números, las partes del cuerpo, los bichitos, la Navidad, Halloween...)
— Colorear dibujos sobre los temas que se traten
— Recortar, pegar, hacer collages sobre los temas que se traten
— Reconocimiento de distintos conceptos espaciales
— Vestir y desvestir muñecos
— Recortar ropa y muñecas recortables y jugar con ellas, describiendo cómo van vestidas

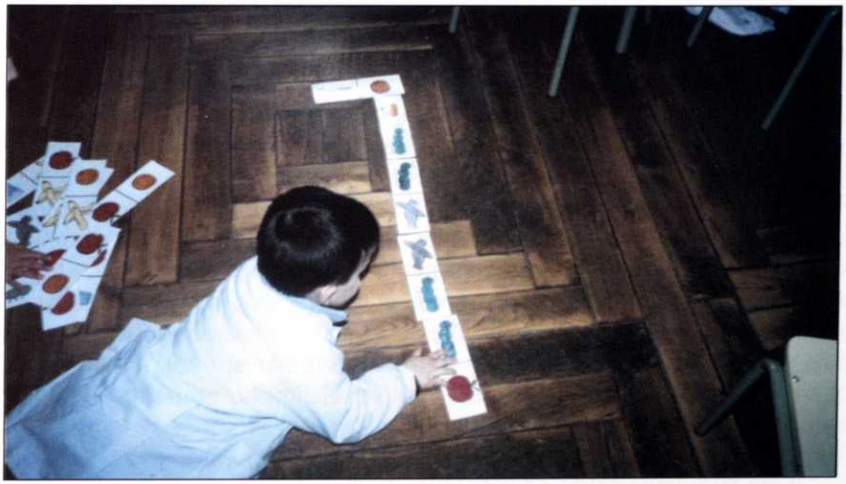
— Dar respuestas no lingüísticas con el cuerpo
— Comprender instrucciones orales
— Compartir información
— Participar en intercambios lingüísticos para señalar diferencias
— Observar diferencias de tamaño de los pies, manos, etc.
— Identificar a los miembros de la familia
— Presentar a los miembros de la propia familia empleando fotos
— Responder a preguntas simples
— Responder verbal o físicamente a preguntas relacionadas con la casa
— Comprensión y seguimiento de instrucciones relativas a las partes y muebles de la casa
— Reconocer diferencias entre las casas de los alumnos
— Colorear, recortar y pegar muebles de la casa
— Dibujar y describir las habitaciones de la casa
— Identificar y describir animales domésticos y salvajes
— Compartir información
— Asociar animales con los sonidos que emiten y sus hábitats naturales
— Identificar y contar objetos
— Identificarse a sí mismos y a los demás
— Celebrar una fiesta de cumpleaños para Fred Caterpillar
— Identificar y nombrar alimentos
— Preguntar y responder sobre gustos en comida
— Hacer pósters de alimentos sanos
— Juegos simbólicos sobre distintos temas que se traten
— Clasificar distintos medios de transporte
— Relacionar los distintos transportes con los medios en que se mueven
— Relacionar los transportes con los ruidos que emiten
— Describir y dibujar las cuatro estaciones del año
— Identificar y representar escenas y actividades típicas de cada estación
— Expresar preferencias
— Comparar y diferenciar
— Participar activamente en juegos simbólicos (en la tienda, en el restaurante, en la playa, en el zoo, etc)
— Clasificar y separar objetos
— Identificar y nombrar objetos de playa
— Aprender villancicos tradicionales sencillos
— Realizar ejercicios de respuesta física total a órdenes dadas por el profesor y por los compañeros
— Hacer representaciones sencillas

ACTITUDES

- Saber escuchar un idioma nuevo y disfrutar de ello
- Participar activamente tanto de forma individual como colectiva
- No tener miedo a "aventurarse" en la nueva lengua
- Asimilar el error como una parte normal del aprendizaje
- Aceptar órdenes del profesor y de los compañeros
- Formarse una imagen positiva de sí mismos
- Adquirir y mantener una actitud positiva hacia las celebraciones y culturas de otros países
- Acostumbrarse a escuchar historias en otro idioma y disfrutar de ello
- Disfrutar recitando rimas y canciones en otro idioma
- Reconocer el propio progreso
- Demostrar buena disposición para realizar tareas de interés común
- Disfrutar con la dramatización e interés por el propio cuerpo
- Respetar los gustos de los demás en el vestir
- Prestar ayuda a los compañeros en el vestir
- Reconocer la importancia de ser ordenado en lo que se refiere a su propia ropa y la de los demás
- Seguir las reglas de un juego sencillo
- Trabajar cooperativamente
- Apreciar las diferencias entre individuos
- Tomar conciencia del propio progreso
- Respetar las preferencias de los demás
- Seguir las reglas de un juego
- Valorar la lengua extranjera como medio de comunicación
- Autoevaluarse
- Mostrar interés por aprender
- Desarrollar una actitud crítica hacia la comida
- Mostrar una actitud positiva y saludable hacia los alimentos
- Mostrar una actitud de aprecio y cariño hacia los compañeros
- Aprender y utilizar fórmulas de cortesía para pedir cosas
- Apreciar los sentimientos de los demás y los propios
- Comparar, respetar y valorar las tradiciones culturales de otros países
- Saber escuchar
- Mostrar interés hacia las diferencias individuales
- Reconocer y valorar los comportamientos que facilitan la convivencia
- Respetar las normas de convivencia y colaboración

METODOLOGÍA

Dada la peculiaridad de la etapa en que trabajaremos (los alumnos aún no tienen adquiridas las destrezas lecto-escritoras), las sesiones tendrán un carácter exclusivamente oral, de forma que logremos el principal objetivo de la enseñanza del inglés en estos niveles: exponer por vez primera a los alumnos a una lengua extranjera y conseguir que se familiaricen con sus sonidos, palabras, entonación, etc. No obstante, desde el principio es conveniente trabajar sin dejar de lado la forma escrita, de manera que los alumnos puedan ir estableciendo relaciones entre éstas y los significados. Es por ello por lo que creo conveniente emplear etiquetas para poner por el aula, o debajo de los posters y tarjetas de imágenes que expongamos en el English Corner, así como mostrar el texto siempre que leamos un cuento a los niños. Es decir, poner a los niños constantemente en contacto con la forma escrita aunque no sea de forma explícita, puesto que tras el trabajo oral y el haber estado expuestos a la forma escrita, su paso a la lecto-escritura será más fácil y rápido.



Contamos con dos mascotas que serán elementos esenciales de las sesiones de Inglés (el primer día de clase explicaremos a los niños, en castellano, que las mascotas vienen de Inglaterra y solo hablan inglés, así que si quieren ser sus amigos, deben dirigirse a ellas en inglés), ya que son ellas las encargadas de introducir el nuevo vocabulario y de interactuar con los niños, haciéndoles preguntas e indicaciones. Se trata de una oruga de colores llamada "Fred Caterpillar" y una mariquita "temblona" llamada "Meg

Ladybird". Además de lo anterior, las mascotas también son las encargadas de mirar en clase quién se porta bien o no, quién trabaja o no (class control) y de "chivárselo" al maestro. De esta forma, se consigue que, en la mayoría de las ocasiones, los niños se lo piensen dos veces antes de hacer algo incorrecto, dado que las mascotas los pueden "pillar".

Llevaremos a cabo sesiones muy activas con numerosas actividades de respuesta física total (TPR), juego simbólico, canciones, chants, rimas, empleo de pósters y flashcards, juegos de cartas, dominós, juegos sencillos de tablero, actividades de colorear y completar, dictados de colores, cuentos, mímica, uso de recortables, muñecos, juguetes y marionetas.

En una forma natural de aprender la lengua, nos encontramos con diversos períodos de silencio (*silent period*) que debemos respetar, sin forzar al niño para que haga producciones orales. En esta fase el alumno/a recibe información pero no es capaz de producirla, especialmente en estos niveles. Así las actividades receptivas y especialmente las auditivas desempeñan un papel muy importante en el aprendizaje de una lengua extranjera no sólo en desarrollar las competencias concretas de la comprensión, sino también a desarrollar la competencia comunicativa general.. El nivel de *input* que recibirán los alumnos de esta etapa —sobre todo en lo que a comunicación oral se refiere— es mucho mayor que el nivel de producción de lengua requerido. Desde los primeros momentos existen muchas actividades que permiten al niño/a participar con un mínimo de producción verbal. Por otra parte, en esta fase inicial cuando se está aprendiendo a utilizar una nueva lengua, no se debe prohibir el uso ocasional de la lengua materna en ciertos momentos, si bien, siempre que sea posible, utilizaremos el inglés como medio de comunicación en el aula, buscando todo tipo de apoyos extralingüísticos (gestos, mímica, sonidos, tarjetas de vocabulario, pósters, etc.) que acompañen nuestras palabras y ayuden a clarificar el significado de lo que estamos transmitiendo.

Será muy importante advertir a los padres desde un primer momento que sus hijos no van a terminar esta etapa siendo unos grandes hablantes de inglés, si bien sí que habrán consolidado unas importantísimas bases en el aspecto oral y que les serán de gran ayuda en etapas posteriores cuando comiencen a trabajar el aspecto escrito de la lengua. Lo que sí habrán logrado tras esta etapa en E. Infantil, será una importante competencia a nivel de comprensión oral y serán capaces de decir frases cortas y multitud de palabras sueltas.

Los alumnos son el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su participación activa es muy importante y en todo momento daremos mucha importancia a sus conocimientos y experiencias previas a través de los procedimientos, así como a sus gustos y preferencias a la hora de seleccionar los temas de trabajo.

Los agrupamientos de trabajo en clase dependerán mucho de la actividad a desarrollar, de modo que nos encontraremos con trabajos de tipo individual, por parejas, por pequeños grupos o en gran grupo o grupo clase. No obstante, en estos niveles es muy recomendable el trabajo en grupo, que fomente en todo momento la cooperación y colaboración entre los niños.

En cuanto a la duración de las sesiones de trabajo, sería conveniente que no tuviesen una duración inferior a 30 minutos y mejor si pueden estar repartidas en varias sesiones semanales en vez de concentrar una sola sesión de una hora. La temporalización de las actividades es algo imprevisible a priori. Más o menos podemos marcarnos unos tiempos que estimemos adecuados para la realización de las mismas, sobre todo de cara a la programación diaria de aula; sin embargo en la mayoría de las ocasiones veremos cómo los tiempos varían mucho, ya que nos encontraremos con casos de actividades que habíamos programado para realizar en poco tiempo y que, bien porque les lleve más tiempo de la cuenta hacerlas o bien porque les gusten tanto que se sientan realmente "enganchados", superarán en mucho nuestras previsiones de temporalización. Igualmente, puede ocurrir que actividades que habíamos programado largas, duren mucho menos debido a que a los niños les cansen o les resulten más pesadas de realizar. En este apartado es importante hablar de lo que yo denomino "physical breaks". Se trata de breves interrupciones de la marcha normal de clase y que suelo hacer cuando noto que los niños están especialmente cansados, distraídos o inquietos. Se trata, sencillamente, de hacer actividades de tipo físico durante unos 5 minutos ("hands up, hands down", "put up your leg", "shake your arms", etc) que pueden servirnos bien para poner en movimiento a nuestros alumnos cuando estén especialmente cansados o apáticos, o bien para cansarlos un poco si están demasiado activos.

La intervención del profesor será activa y reflexiva y ajustada al nivel que muestran los alumnos en la tarea de aprendizaje. El profesor en clase es el conductor del aprendizaje, puesto que es quien conoce la lengua extranjera; así, iniciará el *input* de la lengua, ayudará a los alumnos en la interacción con los demás, evaluará lo que los niños hacen, proporcionará *feedback*, contextualizará las actividades y dará significados comprensibles para los alumnos, investigará sus ideas previas, así como sus centros de interés

para poder partir y centrarse en ellos, promoverá estrategias de comunicación verbales y no verbales, potenciará las estrategias de aprendizaje ya adquiridas y desarrollará otras nuevas. En definitiva, desarrollará, guiará y creará una actitud positiva hacia el aprendizaje y hacia el inglés. Las actividades han de desarrollarse en el aula en lengua inglesa, aunque el profesor debe admitir el uso ocasional de la lengua materna y el error, sobre todos en los primeros momentos o cuando la comunicación se rompa. Debemos ser conscientes de que el error forma parte de la estrategia de aprendizaje del niño, por lo que no debemos caer en la corrección sistemática del mismo, sino únicamente cuando éste suponga una incapacidad o incomprensión total de aquello que se quiere comunicar. De otro modo, si aún con algún error el niño es capaz de comunicarse, deberemos darle réplica con el modelo inglés correcto, pero dejándole continuar con aquello que estaba comunicando. Y siempre, tratar de que sea el propio niño el que pueda corregir sus errores y los de sus compañeros, guiados por nosotros.

EVALUACIÓN

La evaluación está estrechamente ligada a los objetivos, contenidos y la metodología del currículum y tiene que estar relacionada e integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación se considera:

— *investigativa* porque analiza lo que sucede y sus causas, permite anticipar problemas y buscar posibles soluciones

— *formativa* porque sirve tanto a profesores como a alumnos y padres para conocer sus progresos en relación con los objetivos planificados, permitiendo la modificación de aquellos aspectos que fuesen necesarios
— *continua* porque evalúa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el inicio y no sólo se centra en los resultados.

Precisamente es la evaluación del trabajo desarrollado por los alumnos lo que acentúa aún más el carácter multinivelar de este Proyecto, ya que al trabajar las mismas fichas, canciones, rimas, etc. con niños de diversas edades a la vez, hay que tener muy presente qué se va a demandar de cada uno de ellos, ya que las exigencias serán muy distintas dependiendo de si el niño tiene 3, 4 ó 5 años. Por ejemplo, ante la ficha de trabajo sobre la familia Rana, a los niños de 3 años se les pedirá simplemente que unan y coloreen la respuesta correcta; a los de 4, además de lo anterior, se les pedirá que numeren correctamente a los miembros de la familia tal como han aparecido en la historia y a los de 5, además de todo lo anterior, se les pidió que copiasen los nombres de los miembros de la familia. Aquí se encuentra el auténtico tratamiento multinivelar del material presentado.

Se necesita evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje en todos sus aspectos (materiales, alumnos, profesores, métodos, las relaciones entre alumnos y entre éstos y el profesor) para poder introducir las mejoras pertinentes o ratificar aquello que funciona correctamente.

La forma más adecuada de evaluar en esta etapa es a través de la observación continua y sistemática en el aula.

La progresión en el aprendizaje de la lengua en esta etapa se entiende de forma global, lo que implica necesariamente una simplificación en los momentos iniciales y una exclusión de lo que no se considera esencial. Por lo tanto se considera el progreso como un proceso en el que el niño completa y matiza progresivamente el nuevo sistema de la lengua que está aprendiendo. En este proceso, el error es algo natural en el aprendizaje, una evidencia del dinamismo subyacente de la comprensión y del dominio progresivo del nuevo sistema comunicativo. Los errores se producen cuando el niño/a anticipa cómo va a funcionar la lengua o cuando transfiere reglas de su lengua materna en un proceso natural de adquisición, lo que indica claramente que está utilizando estrategias similares en ambas lenguas. La actitud del profesor/a será de considerar el error como un signo de progreso y no de fracaso.

Los criterios de evaluación están estrechamente ligados a los objetivos generales, los contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) y la metodología que se llevará a cabo.

UNIDADES DIDÁCTICAS

1. COLOURS
2. OUR BODY
3. MY FAMILY
4. HOUSE AND FURNITURE
5. THREE LITTLE PIGS
6. HAPPY BIRTHDAY, FRED!
7. COLOURS AND NUMBERS REVISION
8. SEASONS AND WEATHER
9. AUTUMN AND CLOTHES
10. LET'S EAT HEALTHY
11. GOING SHOPPING
12. SPRING AND FLOWERS
13. SUMMER IS HERE
14. FARM ANIMALS
15. LET'S GO TO THE ZOO
16. BUGS
17. GOLDILOCKS AND THE THREE BEARS

19. GOING ON A PICNIC
20. HALLOWEEN 1
21. HALLOWEEN 2
22. HALLOWEEN 3
23. CHRISTMAS 1
24. CHRISTMAS 2
25. CHRISTMAS 3
26. EASTER 1
27. EASTER 2
28. EASTER 3

6. BIBLIOGRAFÍA

A. LIBROS DE RECURSOS Y TEORÍA

Alburquerque, R. Et al. (1990). *En el aula de Inglés*. Essex: Longman.

Allen French, V. (1983). *Techniques in teaching vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

Audet, R. et al. (1996). *October: a month of ideas at your fingertip*. USA: The Education Center.

Bentley, D. & Whitwell, J. (1993). *Story sequencing*. Sheffield: Scholastic Publications.

Brumfit, C. et al. (1991). *Teaching English to children: from Practice to Principle*. London: Collins ELT.

Carpenter, H. & Prichard, M. (1991). *The Oxford companion to children's litetature*. Oxford: Oxford University Press.

De Boo, M. (1992). *Action rhymes and games*. Sheffield: Scholastic Publications.

Ellis, G. & Brewster, J. (1991). *The storytelling handbook for Primary teachers*. London: Penguin.

Emblem, V. & Schmitz, H. (1991). *Learning through story*. Sheffield: Scholastic Publications.

Evans, J. & Moore, J.E. (1983). *Short Story sequencing*. Monterrye (CA): Evan-Moore.

Genesee, F. (1994). *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gil, V. & Tomás, L. (2000). *Teddy's Train A & B*. Oxford: Oxford University Press.

Gray, K. (2000). *Jet Primary* Teacher's Resource Book 2. London: Mary Glasgow Magazines-Scholastic Publications.
Grundy, P. (1993). *Beginners*. Oxford: Oxford University Press.
Haines, S. (1991). *Projects for the EFL classroom*. London: Nelson.
Haliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Essex: Longman.
House, S. et al. (1997). *Happy Days 1*.Spain: Richmond Publishing.
Jamieson, K. (2002). *Hello Teddy*. Oxford: Oxford University Press.
Jones, J. (1992). *Inspirations for Christmas*. Sheffield: Scholastic Publications.
Lee, W.R. (1987). *Language teaching games and contests*. Oxford: Oxford University Press.
Lewis, G. & Bedson, G. (1999). *Games for children*. Oxford: Oxford University Press.
Lobo, P. & Subirá, P. (1993). *Big Red Bus 1*.Oxford: Heinemann.
Maguire, J. (1990). *Hopscotch*, Hangman, Hot Potato and Ha, Ha, Ha. New York: Simon & Schuster.
Mason, H. & Mudd, S. (1994). *Beginning to write*. Sheffield: Scholastic Publications.
Montgomery, D. et al. (1992). *Lifesavers*. Sheffield: Scholastic Publications.
Moore, J. E. (1991). *Making books with beginning writers*. Monterrey (CA): Evan-Moor.
Morgan, J. & Rinvolucri, M. (1989). *Once upon a time*. Cambridge: Cambridge University Press.
Morris, J. & Mort, L. (1992). *Beginning to read*. Sheffield: Scholastic Publications.
Mudd, S. & Mason, H. (1994). *Early phonic activities*. Sheffield: Scholastic Publications.
Munford, H. & Wagner, B. (1999). *Bertie Bear 1 & 2*. Cyprus: Burlington Books.
Palim, J. & Power, P. (1990). *Jamboree. Communicative activities for children*. Surrey: Nelson.
Pérez, P. & Roig, V. (2001). *Little Elephant 1*. España: Heinemann.
Phillips, D. et al. (1999). *Projects with young learners*. Oxford: Oxford University Press.
Philips, S. (1999). *Drama with children*. Oxford: Oxford University Press.
Philips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
Read, C. & Soberón, A. (2002). *Robby Rabbit 1 & 2*. España: MacMillan Heinemann.
Reid, D. & Bentley, D. (1994). *Rhymes and blends*. Sheffield: Scholastic Publications.

Reilly, V. & Ward, S. (1997). *Very young learners*. Oxford: Oxford University Press.
Scott, W.A. & Ytreberg, L.H. (1990). *Teaching English to children*. London: Longman.
Shelley, M. (1990). *Telling stories to chlidren*. Oxford: Lion Paperbacks.
Slatery, M. & Willis, J. (2001). *English for Primary teachers*. Oxford: Oxford University Press-
Smith, L. (1993). *Timesavers*. Sheffield: Scholastic Publications.
Varios (1991). *Timesavers for English teachers*. London: Mary Glasgow Publications.
Varios (1992). *More Classroom Timesavers*. London: Mary Glasgow Publications.
Whiteford, R. & Fitzsimmons, J. (1992). *Christmas art and crafts*. Sheffield: Scholastic Publications.
Williamson, S. (1998). *Run with my five senses*. Charlotte: Williamson Publishing Co.
Wright, A. (2000). *Creating stories with children*. Oxford: Oxford University Press.
Wright, A. (1990). *Games for language learning*. Oxford: Oxford University Press.
Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.
Zaro, J.J. & Salaberri, S. (1994). *Contando cuentos*. Inglaterra: Heinemann.
Zion Bauer, J. (1991). *Big Bird's Yellow Book* (teacher's and pupil's book). New York: Oxford University Press.
Zion Bauer, J. (1991). *Grover's Orange Book* (teacher's and pupil's book). New York: Oxford University Press.

A. DICCIONARIOS DE IMÁGENES

Abbs, B. (1986). *Picture wordbook*. Essex: Longman.
Hill, L.A. & Innes, C. (1987). *Oxford children's picture dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
Schimpff, J.W. (1982). *Open Sesame Picture Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
Wright, A. (1988). *Picture Dictionary for young learners*. Torino: Collins.

B. LIBROS Y CASSETTES DE CANCIONES, RIMAS, CHANTS

Beck, I. & King, K. (1991). *Oranges and Lemons: singing and dancing games*. Oxford: Oxford University Press.

Beck, I. & Williams, S. (1994). *Ride a cock-horse: knee-jogging rhymes and lullabies*. Oxford: Oxford University Press.
Beck, I. & Williams, S. (1995). *Pudding and pie: favourite nursery rhymes.* Oxford: Oxford University Press.
Beck, I. & Williams, S. (1995). *Round and round the garden: play rhymes for young children*. Oxford: Oxford University Press.
Byrne, J. & Waugh, A. (1986). *Jingle Bells and other songs*. Oxford: Oxford University Press.
Dakin, J. (1988). *Songs and rhymes for the teaching of English*. Essex: Longman.
Dunn, O. (1986). *Mr. Bear's book of rhymes*. London: McMillan.
Graham, C. (1999). *Holiday Jazz chants. New York*: Oxford University Press.
Ladybird (1996). *Nursery Rhymes collection one*. Leicestershire: Ladybird Books Ltd.
Moore, C.J. (1990). *Jacaranda songs*. London: Heinemann.
Mothercare (2000). *Action songs*. Watford: Magic Bean Productions.
Mothercare (2000). *Children's animal songs*. Watford: Magic Bean Productions.
Mothercare (2000). *The wheels on the bus*. Watford: Magic Bean Productions.
Mothercare (2000). *Twinkle, twinkle little star*. Watford: Magic Bean Productions.
OUP. (1997). *Supersongs*. Oxford. Oxford University Press.
Urrestazu, J. (1990). *Singalong with Snap*. London: Heinemann.
Ward, S. (1980). *Dippitydoo*. Essex: Longman.
Varios (1994). *Humpty Dumpty*. London: Ladybird.
Varios (1989). *My English songbook*. York: University of York.
Varios (1993). *One Potato*. London: BBC.

C. CUENTOS INFANTILES

Amery, H. & Certwright, S. (2000). *Famyard tales: Christmas*. USA: Usborne books.
Bond, M. (1990). *Paddington's 1, 2, 3*. London: Ladybird.
Briggs, R. (1980). *Father Christmas*. London: Penguin.
Briggs, R. (1980). *The Snowman*. London: Penguin.
Brown, A. (2000). *Dillon the Duck*. Bath: Parragon Books.
Brown, A. (2000). *Ralph the Rabbit*. Bath: Parragon Books.
Campbell, R. (1999). *Colour bugs.* London: Campbell Books.
Campbell, R. (1999). *Counting bugs.* London: Campbell Books.
Campbell, R. (1983). *Dear Zoo*. London: Puffin Books.

Campbell, R. (1993). *My presents*. London: McMillan.
Campbell, R. (1983). *Oh, dear*. London: Piper Books.
Carle, E. (1982). *The bad-tempered ladybird*. London: Puffin Books.
Carle, E. (1988). *The mixed-up chameleon*. London: Puffin books.
Carle, E. (1990). *The very hungry caterpillar*. London: Puffin Books.
Carter, D. (1992). *How many bugs in a box?* London: Orchard Books.
Carter, D. (2000). *The 12 bugs of Christmas*. London: Orchard Books.
Cousins, L. (2000). *Happy Christmas*, Maisy.London: Walker Books.
Davies, C. (2002). *Chug-chug!* London: Orchard Books.
Hall, K. & Eisenberg, L. (2000). *Boo who? And other wicked Halloween knock-knock jokes*. New York: Harper Festival.
Hawkins, C. & J. (1991). *I know an old lady who swallowed a fly*. London: Little Mammoth.
Hawkins, C. & J. (1991). *Old McDonald had a farm*. London: Little Mammoth.
Hawkins, C. & J. (1993). *Where's my mum?* London: Walker Books.
Hill, E. (1981). *Serie completa de Spot*. London: Puffin Books.
Holub, J. (1997). *Boo who?* New York: Cartwheel books.
Kilroy, S. (1992). *Noah and the rabbits*. London: Puffin Books.
Maddox, T. (1993). *Spike*. London: Picadilly Press.
Nicoll, H. & Pienkowski, J. (1975). *Meg and Mog*. London: Puffin Books.
Nicoll, H. & Pienkowski, J. (1975). *Mog's mumps*. London: Puffin Books.
Stimson, J. (1998). *Duck stories for 2 year-olds*. London: Ladybird.
Treeman, D. (1995). *Corduroy's Halloween*. New York: Viking

D. BIG BOOKS (LIBROS DE GRAN FORMATO)

Arengo, S. (2001). *The Enomous Turnip*. Oxford: Oxford University Press.
Arengo, S. (2001). *The Gingerbread Man*. Oxford: Oxford University Press.
Buonocuore, M. (1999). *Where are you?* Oxford: Oxford University Press.
ELI. (1992). *Happy farm*. Italia: European language Institute.
ELI. (1992). *It's raining*. Italia: European Language Institute.
Goodhart, P. (1999). *Lunch time*. Oxford: Oxford University Press.
Goodhart, P. (1999). *Nelly paints a monster*. Oxford: Oxford University Press.
Tainui, B. (1999). *Animals at the Zoo*. Oxford: Oxford University Press.
Warren, C. (1999). *Can I have a pet?* Oxford: Oxford University Press.
Wildsmith, B. (1999). *Toot, Toot*. Oxford: Oxford University Press.
E. VERSIONES DE CUENTOS CLÁSICOS

Boswell, H. (1962). *Treasury of fairy tales*. Glasgow: Collins.
Goldilocks and the three bears. Versión de 1991. New York: Merrigold Press.

Hansel and Gretel. Versión 1993. Ohio: Landoll.
Pinocchio. Versión 1993. Ohio: Landoll.
Puss in boots. Versión 1993. Ohio: Landoll.
The three little pigs. Versión de 1991. New York: Merrigold Press.

F. VIDEOS

BBC. *Muzzy.*
BBC. *Muzzy comes back.*
Disney (1993). *Sing along songs: Very Merry Christmas.*
Oxford University Press (2002). Three Billy Goats.
Oxford University Press (1997). Top Songs.
Oxford University Press (1998). Top Songs 2.
PolyGram Video (1994). *The very hungry caterpillar and other stories.*
Riverside Films (2000). *100 Nursery Rhymes and songs.*
Tempo Video (1991). *Spot's first video.*
Tempo Video (1991). The adventures of Spot.
The Post Office Video and film library. (1993). *Lenny's first journey.*
The Post Office Video and film library. (1993). *Lenny goes to the country.*
The Post Office Video and film library. (1993). Lenny goes by air.

G. REVISTAS Y ARTÍCULOS

English Teaching Forum. Varios volúmenes.
JET. London: Mary Glasgow Publications. Todos los números de los años 1990 a 1994.
Alario, C. et al. (Mayo 1997). *El aprendizaje de inglés como lengua extranjera en infantil: una experiencia de colaboración*. Revista del CPR de Palencia.
Artigal, J.M. (1989). *Uso y adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los 3 y los 6 años*. Revista Comunicación, lenguaje y educación. Madrid: Aprendizaje S.A.
Caparrós, M. y Berger, M. (1996). *La enseñanza precoz de las lenguas extranjeras: exposición de un modelo*. Revista del CPR Ciudad Lineal. Madrid.
Caparrós, M. y Jaén, M. (1998). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en la escuela infantil.* Revista del CPR Ciudad Lineal. Madrid.
Dossiers Rosa Sensat (1996). *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil.* Madrid: MEC.
Fernández, C. Y Vázquez, E. (Noviembre 1997). *Dear Tilly: una experiencia de sensibilización hacia la lengua extranjera en educación infantil, basada en la afectividad.* Revista Aula, Nº 72.

Fonseca, M.C. (Julio 1998). *Proyecto experimental: introducción del francés en educación infantil.* Revista del CPR de Siero, Nº 1.

López, J.C. et al. (Julio 1999). *Inglés en Educación Infantil.* Escuela Española.

Rodríguez, M.T. (Junio 1991). *Valores didácticos de la literatura popular y del folklore infantil inglés.* Revista SIGNOS del CPR de Gijón.

Saez, C. (1998). *Proyecto de enseñanza/aprendizaje precoz de lenguas extranjeras.* Revista del CPR Ciudad Lineal. Madrid.

Sesma, M.J. (verano 1995). *El aprendizaje de lenguas extranjeras a edades tempranas.* Revista ENLACE, del CPR de León.

Varios autores (Febrero-Junio 1998). *A tres bandas.* Revista de los CPRs de Alcañiz, Andorra, Calamocha, Teruel y Utrillas.

Vos, J. (Sept-Oct. 1998). *Can preschool children be taught a second language?* Revista Early Childhood News.

H. PÁGINAS WEB

— http://www.theholidayspot.com/
— http://www.beartime.com/
— http://www.billybear4kids.com/
— http://bogglesworld.com/
— http://www.eslcafe.com/
— http://www.funwithspot.com/
— http://www.funschool.com/
— http://www.scholastic.com/
— http://kiddyhouse.com/
— http://www.kidsdomain.com/
— http://www.kidskorner.net/
— http://www.kidscom.com/
— http://www.teflfarm.com/teachers/school/index.htm
— http://www.boowakwala.com/
— http://www.geocities.com/preschoolfunzone/
— http://www.primaryresources.co.uk/
— http://www.sesameworkshop.org/sesamestreet/sitemap/
— http://members.tripod.com/~ESL4Kids/songs.html
— http://www.storyarts.org/classroom/index.html
— http://www.pitufo.com/homepage.html
— http://www.alfy.com/index1.asp?FlashDetect=Verdadero
— http://alphabet-soup.net/
— http://www.magickeys.com/books/index.html#books
— http://www.enchantedlearning.com/crafts/
— http://www.enchantedlearning.com/Home.html
— http://www.esl-lounge.com/songscd.html

— http://www.thekidzpage.com/
— http://www.hubbardscupboard.org/index.html
— http://www.kids-korner.com/guests/
— http://www.kinderart.com/
— http://www.makingfriends.com/
— http://www.nickjr.com/
— http://www.oup.com/es/?view=es
— http://pbskids.org/
— http://www.heinemann.es/
— http://www.preschooleducation.com/
— http://www.songsforteaching.com/index.html
— http://www.bbc.co.uk/cbeebies/teletubbies/
— http://www.uptoten.com/
— http://webclipart.about.com/?once=true&
— http://www.kinderkorner.com/
— http://www.kidzone.ws/aboutus.htm

EOI CHICLANA

EVERYDAY LIFE AND PROBLEMS IN EUROPEAN COUNTRIES: TRADITION AND CHANGE

Coordinadores: Nuria Domínguez de Mora
Ángel Díaz Cobo

ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE CHICLANA, CÁDIZ

ÍNDICE

Introducción 75

Everyday life and problems in European countries: Tradition and Change. Comenius Project 2000-2003 79

Objetivos Generales 81

Desarrollo del proyecto: actividades realizadas en el aula 81

Visitas Transnacionales 93

Evaluación 98

Productos 99

Difusión del Proyecto 100

Referencias Bibliográficas 101

INTRODUCCIÓN

El trabajo por tareas *(task based)* en el contexto de un Proyecto Educativo Europeo como eje para el aprendizaje de las lenguas extranjeras

Una de las ideas más repetidas y asumidas por profesores y estudiantes de idiomas en general consiste en afirmar que la mejor manera de aprender un idioma es la de viajar a un país donde se hable la lengua objeto de estudio. Todo el mundo parece coincidir en que el contacto del alumno con los hablantes de ese idioma, su interés y necesidad de comunicarse al estar alli y la inmersión cultural que esta experiencia le supone, resultan ser tremendamente eficaces a la hora de aprender la L2.

En nuestra búsqueda de un modelo de aprendizaje efectivo, siempre hemos visto este hecho como un hándicap poco salvable dentro de nuestro contexto educativo, dado que el viaje de estudios, cuando ha sido posible, ha resultado una mera anécdota dentro del proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Conscientes de ello, nos hemos esforzado por tratar de reproducir esta experiencia dentro del aula a través de la utilización de textos, realia y documentos audiovisuales que nos ayudaran a hacer llegar al alumno el contexto cultural en que ese idioma se movía. Sin embargo, a pesar de los cada vez más numerosos recursos con los que contamos, no podemos dejar de reconocer que este acercamiento nunca es del todo completo, ya que el alumno nunca puede conseguir una respuesta (feedback) efectiva a sus mensajes.

Otra idea bastante asumida y que también compartimos es la de pensar que para que el aprendizaje sea realmente efectivo, la motivación para producir el idioma debe partir desde el propio alumno, en función de sus intereses, nivel cultural, edad, etc. Esto hace que con un alumnado tan heterogéneo como el nuestro, con alumnos de edades comprendidas entre los 18 y los 70 años, sea prácticamente imposible encontrar un libro de texto que satisfaga las necesidades de todos ellos por igual.

Teniendo en cuenta estos condicionantes, necesitábamos encontrar una metodología de trabajo que fuera motivadora para nuestros alumnos, que les planteara una necesidad de comunicación real, que les acercara a la realidad cultural del idioma que estudian y que, sobre todo, les permitiera recibir una respuesta efectiva a sus mensajes.

Una primera respuesta a nuestra búsqueda nos llegó al entrar en contacto con las ideas de **David Nunan** y su metodología basada en el trabajo por tareas comunicativas *(Task-based methodology).* Nunan la define como *"una parte del trabajo de clase que hace que los alumnos comprendan, manipulen, produzcan y se comuniquen en la lengua extranjera centrando su atención en el significado más que en la forma"*. Trabajar por tareas implica adoptar la tarea como unidad de diseño de la actividad didáctica. El profesor, al hacer la programación, no parte de los contenidos lingüísticos (nociones, funciones, estructuras) para diseñar las actividades, sino que, en primer lugar, programa las tareas finales, y a partir de éstas, aborda las tareas intermedias, los objetivos didácticos, los contenidos, la metodología y la evaluación de la propia tarea. Adoptar este tipo de enfoque en la clase implica un cambio radical en la concepción de ésta. Según plantea **R. Ribé y Nuria Vidal** , *"desde el enfoque metodológico por tareas, la clase no se plantea como descripción de la lengua, sino cómo hacer cosas con la lengua objeto de estudio (L2)."*

Esta metodología, unida a la idea del viaje y el contacto con hablantes de otras nacionalidades, fue durante unos años el hilo conductor de nuestra experimentación y trabajo en el aula. Lo que, en un principio (curso 1994-1995), empezó siendo una simulación de un viaje a Escocia desarrollada a lo largo de todo el curso, se materializó, años más tarde, en la preparación de un viaje real y la participación en diversos Proyectos Educativos Europeos encuadrados dentro del Programa Sócrates.

Finalmente, fue durante el curso 1998-1999, en que participamos en unas jornadas sobre Proyectos Europeos, cuando descubrimos que ésa era la ***clave*** que estábamos buscando para poder llevar a nuestras alumnos la experiencia de esa comunicación real entre hablantes de lenguas diferentes sin tener que vivir o viajar al país extranjero.

Justificación del trabajo en Proyectos Educativos Europeos

El trabajo en los Proyectos Educativos Europeos otorga a nuestro currículo una línea de actuación integradora de las distintas destrezas y unificadora de los distintos contenidos lingüísticos. La diferencia experimentada entre trabajar una programación contextualmente deslavazada (como la que proponen la mayoría de los libros de texto) o llevar a cabo un trabajo con la metodología de proyecto es abismal.

Basando nuestra programación en el tema elegido para nuestro proyecto, este tipo de trabajo nos permite dar coherencia y continuidad a las tareas escritas y orales dentro de una estructura con significado propio. Lo importante es conseguir un tema de trabajo que nos permita **renombrar** aquellas tareas que consideramos básicas para el currículo y dotarlas de significado dentro de él. Los alumnos se dejarán, entonces, llevar por la justificación de la tarea dentro de la idea del proyecto y estarán motivados a la hora de dedicarse a ella. El hecho de saber que a través de sus trabajos están REALMENTE comunicándose con sus compañeros europeos y que estas tareas tienen una justificación dentro de la idea global del proyecto, provoca que nuestros alumnos se esfuercen en conseguir realizar las tareas asignadas, sin reparar, en la mayoría de los casos, en los objetivos lingüísticos que hay detrás de ellas. La adquisición del lenguaje se produce pues, de manera casi inconsciente, ya que la intención del alumno no es la de practicar ninguna regla de funcionamiento del idioma sino el comunicarse con sus compañeros europeos. El interés por descifrar el mensaje (*listening/reading*) que recibe del otro país y la motivación por comunicar el contenido del suyo (*speaking/writing*) es el principal motor de esta adquisición. Por supuesto, la posterior reflexión en el aula sobre aspectos concretos de la lengua L2 que caracterizan el mensaje llevará al alumno a mejorar su estrategia comunicativa.

Este tipo de metodología está centrada en el alumno, lo cual supone que tanto la elección del tema del proyecto como su desarrollo recaen en él. Esto obliga al alumno a trabajar en grupo, negociando las tareas con sus compañeros y aportando al mismo sus conocimientos y habilidades, por lo que la heterogeneidad del alumnado se convierte en un factor positivo y altamente enriquecedor. El rol del profesor también cambia al convertirse en coordinador y orientador del "posible" camino a seguir.

Finalmente, la participación en este tipo de proyectos permite al alumno un conocimiento más cercano de la **idea de Europa como nación**.

Mediante el contraste entre su realidad y la de sus compañeros europeos, el alumno toma conciencia de lo que le une y le separa de ellos, por lo que a la vez que le reafirma en su identidad, le hace sentirse integrado en una entidad de la que siente que forma parte.

Fomento del aprendizaje y uso de las NNTT entre profesores y alumnos

Este objetivo que, en un principio se planteó como colateral al de aprender una lengua extranjera y conocer la realidad europea, ha resultado una de los logros más importantes de nuestro trabajo.

Primeramente, comenzamos a utilizar el correo electrónico como herramienta de comunicación entre los profesores participantes en el proyecto. Después de los primeros intercambios de trabajos con los alumnos, observamos que los documentos manuscritos enviados con técnicas tradicionales (carta, fax) resultaban difíciles de comprender y manipular a la hora de elaborar productos (revistas, folletos, etc). Por ello decidimos fomentar entre nuestros alumnos el uso de los procesadores de texto. Esto supuso, en nuestro caso, un auténtico reto para ellos, que en muchos casos nunca habían tenido acceso al uso de los ordenadores.

Así pues, una de las primeras actividades complementarias que diseñamos para los alumnos fue la de organizar unas **jornadas en inglés de iniciación al uso del procesador de textos**. Para ello aprovechamos la semana cultural del Centro y, en los cursos de nivel superior, las propias clases de lengua inglesa.

Al curso siguiente, conseguimos de la Consejería de Educación una dotación de 10 ordenadores y una

impresora láser, cuya instalación en red permitió a nuestros alumnos un mayor acceso a internet y con él, un mayor contacto con sus compañeros europeos, a través del IRC y el correo electrónico.

Durante el intercambio de profesores se llevaron a cabo experiencias como sesiones de clase a distancia o foros virtuales entre los alumnos de los diferentes países a través del uso del chat .

Como punto final de cada curso, la elaboración de un documento aglutinador de todos los trabajos conllevaba que los alumnos aprendieran el uso de aplicaciones informáticas para tratamiento de imágenes, gráficos y, sobre todo, vídeos para realizar los productos finales.

EVERYDAY LIFE AND PROBLEMS IN EUROPEAN COUNTRIES: TRADITION AND CHANGE. COMENIUS PROJECT 2000-2003

1. Centros participantes:

E.O.I. Chiclana de la Fra Chiclana (Cádiz) - España Centro de Régimen Especial Enseñanza de Idiomas Coord: Nuria Domínguez	Hessenkolleg Wetzlar Wetzlar (Hessen) Alemania Centro de Secundaria adultos Coord: Wilhelm Wöellert	Centrum for Livslängt Lärände Tÿreso (Estocolmo) - Suecia Centro de capacitación profesional para adultos Coord: Lennart Noren

2. Origen del proyecto

Nuestro proyecto surge en el verano de 1998 con los primeros contactos entre el centro alemán y nuestro centro a través del Partbase. El tercer miembro de nuestro proyecto surge gracias a una colaboración anterior (1997-98) del centro alemán con el centro sueco. La visita preparatoria tuvo lugar en Chiclana en septiembre de 1999 y en ella se establecieron las líneas de trabajo que cristalizarían en la presentación del proyecto en marzo de 2000 y en su aprobación en junio de ese año.

En la visita preparatoria se decidió también que, dado el énfasis del proyecto en el aspecto lingüístico, fuera la Escuela Oficial de Idiomas de Chiclana el centro coordinador.

3. Destinatarios

Los alumnos participantes han sido exclusivamente adultos en edades comprendidas entre los 18 y 50 años cursando estudios complementarios de inglés en la Escuela Oficial de Idiomas y

con una formación académica de nivel medio. En el caso de los centros alemán y sueco, se trataba de alumnos cursando estudios de secundaria para adultos.

4. Períodos de realización

Visita preparatoria: Sept.1999	Proyecto Comenius: Sept. 2000-Agosto 2003

OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos que nos marcamos conseguir en la realización de este proyecto fueron los siguientes:

1	Dotar de una dimensión europea a los estudios realizados en nuestro centro.
2	Fomentar la interrelación entre los alumnos y profesores de los tres centros europeos participantes a través del intercambio de trabajos, visitas y uso de internet.
3	Fomentar el uso de las nuevas tecnologías entre el alumnado y profesorado de nuestros centros.
4	Motivar a nuestros alumnos en el uso del inglés como medio de comunicación real. 5 Desarrollo de una metodología del aprendizaje de los idiomas basada en tareas y adaptar la programación del Ciclo Elemental y Superior de EE.OO.II. al Proyecto.

DESARROLLO DEL PROYECTO: ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL AULA

Las diferentes tareas orales y escritas realizadas por los alumnos a lo largo de los tres años de duración del proyecto se han incorporado a la programación de los cursos impartidos por los profesores involucrados en él, lo cual ha supuesto una revisión de las programaciones de los cinco niveles que se imparten en nuestra EOI (principiantes, pre-intermedio, intermedio, pre-avanzado y avanzado). En todos estos niveles, se ha desarrollado la idea de utilizar el idioma para realizar cosas concretas con él, y el proyecto desarrollado ha servido para dar a nuestros alumnos esa razón necesaria y real para utilizar el idioma. El trabajo del profesorado implicado en el pro-

yecto ha consistido, por un lado, en subordinar los contenidos estructurales y de vocabulario a las tareas planteadas, y por otro, en utilizar dichas tareas orales y escritas para realizar la evaluación del alumnado, lo cual ha permitido integrar plenamente el proyecto dentro de la actividad docente en el aula. Creemos que ésta ha sido una de las aportaciones más importantes del proyecto a nuestra actividad docente: el dotar a nuestra enseñanza de un sistema de trabajo, unos contenidos motivadores para los alumnos y una oportunidad de poner en práctica los conocimientos del idioma para comunicarse con sus "compañeros europeos".

The hostel in our school

In our school we have also a hostel. It has about 50 apartments, devided on two floors. The first floor is the quierer one, there are living less pupils. The second floor is more lifely.
Most of the rooms are not bigger than 11 square meters. That's not much, but enough in order to sleep and to be on your own there. Furthermore we have a separate television-room and a bigger kitchen than an ordinary one – that means it has 3 fireplaces. Of course we have some toilets and showers on each floor. Unfortunetily we can't take a beth...
Between the corridor and the kitchen we have a common room, where pupils can play table-tennis, kicker, can eat or just rest and chat a bit. After class it becomes really bussy in the kitchen. Some people cook in groups, others for theirself. Very common dishes are each kind of pasta or pizza, these meals are rapidly prepared. But there are also single pupils who cook with more passion. So than we eat together in the common room before we rest there. After lunch some pupils meet each other in order to do their homework. In the evening some of us stay together in the corridor. We drink beer and have a look of our passing day.

Individual opinions:

- David – 25 years

  Now I'm living on the first floor for one year. What I like is that I have got to know a lot of different characters of people.

- Carina – 20 years

  I live here since 8 months, but I miss the fieeling of a real home. Here are many nice people, we can have a lot of fun in form of cooking or staying in our rooms in the evening. Nevertheless I´m feeling not good in the hostel, sometimes you need a special person to talk... so I drive in my free time to my family or to my boyfriend. Most people in the hostel are superficial, and this is very hard to know when you´re staying in a bad time.

- Florian – 27 years
- Melanie – 23 years
- Jens – 26 years

El primer objetivo planteado en la visita de estudios inicial fue el de darnos a conocer. En primer lugar decidimos que para que nuestros alumnos tuvieran referencias de los otros dos centros, estos realizarían un primer trabajo de **presentación de los centros,** utilizando para ello diferentes soportes: videos, posters y trabajos escritos acompañados de fotografías. Además, se decidió que los alumnos que participaran directamente en el proyecto prepararan una **presentación de ellos mismos,** utilizando el formato de carta o e-mail.

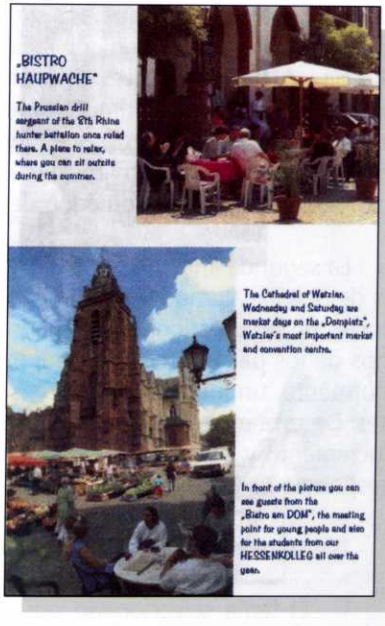
La difusión de todos estos trabajos se realizó en tablones de anuncios habilitados para tal fin en zonas de paso de todos los alumnos del centro para que así tuvieran constancia del proyecto y se fomentara una mayor participación entre los miembros de la comunidad educativa.

Stockholm, 3rd of October 2000

Hello!
My name is Erika Stalvant. I am 30 years old and I married with Johan and we have two children in 5 and 2 years at age.
I am originally from Peru and I came to Sweden for 9 years ago. I have worked as an assistants nurse for 7 years but for 2 years ago I decided to do something new, and why not study, I thought if I want to get a new job I must get higher grades. This is my third term and I studying English, Swedish and mathematics, and I must say that it is difficult, but it must go. On the next autumn I will begin study Webb Trade, and I think this is going to be fun.

Best regards
Erika

Tras este primer paso, nuestro trabajo en el aula se centró en **presentar nuestra localidad, región y país**, a través de textos redactados por nuestros alumnos y documentos audiovisuales preparados también por ellos. La versatilidad del trabajo por tareas permitió que los alumnos realizaran este trabajo desde distintos enfoques (social, histórico, ambiental, etc), por lo que los contenidos trabajados no sólo sirvieron para el objetivo planteado, sino que contribuyeron además a enriquecer la visión de nuestros alumnos sobre su entorno.



El conocimiento de las gentes y culturas de los países asociados en el proyecto pasa inevitablemente por desmontar los **estereotipos nacionales que podamos tener sobre ellos,** así como por tratar de conocer y, sobre todo, comprender, **sus fiestas, tradiciones y símbolos culturales**. Para ello, en nuestro centro elaboramos cuestionarios en la L2 sobre lo que nuestros alumnos sabían y opinaban de las otras nacionalidades. Los resultados fueron muy interesantes y nos hicieron descubrir que no tenemos apenas conocimientos sobre Suecia, y sin embargo, sí tenemos una idea estereotipada del ciudadano alemán medio. Para completar nuestra visión, nuestros alumnos rea-

SANCTI PETRI CASTLE

Sancti Petri Castle is situated on a small island, at the Southwest of Chiclana de la Frontera, in front of the Atlantic Ocean and at the end of the Caño de Sancti Petri.

It´s a fortress from the 18th century, except the Square Tower, which is from the 16th. It´s built on the island of the same name, and occupies the same place where a Temple devoted to Melkart - Hercules existed three thousand years ago. Nowadays, only a part of its foundations remain, but we know for some writings about the presence in this Temple of historical heroes as Anibal Barca and Julio Cesar.

The part mos ancient of this monument is a tower with battlements, which was connected with Hercules Tower and Bermeja Tower. At present, this tower is a beautiful lighthouse.

Later in 1762, a semicircle breach with five fronts in the highest part of the island was built. Although it´s a bit spoilt, you can see this fortress form the Barrosa Beach and contemplate its marvellous and romantics sunsets. It´s also possible to go around of the small island by ship.

If you are looking for a fabulous place for a holiday, then I can recommend Chiclana de la Frontera.

lizaron debates en los que analizaron la imagen estereotipada que los ciudadanos europeos tienen sobre nosotros y se enviaron las conclusiones a Suecia y Alemania a través de posters y redacciones. Toda esta información realizada durante el primer trimestre del primer año, ayudó a nuestra comunidad educativa a conocer mejor y de cerca la realidad de los otros dos países, a la vez que hizo reflexionar a nuestros alumnos sobre nuestro propio país y la imagen que tienen de nosotros en Europa.

La segunda línea de trabajo establecida en la visita inicial de estudio fue la de que los alumnos de cada país eligieran un tema de su interés y que, a través de un cuestionario diseñado por ellos mismos, se pidiera a los alumnos de los países asociados la información necesaria para elaborar, posteriormente, un informe en el que se comparara la situación en los tres países. De esta manera, la interrelación entre los alumnos de los tres países se incrementó y, mientras unos alumnos preparaban sus preguntas, los otros respondían a las realizadas.

Los temas elegidos fueron los siguientes:

1. El tema seleccionado por el centro alemán fue el de la **inmigración** y **la idea de Europa** existente entre nuestros alumnos. Este tema resultó especialmente interesante en nuestro centro debido a la clara problemática derivada de la inmigración ilegal a través del estrecho de Gibraltar. Nuestros alumnos se volcaron con este tema elaborando informes, grabando vídeos documentales, recogiendo artículos de periódicos, material gráfico e incluso contactando con la Asociación Pro-Derechos Humanos para conocer mejor esta realidad. Incluimos una copia del cuestionario alemán porque es interesante observar cómo mientras el interés de los alumnos alemanes se centraba en las condiciones de integración social de los inmigrantes, el de nuestros alumnos se focalizaba más en las condiciones en las que se introducen en nuestro país y su supervivencia. El material elaborado fue utilizado por el centro alemán para presentar una exposición dentro de una jornada dedicada a la **INMIGRACIÓN EN SUECIA Y ESPAÑA**

SUR IN ENGLISH

One of the immigrants receives medical assistance

Immigrants rescued 40 miles off Almeria coast

The continuous flood of illegal immigrants turning up on the Andalucia coast affects Almeria just as much as the Campo de Gibraltar area. Early last Friday morning another 27 immigrants, whose boat had drifted off course, were rescued just 40 kilometres off the coast of Almeria.

The Almeria Maritime Rescue Centre coordinated the operation to save the 27 immigrants whose small boats, in which they had travelled from the North African coast, had drifted off course and were in danger of being lost at sea.

According to this government-run service, one of the forces that patrols the line between Almeria and North Africa spotted two pneumatic launches with several people on board.

Due to the safety risks involved the centre asked the ferry to stay in port until the two small boats were arrived, along with another boat that voluntarily agreed to remain close by to keep watch over the two small boats.

While they were waiting for the emergency services to arrive, one of the launches started to capsize and continued its journey "on its side" with the passengers clinging to outriggers from being secured by the security forces, who still had not arrived on the scene.

Three hours after the launches were first sighted, the rescue services arrived and the passengers on the second boat were transferred onto a Guardia Civil boat. Subsequently taken to port, one of Almeria's others ferry arrived at Almeria where they arrived at around nine o'clock on Friday morning.

At the port an ambulance was waiting in some of the immigrants showed signs of hypothermia.

Questionnaires on Immigration to Sweden and Spain(slightly corrected version) by Leistungskurs Englisch, Lehrgang 31(corresponds to Klasse 12) Hessenkolleg Wetzlar

Andreas Gaul, Carsten Seth, André Tischer and Jens Klotz ask:

1. Under what kind of legal conditions may ommigrants enter your country?
2. Where does the main part come from?
3. How are the immigrants treated by the government?
4. Do you have immigrants in your Big Brother container?
5. What percentage of the population do you expect to be xenophobic?

Jenny Böhm, Damaris Wege, Asgard Nünninghoff, Helena Schlott ask (Sweden only):

1. Is Sweden an immigration country?
2.Are there any restrictions for people from outside the European Community?
3.Do asylum-seekers get benefits from the Swedish government?
4. How difficult/easy is it for immigrants to find work?

Stephan Etzel and Tina Hartmann ask:

1.How well are they (immigrants) integrated?
2.How does the policy support immigration?
3.What rights do immigrants have?
4.Which countries do they come from?
5.Why do they come to your country, is there an advantage compared with your neighbour-country?

Steven Langer likes to work on his own, he asks:

1.What is the quantity of immigrants in your country in count and percentage compared to your country's population?
2.Where do they come from primarily?
3. Are there conflicts between natives and immigrants because of different religion and existing fundamentalism or ideals ,traditions?
4.How high is the crime rate of foreigners in your country?
5.Are in your country also political parties which are agains further immigration and multiculture and which are trying to lower the immigration and refugee rate? What do people think of them?

Tatjana Defort, Markus Baumann and Petra Seeger ask:

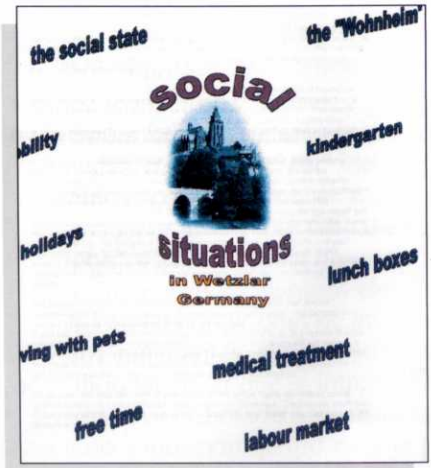
1.How many immigrants live in your country at all?
2. Where do they come from?
3.Is it easy for immigrants to get into your country?
4. Which kinds of jobs are they practicing?
5.Are there any prejudices against foreign workers?

Heiko Trier, Daniela Daniel and Franz-Josef von Oppenkowski ask:

1. How well are they integrated Or do they practice their own culture?
2.Do you have relationships to any immigrants?
3.May they work right from the start?
4.How are they supported by the state?

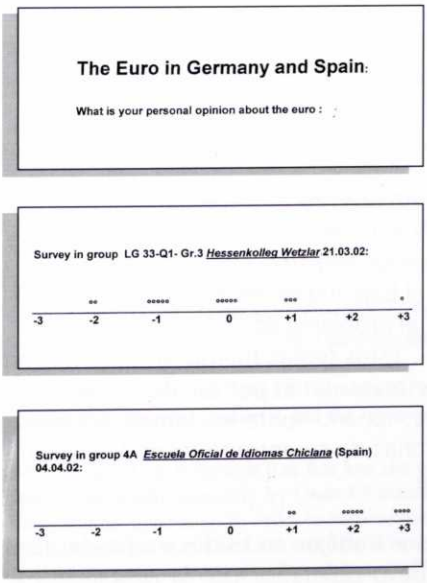
En nuestro centro, el interés de nuestros alumnos sobre el tema sirvió para iniciar una relación de colaboración con la Asociación arriba mencionada que derivó en la participación activa de la misma en el Día de la Amistad que celebra nuestro centro con la lectura de poemas en diversas lenguas, una exposición sobre el tema de los inmigrantes ilegales así como unas jornadas de interculturalidad sobre la población magrebí.

2. El tema elegido por nuestros alumnos fue la **forma de vida de nuestros vecinos suecos y alemanes** en **invierno**, para lo que elaboraron un cuestionario y prepararon también una lista de mini-proyectos sobre el tema que nuestros asociados deberían trabajar. La respuesta recibida fue muy positiva dada la gran calidad del material preparado por nuestros socios europeos. Toda la información recibida se divulgó a través de las clases y también de los tablones de anuncios europeos.



3. Los alumnos del centro sueco sugirieron trabajar sobre la **forma de vida y las prestaciones sociales de cada país**. Nuestros alumnos trabajaron los cuestionarios enviados desde Suecia a través de puestas en común a nivel oral en las clases. También los alumnos de los niveles básicos contribuyeron realizando tareas escritas en las que presentaban su casa y narraban las actividades que realizan diariamente.

Para el segundo año del proyecto, los profesores participantes decidimos centrar nuestro trabajo en los problemas que como ciudadanos europeos nos preocupan. Para ello, nos planteamos crear un **foro de debate** que propiciara la discusión y el intercambio de ideas y en el que los alumnos de los tres centros pudieran expresar lo que les preocupaba y conocer las inquietudes de los alumnos de los demás países. Para ello aprovechamos el intercambio de profesores que realizamos entre Alemania y España y, durante las sesiones de clases compartidas entre los profesores de ambos países, difundimos las respuestas y preguntas de nuestros alumnos sobre los temas planteados y nos convertimos asimismo en transmisores de los trabajos que ellos estaban elaborando. Esta experiencia, que dimos en denominar **"shared lessons"**, enriqueció notablemente los trabajos realizados por los alumnos al final del curso y resultó altamente gratificante para el profesorado que tuvo la oportunidad de impartir los mismos contenidos en ambos centros .



El primero de los temas elegidos para nuestro foro fue el de valorar la visión de cada país sobre la **idea de una Europa unida**. Para ello, el centro alemán preparó un cuestionario al que respondieron alumnos de España y Suecia. Con los resultados de esta encuesta (**Eurobarómetro**) se elaboró una estadística con datos y gráficos muy significativos sobre las posiciones de los alumnos de los tres países. En esta misma línea de trabajo, y como tema casi obligado por la actualidad, se trató el tema de la **implantación del Euro**, que acababa de producirse en esos días. El método de actuación fue el de presentar un cuestionario en España y Alemania para estudiar el grado de entusiasmo con que cada uno de estos países había recibido a la nueva moneda. De forma complementaria a esto, se recopilaron y estudiaron artículos de prensa sobre el tema en inglés, español y alemán,

teniendo la posibilidad, gracias al intercambio, de que los profesores participantes en el intercambio pudieran repetir los debates en ambas clases . Como resultado final de este trabajo, se elaboraron unos cuadernillos en los que se recogía la opinión escrita de nuestros alumnos, así como la estadística resultante de las encuestas realizadas. Nuestros alumnos realizaron también un estudio sobre la historia del origen del Euro que les sirvió para familiarizarse un poco más con la nueva moneda. Hay que tener en cuenta que el alumnado al que iban dirigidas estas actividades es adulto y, consecuentemente, es al que más le ha costado adaptarse a la nueva situación. Creemos que con este trabajo hemos ayudado a estos alumnos a analizar el cambio y a mejorar su adaptación.

El resto de temas que se trataron en nuestro foro fue determinado por la propia inquietud de los alumnos. Tras la pertinente discusión en clase y de acuerdo con sus intereses, los alumnos eligieron trabajar sobre el sistema educativo, el conflicto Palestino, el bajo índice de maternidad, la disciplina en los colegios, la dieta infantil, el problema de la construcción ilegal, el maltrato a la mujer, el terrorismo... Estos temas fueron presentados en clase por los alumnos y a posteriori se presentaron por escrito. En el grupo de 5° los alumnos prepararon un cuestionario sobre los temas, encuestaron a sus compañeros y a otras personas de su entorno y con los resultados obtenidos elaboraron un informe.

Durante el tercer curso volvimos a trabajar en el desarrollo del foro creado entre los tres centros. De nuevo obligados por la actualidad, el tema de trabajo elegido fue la **guerra de Irak,** ya que las posiciones de cada uno de los países ante la situación planteaba una gran curiosidad entre nuestros alumnos. El seguimiento de la guerra desde un punto de vista político fue muy enriquecedor y lleno de interés para todos. Los alumnos alemanes nos enviaron una serie de cartas en las que exponían sus ideas sobre la guerra y hacían una serie de preguntas a sus compa-

ñeros españoles. Nuestros alumnos les respondieron dándoles su visión personal sobre la participación española en el conflicto. Para realizar esta tarea realizamos todos los días una puesta en común sobre las últimas noticias sobre el tema, un análisis de los discursos de los máximos representantes en el conflicto y , finalmente, un debate sobre el tema. La experiencia fue muy enriquecedora y sirvió para desarrollar tanto la capacidad discursiva de los alumnos, que preparaban de antemano los puntos que querían defender, como su capacidad de lectura puesto que debían leer diariamente artículos de la prensa inglesa y americana sobre el desarrollo del conflicto. El resultado de esta actividad fue altamente positivo y culminó con un debate celebrado durante la visita de los alumnos alemanes a nuestro centro.

The German students sent us some letters talking about their position in this War and their vision of the participation of other European countries.
Every day during this conflict we started our lessons talking about this topic and telling the other students in the class about the last news we had listened to. We studied some speeches from American authorities: President Bush, Tommy Franks, Donald Rumsfeld, etc. and got into internet to get the last news.

Dear friends:

In answer to your questions;
Everybody knows The Spanish Goverment Position in order to be for the war about the Iraq crisis. I consider that it was a mistake and a false step.

Everybody knows The Spanish Population Position -mostly- againts the war anyway, maybe it is the most romantic and the most comfortable decision to cope with the affair.

My own position is though Irak has lost the war -it was a evident fact- previously it was lost by the world, specially by United Nations because we have not been manage to carry out an agreement in order to resolve the problem. The war -don't cheat ourselves- is a solution but it is The Last and The Worst. We have watched an exercise of hypocrisy, preponderance and prepotency of United States and theirs allieds and it will have posterior consequences, whose result is difficult to foresee.

With best wishes José María Gutiérrez

THE IRAQI CONFLICT

Letters from students of the Hessenkolleg in Wetzlar.

Hello!

Thanks for your attention. Like you all know the war has broken out in Iraq on 21st March. Therefore we dicussed the position of a few countries. You can find our collection of information attached.
We would like you to inform us what your own position to the Iraq war is.
My own position is that war can never be the answer for anything. It´s just stupid to say that America didn´t know another way to react. There will be a lot of people who will die. And for what? America said that there wont die any civilians because of their intelligent weapons. But behind every weapon is a human and humans can make mistakes. We all could see the mistakes in the past. For example the war in 1991 against the Iraq where hundreds of people died in cause of mistakes.
We would be pleased for a soon answer.

Take care. With love and peace **Sandra Pierau**

Otros temas trabajados en el foro fueron: el **papel de la monarquía, el turismo, la televisión, y personajes famosos (suecos, alemanes, españoles) y su impacto en Europa.**

El **estudio del sistema educativo español y sus fallos** también ha ocupado un importante lugar en nuestro trabajo del proyecto. Los alumnos debatieron sobre el tema desde diferentes puntos de vista: alumnos, profesores y familias y plasmaron sus ideas por escrito. También, un grupo de alumnos de nivel pre-avanzado preparó un CD con entrevistas realizadas en inglés a profesores y alumnos de un instituto de secundaria y de una Facultad de Filosofía y Letras. En este CD se pueden ver las ideas de profesores y alumnos sobre los estudios presentados.

Aprovechando las celebraciones del **7º centenario de la fundación de nuestra ciudad,** nuestro proyecto quiso sumarse a las mismas y, en la línea de su título : *"Everyday life in European countries:* ***Tradition and Change",*** aportó el trabajo de los alumnos de los dos primeros niveles sobre la vida diaria en nuestro pueblo. Con el pretexto pedagógico de realizar la tarea de describir una fotografía, los alumnos seleccionaron fotografías que reflejan momentos del día a día de nuestra sociedad: la entrada a los colegios por la mañana, el mercado, la feria ambulante de los martes, los ancianos sentados en los bancos tomando el sol, el ambiente del paseo marítimo los domingos por la mañana, etc. Más allá de la mera

descripción de monumentos o lugares, nuestros alumnos trataron de captar nuestra vida y explicársela a sus compañeros de otros países.

El tercer trabajo realizado por estos grupos estuvo también relacionado con nuestra localidad: **Chiclana en el pasado.** Cada alumno eligió una fotografía antigua del pueblo y comentó por escrito las **diferencias entre nuestro pasado y presente, entre la Chiclana de ayer y la de hoy.**

GROUP OF OLD MEN SITTING UNDER THE SUN

This photograph show us a typical scene from Chiclana. We can see a group of old men sitting under the sun in the street, in this case, they are sitting on the stairs of a church.

In Chiclana, as in other small towns and villages from Andalucía, it is a very normal and typical thing that old men usually get together at the squares or in the streets in the mornings of the sunny days during the cold months. In summer we can see them sitting at the shadow because it's too hot. They like talking, walking slowly and finally, they sit on a bench or in other place. They talk about their families, their past experiences, the daily news, their illnesses, etc. They talk about the people and the cars that are going by the street in that moment. They do all these things calmly, without any urgency. They spend all the sunny hours of the mornings in the street, and after that, they come back at home for lunch.

This photograph was taken in January of 2003, in Santo Cristo Square, at about half past twelve. It was a sunny and cold day. The photo show us a group of seven old me sitting on the stairs of Santo Cristo Church. This photo is not very clear because, in that moment, the sun was in front of the camera, but we can see that all the old men are wearing some dark clothes.

The three men on the left of the top row, as you look at it, are wearing a cloth cap. The old man next to the column on the right is wearing a green coat and a cloth cap too. The man on the left with a cloth cap and glasses is carrying a walking stick. The man on the middle of the top row is wearing glasses. The two old men of the bottom row and the second one on the right of the top row, as you look at it, are not wearing a cloth cap, so we can see their bright bald heads. At the background of the photograph we can see the church frontage with two big lamps and a bell on the top.

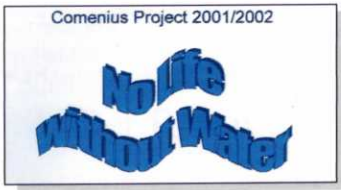
THE TELEPHONE SWITCHBOARD

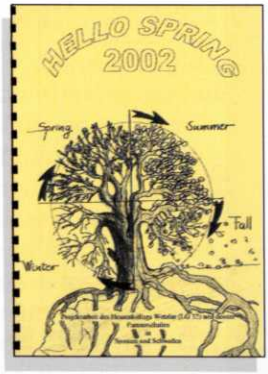
This photograph show us the telephone switchboard from Chiclana. It was taken in about 1940. In those years there was not an automatic telephone exchange as nowadays. If you wanted to phone somebody, you had to phone to the telephone switchboard and they connected you with the telephone number that you wanted to talk. In general, the telephone operators were always women, and they used to know all the people in the town.

In this photo, we can see a group of five women, two men and a boy, at the telephone switchboard from Chiclana. The women of the photo are wearing a uniform: a dark dress and a white shirt. The three women sitting on chairs are carrying some headphones on their ears and some microphones in front of their mouths. The man on the left, as you look at it, is wearing a dark jacket and some clear trousers. He is carrying a cigarette in his right hand. The boy in the photo is wearing a pullover , a pair of shorts and long shocks. In those years, boys were wearing shorts until they were about thirteen or fourteen years old. His hands are in his pockets. There is other man in the photo, but we can only see his head.

Encarna Catalán

Dentro de los temas de interés de nuestros socios europeos se propusieron dos de corte científico, denomidados **"Hello Spring"** y **"No life without water"**, que fueron coordinados por los departamentos de Biología y de Química de los centros sueco y alemán. El primero de ellos consistió en un estudio comparativo de flora, fauna y climatología de las ciudades del proyecto (Tÿreso, Wetzlar y Chiclana) en función de la llegada de la primavera. En el segundo tema, se hizo un análisis comparativo de las aguas de los ríos de Wetzlar y Tÿreso





y se estudiaron los recursos hídricos de las tres zonas de los países europeos. La colaboración de nuestros alumnos en estos trabajos fue bastante puntual, dado su carácter tan especializado en ciencias, pero sirvió para consolidar el compromiso de colaboración entre los tres centros y para poder aglutinar en el proyecto a alumnos y profesores de otras disciplinas.

VISITAS TRANSNACIONALES

Las visitas de los profesores y alumnos participantes en el proyecto han jugado un papel muy importante a lo largo de los tres años. Dividiremos estas visitas en 4 tipos:

Visitas de Estudios	Intercambio Profesores	Viajes de Alumnos	Ayudante Lingua C
-Sept 1999 - España (Visita Preparatoria) -Sept 2000 - Suecia -Junio 2001 - Alemania -Nov 2002 - España- Junio 2002 - Alemania -Junio 2003 - Suecia	-Marzo 2002 - Alemania -Abril 2002 - España -Abril 2003 - Suecia -Mayo 2003 - Alemania	-Feb. 2000 - Alemania -Mayo 2000 - España -Mayo 2001 - España -Mayo 2003 - España -Junio 2003- Alemania	-Oct. 2002 - Mayo 2003 Alemania

1. Visitas de estudio

Cada curso intentamos realizar dos visitas de estudio: una al principio del curso para fijar los objetivos y actividades que se realizarían y otra al final para presentar los resultados obtenidos y evaluarlos. Durante el primer curso 2000-2001, el programa Sócrates no contemplaba la inclusión de

alumnos en estas visitas pero ya durante los cursos 2001-2002 y 2002-2003, al abrirse esta posibilidad, intentamos incluir su participación en estas visitas de estudio.

Creemos que las visitas de estudio juegan un importante lugar dentro de estos proyectos ya que, por una parte, propician el intercambio más directo de experiencias y material y, a la vez, posibilitan la evaluación de las actividades. Por otra parte, ayudan a crear una idea de equipo transnacional estrechando los lazos entre sus miembros y favoreciendo la continuación de su trabajo en el proyecto de cara a cursos sucesivos. Además, ayudan a acercar la realidad de los países asociados y entender mejor las diferencias entre los países.

2. Intercambio de profesores

Durante el segundo y tercer año de proyecto, se llevaron a cabo intercambios de profesores.

El intercambio de profesores ha resultado muy importante a la hora de intensificar la comunicación en la elaboración de los proyectos por parte de los alumnos. Tras analizar la experiencia podemos reseñar una serie de puntos especialmente interesantes:

— los alumnos pueden conocer, directamente, aspectos de la sociedad y cultura del país del profesor participante.

— los alumnos se motivan más en sus tareas debido a la inmediatez en la respuesta del otro centro

— el profesor participante tiene la oportunidad de guiar y orientar los trabajos de los alumnos dado su conocimiento de los receptores (sus propios alumnos)

— los alumnos del centro receptor del profesor de intercambio mejoran su uso de la lengua extranjera

— los alumnos aprenden también a manejar las nuevas tecnologías (internet, chats, e-mails) para facilitar y agilizar la comunicación directa con sus compañeros europeos.

Para el profesor participante en el intercambio éste resulta también muy enriquecedor ya que le permite:

— aprender sobre el otro país y recoger información sobre éste para trabajarla con sus alumnos

— aprender sobre el sistema educativo, currículo, métodos, etc.

— intercambiar ideas, material, etc. con sus colegas europeos

— impartir las mismas clases en el centro receptor y de esa manera comparar los resultados

— motivar directamente a otros profesores y alumnos para trabajar en el proyecto.

— informar a los alumnos sobre su país y aspectos de su cultura, sociedad y política a través de las clases y de actividades diseñadas dentro del intercambio.

— apoyar el trabajo de su colega impartiendo clases de conversación extra enfocadas al proyecto.

3. Viajes de fin de curso de alumnos

Desde los tres centros participantes hemos intentado anualmente organizar viajes de alumnos a alguno de los centros asociados. Para nosotros ha resultado más sencillo organizarlas al centro alemán por razones de facilidad y economía, así como por la excelente disposición de este centro para acoger a nuestros alumnos en sus dormitorios sin contraprestación económica. A lo largo de los tres años hemos logrado organizar dos viajes con

un grupo de entre 12 y 15 alumnos al centro alemán, costeados por ellos mismos. Anualmente recibimos la visita de 15 alumnos y 2 profesores en el mes de Mayo. En todos los viajes realizados a ambos países, el centro receptor se comprometía a organizar diversas actividades culturales y de convivencia así como a propiciar la participación de los alumnos visitantes en sus clases.

El poder conocer para nuestros alumnos a sus compañeros europeos ha sido muy gratificante. Además, el poder ver la realidad social, cultural o medioambiental de forma directa, y no sólo a través de la información que nos llega, es muy interesante para poder ahondar más en el tema del proyecto. En nuestro caso, el viaje de estudios ha sido una experiencia inolvidable. La práctica constante del L2 disipó las dudas de algunos alumnos sobre la conveniencia de viajar a Alemania para practicar el inglés, y la experiencia de compartir dormitorios y aulas con los alumnos alemanes consiguió que nuestra integración en la vida de su centro fuera total. La motivación y el avance en las habilidades comunicativas de nuestros alumnos se hicieron evidentes a la vuelta del viaje.

Para el buen desarrollo del objetivo del viaje, es básico que los alumnos hayan participado durante el curso en el proyecto y asuman que el viaje culmina su labor en el mismo. Es el momento de compartir las clases de sus compañeros europeos, y de poder debatir los temas trabajados, contrastar y

aclarar ideas, conocerles mejor y, finalmente, establecer nuevos lazos con ellos. La colaboración de estos alumnos en el proyecto culmina con la elaboración de un diario del viaje a partir de sus experiencias, que documentan con fotografías.. Este diario es utilizado en los cursos sucesivos como testimonio directo de la experiencia y como punto de partida para el nuevo curso.

Durante el último curso (2002-2003), tuvimos la suerte de que nuestro viaje con alumnos coincidiera con las jornadas de **celebración del 40 aniversario del centro alemán**. Dentro de esta celebración, el proyecto Comenius ocupó un lugar principal y contó con la participación de profesores y alumnos de los tres países. Como actividades más destacables podemos señalar el discurso presentado como coordinadora y representante del proyecto en el acto oficial celebrado en el Salón de Actos del Pabellón de Wetzlar y la organización de una sala dedicada a mostrar los trabajos realizados, así como a ofrecer productos típicos de los dos países visitantes: Suecia y España. Durante estos días los alumnos de los tres países trabajaron juntos en la organización de los eventos, además de participar en las clases, especialmente dedicadas a la recepción de nuestros alumnos. La calidez del recibimiento y el gran interés demostrado por todos los miembros del centro alemán han marcado a nuestros alumnos y ha servido para que la sensación de "comunidad" entre los tres países sea aún más profunda.

4. Ayudante Lingüístico

Una pieza del eslabón muy práctica para afianzar el proyecto es la presencia de un ayudante lingüístico en los centros participantes en proyectos europeos. Esta persona ayuda a potenciar el conocimiento del proyecto y a difundirlo y al mismo tiempo se convierte en una especie de "embajadora del proyecto".

Durante el segundo curso una de nuestras alumnas de cursos superiores logró ser designada como ayudante lingüística en el centro alemán. Desde ese momento se convirtió en un importante transmisor entre los dos centros. Nos ayudó a que los alumnos alemanes entendieran un poco más claramente nuestra cultura y nuestra forma de ser, convirtiéndose, además, en referente directo del proyecto y, de esa manera, potenciando la implicación del alumnado del centro alemán.

Creemos que sería interesante que cada centro participante en un proyecto europeo pudiera contar con un ayudante lingüístico de los países asociados al menos una vez a lo largo de los tres años.

EVALUACIÓN

1. Interna

Uno de los objetivos anuales de nuestro centro es fomentar la **dimensión europea de la educación**. Los proyectos europeos son uno de los exponentes más importantes de este objetivo. Cada año evaluamos la incidencia del Proyecto Europeo en la dimensión europea del Centro así como el grado de implicación de la comunidad educativa en este proyecto a través de los **órganos colegiados de dirección y coordinación**: Consejo Escolar, Departamentos, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y Claustro.

Trimestralmente tuvimos reuniones de Consejo Escolar y Claustro en las que se evaluaron el funcionamiento de todas las actividades desarrolladas en el Centro así como el seguimiento del Plan Anual. Periódicamente, tuvimos reuniones de Departamento y Equipo Técnico Pedagógico en las que coordinamos y evaluamos todas las actuaciones de su competencia. Los profesores involucrados en el proyecto fueron informando de su actividad y fomentaron la colaboración de alumnos y profesores.

Los alumnos participantes también evaluaron el proyecto a través de cuestionarios en los que se analizaron sus resultados del curso y las actividades organizadas.

2. Internacional

A nivel **transnacional,** el proyecto fue evaluado anualmente en las reuniones encuadradas dentro de las **visitas de estudio** que llevamos a cabo al final de cada curso. En ellas estudiamos la repercusión del proyecto en cada comunidad educativa desde diferentes puntos de vista teniendo en cuenta la visión de cada uno de sus sectores. Se presentaban los resultados obtenidos y se analizaban las actividades llevadas a cabo. En estas reuniones era cuando se hacía especialmente interesante la presencia de alumnos ya que nos ayudaban a percibir desde su punto de vista algunos aspectos que para nosotros pasaban desapercibidos o valoraban otros en los que nosotros no nos habíamos fijado.

PRODUCTOS

A lo largo de los tres años de proyecto se han elaborado una gran cantidad de **trabajos escritos** sobre los diferentes temas tratados, que han servido para una **Revista que se editó en papel y en formato CD**. El centro alemán, finalmente, llevó a cabo la elaboración de una **página web** y un **CD web** en la que se recopilaron los diferentes temas tratados, incluyendo los trabajos multimedia realizados.

Por último, cabe destacar la creación de un **portal educativo específico de nues-**

tro proyecto en colaboración con la empresa andaluza AAYFT para profesores y alumnos de los tres centros que permitía servicios exclusivos como correo electrónico, chat, descargas e intercambios de ficheros, tutorías virtuales, etc.

DIFUSIÓN DEL PROYECTO

Uno de nuestros objetivos ha sido el de difundir tanto los resultados obtenidos, como la importancia de los programas educativos europeos.

La difusión en nuestro centro se ha realizado a través de paneles informativos, la creación de un rincón europeo, jornadas europeas con charlas y presentación de trabajos, la celebración del día de Europa en conjunto con los otros centros asociados y la continua exposición de trabajos elaborados por nuestros alumnos o recibidos de los otros centros.

Fuera de nuestro centro la difusión ha sido más general y se ha centrado fundamentalmente en divulgar el funcionamiento y la importancia de los programas europeos en otros centros educativos. Para ello, en el curso 2001-2002 participamos en las Jornadas de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas con una ponencia sobre Proyectos Europeos, publicada en las Actas de esta Asociación, y hemos colaborado con el Centro de Profesores de Cádiz en cada una de las jornadas o cursos que han realizado sobre estos proyectos

(Ej. El Encuentro: Programas Europeos: Experiencias y Prácticas realizado en Mayo de 2003). Nuestra escuela cuenta también con una amplia influencia entre los centros educativos de la zona, ya que es la única Escuela Oficial de Idiomas de la localidad. Este hecho implica que muchos de los profesores de otros centros educativos (de Primaria, Secundaria, Adultos y Conservatorios) son al mismo tiempo alumnos nuestros. De ahí que algunos de los proyectos europeos que se han generado en la localidad, lo han hecho, de alguna manera, siguiendo nuestro modelo y con nuestra colaboración y asesoramiento.

A nivel transnacional, también hemos trabajado en la difusión de nuestro proyecto. En cada una de las visitas de estudio en que hemos participado hemos transmitido nuestra actividad así como la importancia de estos programas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Nunan, D.: *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge Applied Linguistics. CUP 1988

Ribé R-Vidal N: *Project Work, Step by step.* Handbook for the English Classrooms. Heinemann 1993

Díaz Cobo A. y Domínguez de Mora N.: Actas IV Jornadas de Profesores de EEOOII de Andalucía: *Programas Europeos*

IES LA SERRETA

ACCESSIBLE ENVIRONMENTS
An approach to the study of accessibility of disabled people

Coordinadora: Giselle Dubois

IES LA SERRETA
RUBÍ (BARCELONA)

ÍNDICE

1. Introducción 105

2. Metodología 106

3. Ámbito de desarrollo de las actividades 107

4. Tipología de situaciones 109

5. Organización del trabajo 111

6. Organización de los contenidos 115

7. Temporalización 117

8. Secuenciación de las actividades 118

9. Objetivos 118

10. Población destinataria 120

11. Desarrollo del proyecto 121

12. Procedimientos y criterios de evaluación 124

13. Conclusiones 126

14. Referencias bibliográficas 126

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto *Accessible Environments (Entornos accesibles)* persigue dos propósitos que, aunque parezcan diferentes, integrados podrían conseguir reforzar en los alumnos que han participado en él, aspectos muy influyentes de la cultura urbana y de la cultura social.

Se buscó un modo de sensibilizar al alumnado en un tema de contenido transversal no incluido en el diseño curricular base de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) —como es el caso de las barreras arquitectónicas y de la comunicación— y de enfrentarlo a las dificultades que soportan las personas discapacitadas para lograr superarlas. El manejo de un lenguaje técnico sencillo, pero a la vez específico y preciso, contribuye a que el alumno perciba otro aspecto del idioma inglés, conectado directamente a las experiencias del mundo real.

El presente trabajo se llevó a cabo en el IES La Serreta, de Rubí (Barcelona) con alumnos de segundo ciclo de la ESO y tuvo una duración de dos cursos académicos. Durante este tiempo los alumnos fueron realizando numerosas actividades guiadas y oportunas experiencias in situ, tendentes a conocer y valorar la accesibilidad a su propio instituto, como así también a los espacios públicos de la ciudad, a los que obligatoriamente, como cualquier ciudadano —tenga la condición física que tenga— en algún momento de su vida deberán ingresar.

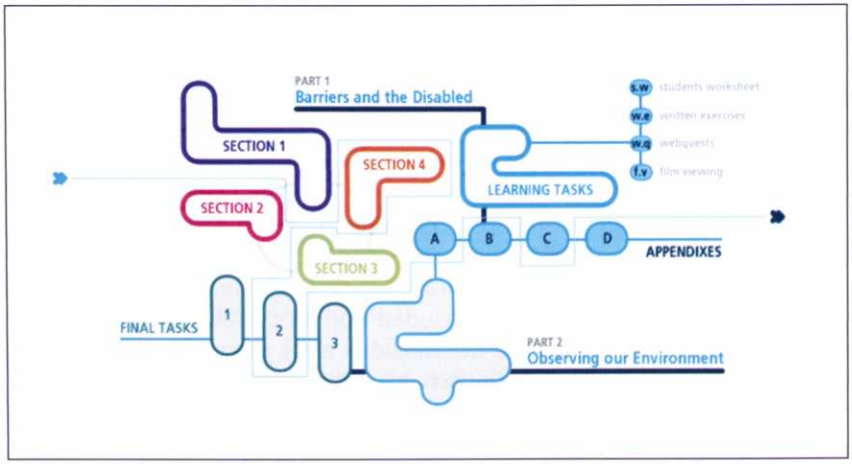
Este estudio prosiguió en Portsmouth (Reino Unido), ciudad hacia donde los alumnos viajaron gracias a una Bolsa de Estudios concedida por el Centro de Recursos de Lenguas Extranjeras de la Generalitat de Cataluña. Los estudiantes residieron en esta ciudad por un periodo de quince días, durante los cuales evaluaron la accesibilidad a los espacios públicos de la ciudad, del mismo modo a como lo habían emprendido en Rubí. Este proyecto se completó con un estudio comparativo acerca de las condiciones de accesibilidad en ambas ciudades y puede visualizarse en la página web del proyecto: www.xtec.es/crle/02/barriers_st.

Considerando que la formación en los valores de la convivencia ciudadana es tarea central para todos aquellos que nos dedicamos a la docencia, este proyecto quiere contribuir al desarrollo de la formación cívica del alumnado, preparándoles para su futuro papel de ciudadanos responsables y comprometidos con los valores de una ciudad amable e integradora, respetuosa con la diversidad y los derechos humanos.

2. METODOLOGÍA

Plantearse trabajar en la clase de inglés un tema como la accesibilidad, con alumnos de enseñanza secundaria obligatoria, y que además respondiese a los objetivos arriba enumerados, no fue una tarea fácil. Y no lo fue, básicamente, por la falta de material adaptado y "accesible" para la edad y conocimientos del alumnado. Por consiguiente, este trabajo tiene una primera fase que es la de elaboración del material (unos contenidos teóricos elementales y otros de carácter práctico que se presentan online en forma de E-book) y una segunda fase, que supuso la puesta en marcha del proyecto con los alumnos de 3º de ESO del IES La Serreta de Rubí.

Los contenidos teóricos ("Barriers and the Disabled") se organizaron en cuatro bloques temáticos con sus actividades. La segunda parte, eminentemente práctica ("Observing our Environment"), en tres actividades de investigación.



Para situar el propósito dentro del plano de la realidad, se organizó un calendario de contactos con integrantes del mundo de los discapacitados físicos, para que los alumnos comprendieran que estaban trabajando un proyecto "a escala real": se asistió a charlas, se visitaron centros especializados, se invitó a conferenciantes y a personas con minusvalías físicas para que contaran su experiencia en relación con las barreras arquitectónicas y de la comunicación.

Por aquello de que "no se ama lo que no se conoce", de cada uno de esos encuentros fue naciendo un sentimiento de adhesión incomparable hacia cada una de las "víctimas" de las barreras arquitectónicas y de la comunicación. Cada una de las problemáticas que se iban narrando eran vividas con intensidad por los estudiantes, de modo que cuando llegó el momento de iniciar la experiencia práctica, ya se encontraban dispuestos a detectar la dificultad.

Cuando los alumnos tuvieron la (in)formación suficiente, se comenzó a trabajar el *Diario de Lidia* y, a continuación, el programa de debate televisivo *You are the One: What is Life Like after a Road Accident?* Estos dos trabajos supusieron, para los alumnos, una visión más sensible y próxima al tema eminentemente técnico que estaban estudiando.

Tuvimos la suerte de contar, en los inicios del proyecto, con el apoyo lingüístico de una Auxiliar de Conversación en Lengua Inglesa, proporcionada por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (Programa Orator). Con la asistencia de esta profesora, los alumnos trabajaron —entre otros contenidos— el guión para filmar el documental *"You are the One: What is life like after a road accident?"*

3. ÁMBITO DE DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

La primera parte del proyecto, "Barriers and the Disabled", se realizó en tres ámbitos bien diferenciados: en el aula, en la sala de ordenadores y en las instalaciones del Instituto, mientras que "Observing our Environment", la etapa "práctica", la de la experiencia en el maravilloso laboratorio que es una ciudad en continuo movimiento, se trabajó en las aceras, en las calles y en diversos edificios públicos de visita irremediable como podrían ser el ayuntamiento, el correo, la estación de tren, la biblioteca, el polideportivo, el mercado...

Entendiendo la inmersión lingüística como uno de los recursos más eficaces para la enseñanza de un idioma, nos planteamos la posibilidad de via-

jar a Gran Bretaña y, más concretamente, a Portsmouth, considerada una de las ciudades pioneras en la aplicación de medidas de accesibilidad para las personas discapacitadas. Era necesario conectarse con un paradigma posible, un paradigma en donde el respeto y la tolerancia por las personas con algún tipo de discapacidad física estuviera ejecutado desde la misma construcción urbana, eje funcional de la vida cotidiana.

Para lograrlo, solicitamos (y nos fue concedida) una Bolsa de Estudios para actividades de aprendizaje activo de lenguas extranjeras que otorga el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, a través del Centro de Recursos de Lenguas Extranjeras. Esta bolsa nos permitió viajar a Portsmouth a coste prácticamente cero, ya que de otra manera no hubiera sido posible dado el nivel socioeconómico del alumnado, entre quienes se encontraba gente de reciente inmigración magrebí y sudamericana. Los Servicios Sociales del Ayuntamiento de Rubí también se solidarizaron con nuestro proyecto y colaboraron económicamente, asistiéndonos en algunos gastos generados por el proyecto.

Estuvimos en Portsmouth durante un periodo de quince días, residiendo en casas de familia y estudiando inglés con profesorado especializado durante tres horas cada día. Por las tardes, los alumnos realizaron actividades culturales guiadas tanto en Portsmouth como en otras ciudades cercanas —incluyendo Londres— hacia donde los alumnos se desplazaron en un par de ocasiones. Dentro de estas actividades, gran parte del tiempo estuvo dedicado al estudio de la accesibilidad en Porstmouth, siguiendo las mismas pautas metodológicas aplicadas para estudiar el propio entorno en la primera fase del proyecto.

Se efectuaron, del mismo modo a como habían procedido en Rubí, varias visitas a centros y asociaciones que agrupan a ciegos, a personas que circulan en sillas de ruedas y a deficientes auditivos, sitios en donde los alumnos tuvieron la posibilidad de dialogar y conocer, también de manera directa, las experiencias de cada una de estas personas respecto de la accesibilidad en su ciudad.

La tercera fase del proyecto se desarrolló durante el siguiente curso académico en el IES La Serreta. En este periodo se diseñó y confeccionó la pági-

na web del proyecto donde aparecen reflejadas todas las actividades realizadas por los alumnos, así como la experiencia vivida durante su concreción. Para finalizar y a modo de conclusiones, se elaboró un estudio comparativo de la accesibilidad en la ciudad de origen de los alumnos (Rubí) y en la ciudad inglesa de Portsmouth. Aspiramos a que el resultado sirva para que nuestras autoridades locales emprendan trabajos de futuro, en pos de un desarrollo urbano sostenible y sensible a las necesidades y carencias de sus habitantes.

4. TIPOLOGÍA DE SITUACIONES

En cuanto a la tipología de situaciones cabe decir que se trabajó con: **a |** situaciones reales:

1. **Estudio de la accesibilidad en edificios y en la vía pública**. Los alumnos se desplazaron por edificios y por las calles y plazas de la ciudad en silla de ruedas, con los ojos vendados, con muletas y/o con los oídos tapados, y así pudieron comprobar, con su propia experiencia, las dificultades de accesibilidad reales que padecen las personas con minusvalías físicas. Las mediciones y recogida de datos se realizaron según lo estipulado en el Código de Accesibilidad de Cataluña.

2. **Asistencia a charlas sobre seguridad viaria y coloquios con personas discapacitadas** que transmitieron a los alumnos tanto sus propias vivencias como las experiencias de sus familiares o cuidadores.

3. **Visitas a instituciones** que se ocupan de la atención a diferentes tipos de discapacitados físicos.

4. **Investigación en Internet** para conocer experiencias con las barreras arquitectónicas en otros países y saber cómo se han resuelto temas que en nuestro medio aún están esperando respuesta.

5. **Investigación en medios de prensa** tradicionales y especializados relacionados con el discapacitado físico y sus posibilidades de movilidad.

6. **Lectura del Código de Accesibilidad de Cataluña** para conocer la normativa respecto de las barreras arquitectónicas y de la comunicación.

b | Y para ampliar aún más el espectro de situaciones e incentivar la creatividad de los alumnos, se trabajó también con situaciones imaginadas:

1. **Construcción de personajes**: su entorno, sus relaciones familiares y sus amistades e imaginar historias narradas por uno de estos personajes (Lidia) en forma de diario íntimo ("Lidia's Diary" y "Lidia's Diary in Portsmouth").

2. **Composición de una situación** en la que los personajes del "Diario de Lidia" son invitados a un programa de televisión para hablar sobre cómo cambia la vida de las personas que, tras un accidente de tráfico, quedan inmovilizadas en una silla de ruedas para el resto de sus vidas. Discusión del tema tomando diferentes posturas, escritura, memorización y grabación en video ("You are the One: How is Life Like after a Road Accident?").

3. **Webquests**: realización de actividades muy pautadas para confeccionar un proyecto con ayuda de Internet en las que el alumno debe adoptar un rol determinado, como por ejemplo ser el técnico de un ayuntamiento enviado a verificar la accesibilidad de una rampa. El resultado se presenta al grupo clase en forma de póster o PowerPoint.

5. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

El presente proyecto está compuesto por tareas variadas en cuanto al tipo, características y dinámica del trabajo propuesto. El documento para realizarlo se puede trabajar online o bajar desde el icono de la página de presentación: http://www.xtec.es/crle/02/barriers/pv_notes.htm y entregar al alumno en forma de dossier ("Student's Book").

En cuanto al desarrollo de las webquests se considera conveniente que el alumno lea las páginas directamente en la pantalla del ordenador porque así se le facilitará la navegación por Internet.

Parte 1: "Barriers and the Disabled", se divide en cuatro bloques temáticos:

:: Bloque 1: Barriers
:: Bloque 2: The Sensory Disabled
:: Bloque 3: The Manipulatory Disabled
:: Bloque 4: The Locomotor Disabled

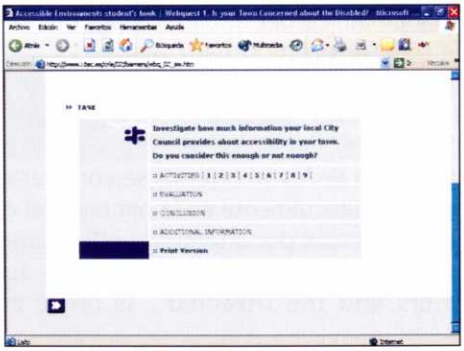
Cada bloque incluye:

a | Una parte teórica que proporciona las herramientas necesarias para poder adentrarse en el mundo de las barreras arquitectónicas y en el de las personas que las padecen.

b | Una parte práctica, al final de cada bloque temático, donde se encuentran actividades de ejercitación y reflexión relacionadas con el tema tratado:

:: **Written exercises**: ejercicios que guardan relación directa con los contenidos del bloque temático y que están concebidos para poderse realizar como tareas para casa o como repaso, y se los puede corregir/autocorregir con las respuestas que se proporcionan en el libro del profesor.

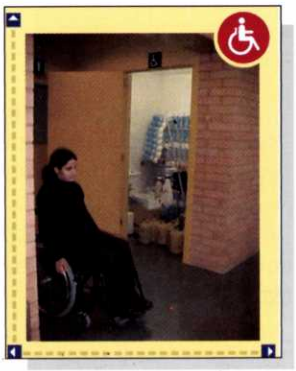
:: **Webquests**: estos pequeños proyectos o "short term tasks" están diseñados para transferir los conocimientos adquiridos a situaciones de la vida real empleando las tecnologías de la información y de la comunicación. Las actividades están muy pautadas, son autoevaluables, y su ámbito de trabajo es básicamente el aula de ordenadores, aunque en algunos casos es necesario recoger información fuera del instituto.



:: **Film Viewing**: los alumnos visualizan una película de contenido relacionado con elementos del bloque que acaban de estudiar. También se trata de actividades muy pautadas y autoevaluables.

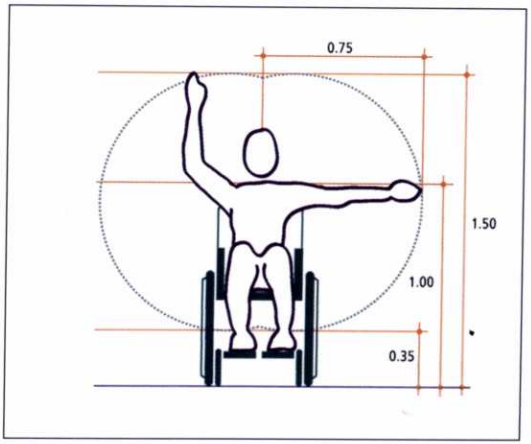
Parte 2: "Observing our Environment", incluye tres actividades de campo para evaluar la accesibilidad a diferentes espacios:

:: Final Task 1: Survey of Accessibility to your School
:: Final Task 2: Survey of Accessibility to Public Buildings
:: Final Task 3: Survey of Accessibility to Public Spaces



Mediante estas actividades, también pautadas y autoevaluables, y que se han de llevar a cabo en grupos y por "especialidades", los alumnos pondrán en práctica los conocimientos adquiridos en el transcurso de todo el proyecto. Las tareas a realizar son las siguientes:

:: Búsqueda de información en Internet
:: Investigación de la accesibilidad del instituto
:: Investigación de la accesibilidad de una zona de la ciudad y de algunos edificios públicos
:: Trabajo sobre planos y mapas
:: Utilización de herramientas digitales
:: Presentación oral de los resultados con soporte gráfico (poster o PowerPoint)



:: "Apéndices A, B, C y D": contienen información adicional sobre accesibilidad que el alumno puede emplear para ampliar y profundizar en los contenidos estudiados.

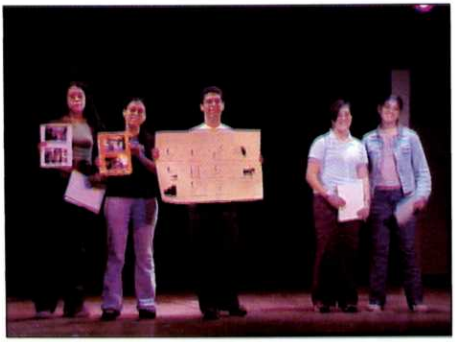
:: Los grupos de trabajo: De la correcta organización de los grupos de trabajo dependerá el éxito del proyecto, por tanto es fundamental que los alumnos se sientan cómodos con sus compañeros de grupo y motivados por llevar a cabo el proyecto. Por esta razón se sugiere que el profesor dedique unas clases a observar a sus alumnos, a conocer sus preferencias, sus ritmos de aprendizaje y de trabajo y las relaciones personales existentes y estimule, a continuación, la formación natural de grupos de trabajo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - BIBLIOTECA -

:: **Los "especialistas"**: Debido a la diversidad de tareas que se han de realizar y la necesidad de optimizar los tiempos los alumnos se organizan por especialidades. Así, cuando se trata de salir fuera de las aulas, los especialistas que hacen trabajo de campo toman la iniciativa y los técnicos (que son los que realizan actividades más ligadas al uso del ordenador y a las herramientas audiovisuales) se ponen a sus órdenes como ayudantes o realizando tareas de apoyo. Y a la inversa: cuando las actividades se realizan en el aula de ordenadores, los especialistas de otras actividades también colaboran.

Este tipo de cooperación en el trabajo por especialidades suele dar buenos resultados, ya que los alumnos se sienten orgullosos del trabajo realizado, adquieren un conocimiento más profundo de su especialidad y se sienten orgullosos al ser reconocidos y valorados por el resto de los compañeros por el trabajo realizado. Por otra parte, y a pesar de que los especialistas son, en teoría, los que tienen un dominio específico de cada área, todos acaban conociendo un poco más de todo si se llega a un grado elevado de implicación del grupo en las tareas asignadas.

:: **Resultado final del proyecto**: El proyecto finaliza con una exposición de los pósters realizados, una presentación PowerPoint y/o una página web donde poder exhibir todas las actividades y los resultados obtenidos.



6. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DEL PROYECTO[1]

Los documentos que se utilizaron para este proyecto han sido de procedencias muy diversas pero básicamente se trabajó con el material elaborado para este fin y consiste en un libro para el alumno ("Student's Book") y otro para el profesor ("Teacher's Book") y se encuentran en la siguiente dirección: http://www.xtec.es/crle/02/barriers/

El proyecto *Accessible Environments* consta de:

:: Parte1: **Barriers and the Disabled**
:: Parte 2: **Observing our Environment.**

:: Los contenidos de **"Barriers and the Disabled"** (Parte 1) están organizados en cuatro bloques temáticos, cada uno de los cuales tiene unas "Tareas facilitadoras" que consisten en unos contenidos teóricos mínimos y cuatro **"Apendixes"** con información complementaria, unas "Tareas de final de bloque", que consisten en ejercicios de vocabulario y gramática, Webquests y visualización de una película: "Film Viewing". También hay unas "Tareas complementarias" que consisten en actividades que podrían realizarse para completar los contenidos de cada bloque: lecturas, conferencias, escritura de una historia, filmación de una película, etc.

Los **bloques temáticos** se estructuran de la manera siguiente:

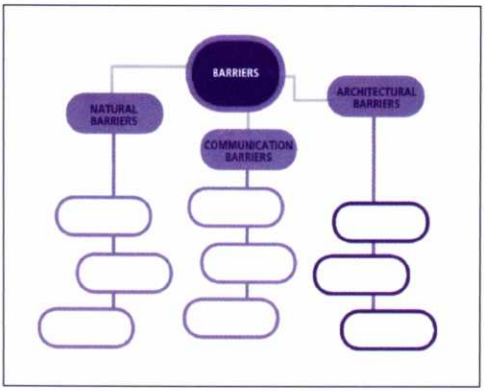
:: 1. Barriers
:: 1.1. What is a Barrier?

:: 1.2. Architectural and Communication Barriers
:: 1.3. Architectural and Communication Barriers and the Disabled
:: Written Exercises
:: Webquest 1
:: Film Viewing

[1] Ver cuadro (Anexo 1)

:: 2. The Sensory Disabled
:: 2.1. The Blind
:: 2.2. The Deaf
:: Written Exercises
:: Webquests 2, 3, 4
:: Film Viewing
:: 3. The Manipulatory Disabled
:: Written Exercises
:: Webquest 5
:: Film Viewing

:: 4. The Locomotor Disabled
:: 4.1. The Ambulant Disabled
:: 4.2. The Chairbound Disabled
:: Written Exercises
:: Webquest 6
:: Film Viewing



:: "Observing our Environment" (Parte 2) se inscribe dentro de lo que denominamos "Tareas finales del crédito" y consiste en tres actividades de investigación con el título de "Final Tasks".

:: Final Task 1: Survey of Accessibility to your School
:: Final Task 2: Survey of Accessibility to Public Buildings
:: Final Task 3: Survey of Accessibility to Public Spaces

:: El material del profesor (Teacher's Book) contiene los siguientes documentos:

:: Relación del material necesario para trabajar este proyecto.
:: Secuenciación de las actividades.
:: Orientaciones para el desarrollo de las clases.
:: Orientaciones para la presentación de los trabajos.
:: Clave para la corrección de los ejercicios.

:: El material de l'alumno (Student's Book) contiene los siguientes documentos:

:: Actividades pautadas (Student's Worksheets)
:: Evaluación de las actividades (Evaluation Sheets)

7. TEMPORALIZACIÓN

Para la realización de la totalidad de este proyecto se necesitan, aproximadamente, entre 33 y 35 sesiones de trabajo que podrían estructurarse de la manera siguiente

PARTE I
Barriers and the Disabled

Bloques Temáticos	Tareas Facilitadoras	Film Viewing	Webquets	Total Sesiones
1. Barriers	3	1 + 1/2	3	7
2. The Sensory Disabled	2	1+ 1/2	3	6
3. The Manipulatory Disabled	1	1+ 1/2	3	5
4. The Locomotor Disabled	2	1 + 1/2	3	6

PART 2
Observing our Environment

1. Survey of Accessibility to your School				3
2. Survey of Accessibility to Public Buildings				3
3. Survey of Accessibility to Outdoor Public Spaces				3
			TOTAL SESSIONS	**35**

8. SECUENCIACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades del proyecto Accessible Environments se desarrollaron en tres fases:

La primera fase de este proyecto se llevó a cabo durante el primer y segundo trimestre del curso 2001-2002 y se realizó durante un Crédito Variable de Lengua Inglesa de tres horas semanales, con un total aproximado de 33 a 35 sesiones (ver cuadro anterior). El proyecto continuó con prácticas de inglés oral con la profesora Auxiliar de Conversación a lo largo del segundo trimestre, con una duración aproximada de 30 sesiones.

La segunda fase tuvo lugar a finales del tercer trimestre del mismo curso 2001 – 2002 cuando se viajó al Reino Unido para continuar con el proyecto en la ciudad de Portsmouth. Los treinta alumnos participantes en el proyecto permanecieron en esta ciudad durante quince días. En este periodo realizaron un curso de treinta horas de inglés adaptado a su nivel y especialmente diseñado para ellos, a la vez que por las tardes dedicaron otras treinta horas a actividades culturales y turísticas. De estas últimas treinta horas, quince fueron destinadas a estudiar la accesibilidad en Portsmouth y a escribir la segunda parte del *Diario de Lidia*.

La tercera fase del proyecto se llevó a cabo durante el curso 2002 – 2003 y comprendió el estudio comparativo de la accesibilidad en Portsmouth y en Rubí y la confección de la página web del proyecto.

9. OBJETIVOS

:: Presentar un tema de dimensión transversal, que tiene una relación directa con rutinas de la vida cotidiana —como es el caso de la presencia de barreras arquitectónicas y de la comunicación— y las dificultades con que se encuentran las personas discapacitadas para intentar superarlas.

:: Favorecer la sensibilización del alumnado hacia las personas que presentan algún tipo de minusvalía física, experimentando ellos mismos los inconvenientes de accesibilidad que se presentan en nuestro entorno inmediato, y que a diario nos pasan desapercibidos.

:: Concienciar a los alumnos en la solidaridad y al respeto por "el otro", aportando nuevos elementos de discusión al tratamiento de la diversidad, desde un tema de interés social como es el estudio de las barreras arquitectónicas y de la comunicación.

:: Estimularlos para que manifiesten respeto por las normas y las instituciones y, en general, por mantener una actitud cívica correcta y siempre alerta implicándose, con la crítica constructiva, en la mejora de los espacios urbanos y sociales de su ciudad.

:: Crear la necesidad de conocer, respetar y hacer respetar las normas de circulación, para evitar accidentes con secuelas irreversibles.

:: Fomentar la autoestima y el sentido de crítica constructiva en los alumnos, estimulándoles para que se impliquen en su comunidad aportando sus conocimientos e información para la mejora de la convivencia ciudadana.

:: Fortalecer la organización, el control y la responsabilidad en las tareas asignadas, así como también la inquietud y el interés por alcanzar un nivel de excelencia en la exposición y presentación final de los trabajos.

:: Promover la autonomía del alumno, enseñándole a implicarse con responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje, así como en la evaluación del mismo.

:: Valorar el conocimiento de otros idiomas, como vehículo de información y comunicación esencial para el acceso al conocimiento de nuevas culturas.

:: Introducir a los alumnos en la utilización y aplicación de las TIC.

:: Ejercitarlos en la presentación de un trabajo final utilizando un soporte diferente del tradicional, como es una página web, PowerPoint, una cinta de video o un CD.

:: Valorar el compromiso que significa trabajar en un proyecto de manera cooperativa y no competitiva, entendiendo que el tributo intelectual de cada uno es decisivo para la concreción final del trabajo.

:: Comprender la importancia que tiene todo el proceso de realización de un proyecto determinado, y no sólo su resultado final.

10. POBLACIÓN DESTINATARIA

El proyecto *Accesible Environments* está dirigido a estudiantes del segundo ciclo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) para ser desarrollado durante un Crédito Variable de Lengua Inglesa con una duración total de 33 a 35 horas lectivas. No obstante, puede adaptarse para ser trabajado tanto en el primer ciclo de la ESO como en la enseñanza post-obligatoria.

Dada la versatilidad del tema y de los contenidos de este proyecto, el mismo puede ser trabajado también en asignaturas como Tecnología o Ética y en forma total o parcial.

Este proyecto se llevó a cabo por primera vez con treinta alumnos de 3° ESO de una escuela pública situada en la periferia industrial de Barcelona. La tipología de población responde a un nivel socioeconómico de clase media y media-baja, muchos de ellos hijos de inmigrantes andaluces, murcianos o extremeños llegados a Cataluña durante los años setenta y ochenta para trabajar en el cordón industrial de Barcelona. A otra tipología bien diferente responden los alumnos provenientes de la reciente inmigración marroquí y sudamericana, como fue el caso de varios de los alumnos que participaron activamente en el proyecto.

Es importante destacar que casi ninguno de estos alumnos disponía de un ordenador personal en sus domicilios y que sus conocimientos del manejo de las nuevas tecnologías era, en la mayoría de los casos, muy limitado.

11. DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto *Accessible Environments* consta de un desarrollo teórico y otro práctico y se estructura de la siguiente manera:

Parte 1: "Barriers and the Disabled"

Estudio de las barreras arquitectónicas y de la comunicación y las consecuencias de las personas que deben enfrentarse a ellas. Se utilizó el libro preparado para este proyecto y cuyos contenidos teóricos y prácticos se distribuyen en cuatro bloques temáticos:

1. Barriers

1.1. What is a Barrier?
1.2. Architectural and Communication Barriers
1.3. Architectural and Communication Barriers and the Disabled

2. The Sensory Disabled

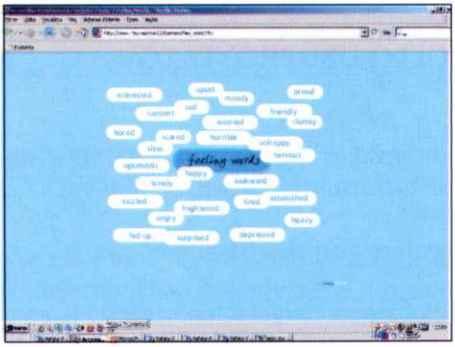
2.1. The Blind
2.2. The Deaf

3. The Manipulatory Disabled

4. The Locomotor Disabled

4.1. The Ambulant Disabled
4.2. The chairbound Disabled

:: **Ejercicios de gramática y vocabulario**: Para completar cada bloque temático se prepararon ejercicios de vocabulario y gramática destinados a compensar/completar los conocimientos de lengua inglesa del alumnado.



:: **Film Viewing Activities (Actividades de visualización de películas):** Después de cada bloque se recomiendan determinadas películas para ejemplificar mejor el tema que se acaba de tratar. Existen unas hojas de trabajo para el alumno y otras para el profesor, así como otra hoja para que el alumno evalúe su trabajo.

:: **Webquests:** Estas "short term tasks" se realizan al acabar cada bloque temático, y están diseñadas para poner en práctica los conocimientos adquiridos en cada uno de ellos. El ámbito de trabajo es básicamente el aula de ordenadores, aunque en algunos casos hace falta recoger información fuera del Instituto. La mayoría de ellas se puede realizar de manera individual o en grupos reducidos.

Parte 2: "Observing our Environment"

Trabajo de investigación donde los alumnos ponen en práctica los conocimientos adquiridos en la primera parte del proyecto aprendiendo a conocer y evaluar "in situ" la accesibilidad. Para ello disponen de una guía muy pautada de cómo llevar a cabo cada actividad. Se comienza por valorar la accesibilidad en el propio Centro, luego se evalúa la accesibilidad en varios edificios públicos y se finaliza con la vía pública. Para realizar este trabajo los mismos alumnos se subieron en sillas de ruedas, se vendaron los ojos y se taparon los oídos para vivenciar de esta manera los problemas que padecen las personas discapacitadas para acceder a estos espacios.

Este trabajo de investigación se desarrolló en dos ámbitos geográficos diferentes:

a | En Rubí (Barcelona)

1. Estudio de la accesibilidad al Centro (IES La Serreta)[2]
2. Estudio de la accesibilidad a los siguientes edificios públicos:

   — Correos y Telecomunicaciones
   — Ayuntamiento
   — IES Bullidor
   — Biblioteca municipal
   — Servicios Sociales

3. Estudio de un tramo de la vía pública de la ciudad comprendido entre el Ayuntamiento y el Mercado Municipal.

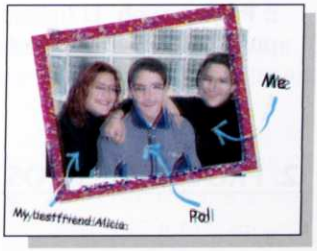
b | En Portsmouth (Gran Bretaña)

1. Estudio de la accesibilidad al Centro donde se desarrollaban las clases (St John's College)
2. Estudio de la accesibilidad a los siguientes edificios públicos:

   — Escuela de Arte
   — Biblioteca
   — Ayuntamiento

3. Estudio de un tramo de la vía pública comprendido entre el Centro de estudios (St John's College) y la plaza del Ayuntamiento.

:: Diario de Lidia: Los alumnos crearon el personaje de Alicia, una adolescente que quedó parapléjica tras un accidente de moto. Se construyó su entorno familiar y de relación y poco a poco fue surgiendo una historia. Se decidió el formato (diario) y el narrador (su amiga



[2] Ver Anexo 2

Lidia). En este diario Lidia cuenta la historia de su amiga antes y después de tener el accidente y, en particular, cómo vive el día a día en el hospital, cómo se relaciona con sus amigos y familiares y sobre todo cómo Alicia tiene que aprender a (con)vivir con su discapacidad, y lo que significa para la joven.

:: Diario de Lidia en Portsmouth: En Portsmouth los alumnos (Lidia) escriben la segunda parte del Diario de Lidia, que es un relato de sus vivencias en el Reino Unido contado para su amiga (Alicia, que obviamente no pudo realizarlo a causa de su accidente). Este trabajo sirve a modo de diario de viaje, ya que enlaza con los días y las actividades realizadas por los alumnos.

:: You are the One: What is life like after a road accident?: La historia tiene estrecha relación con los personajes del *Diario de Lidia* ya que se trata de un documental donde intervienen personajes del entorno de Alicia (la adolescente que tuvo el accidente de moto). Cada uno de estos personajes (el padre, el novio, la amiga, etc.) expresa sus vivencias, los problemas y los cambios en la vida no sólo de la persona que tuvo el accidente sino de todo su entorno familiar y social.

:: Estudio comparativo de la accesibilidad en Rubí y Portsmouth: Para completar este proyecto, los alumnos realizaron un estudio comparativo de la accesibilidad en Rubí y en Portsmouth. Se construyó una tabla con la misma guía de colores empleada en los estudios anteriores.

:: Página web: El trabajo realizado por los estudiantes del IES La Serreta puede verse en la siguiente dirección: http://www.xtec.es/crle/02/barriers_st

12. PROCEDIMIENTOS Y CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado se realizó teniendo siempre presente los datos obtenidos durante la evaluación conti-

nua con la referencia de los objetivos planteados inicialmente y los criterios de evaluación elaborados.

En las actividades presentadas hemos resumido los criterios a evaluar para simplificar la tarea de autoevaluación de los alumnos. En las hojas de evaluación de los alumnos (Evaluation Sheets) ya aparece la puntuación que, según el tipo de actividad realizada, se le ha asignado a cada apartado:

1) Seguir las instrucciones dadas
2) Trabajar de manera cooperativa
3) Utilizar correctamente los recursos
4) Completar el proyecto/tarea
5) Presentar el proyecto a la clase

No obstante, cabe destacar que se incide en el proceso más que en el resultado final de las tareas asignadas, así como también en la evaluación individual del alumno.

Al acabar cada bloque teórico así como las tareas prácticas el alumno, o grupo de alumnos, debía completar y entregar al profesor las hoja de evaluación correspondientes a las actividades realizadas.

El profesor hacía las correcciones oportunas, devolvía las hojas con las notas definitivas y archivaba las copias. De esta manera, alumno y profesor podían ir llevando un control de los progresos realizados durante el proceso de aprendizaje desarrollado a lo largo del crédito.

Las actividades de final de crédito ya contemplan, de una manera práctica, una revisión de los principales temas contenidos en los cuatro bloques teóricos.

Es posible que, en la evaluación final, el profesor considere revisar los objetivos planteados al comienzo del crédito y su grado de cumplimiento por parte del alumno.

13. CONCLUSIONES

Al finalizar el proyecto *Accessible Environments* constatamos que los alumnos no sólo habían aprendido a transferir a la vida cotidiana los conocimientos adquiridos en el aula sino que también habían desarrollado una visión crítica en lo que se refiere al concepto de ciudad sostenible y de su papel en ella como ciudadanos reflexivos, responsables y comprometidos con las personas discapacitadas.

En otro ámbito, también hemos podido comprobar que la motivación del alumnado por el aprendizaje del idioma inglés había aumentado considerablemente así como la seguridad y confianza con que se relacionaban e interactuaban en ese idioma.

En cuanto al perfeccionamiento de la experiencia, siempre cabe la posibilidad de introducir nuevos elementos de estudio y discusión, para contribuir a la difusión de una cuestión muy motivadora, con la cual nuestra sociedad tiene una gran deuda pendiente. El individuo con capacidades diferentes no es un ser ajeno a la sociedad, sino que él es la sociedad misma. Tal vez el imaginar que quien se traslada en una silla de ruedas, que quien camina a tientas o que quien se desplaza sin oír hoy puede ser "el otro", pero mañana, puedo ser yo mismo, produzca ese deseado orden urbano que merecemos. Los jóvenes estudiantes experimentadores de hoy, serán los funcionarios de mañana. Ellos ahora se toparon con las barreras arquitectónicas y con las barreras de la comunicación, las experimentaron y las sufrieron en su dignidad de ciudadanos.

Quizás mañana, muy pronto, sean ellos quienes logren derribarlas...

14. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bedmar, Michael (ed.), *Barrier-Free Environments*, New York: Nostrand Reinhold, 1996.

Gleeson, Brendan, *Geographies of Disability*, New York: Routledge, 2000.

Goldsmith, Selwyn, *Designing for the Disabled*, London: Riba Publications Limited, 1984.

Goldsmith, Selwyn, *Designing for the Disabled: The New Paradigm*, New York: Butterworth Architecture, 1998.

Harkness, Sarah and Groom, James, *Building without Barriers*, New York: Billboard Publications, 1977.

Presser, Wolfgang and Ostroff, Elaine (eds), *Universal Design Handbook*, London: McGraw-Hill Professional, 2000.

Llei 20/1991, de 25 de novembre, de promoció de l'accessibilitat i de supressió de barreres arquitectòniques, Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social, 1991.

Decret 100/1984, de 10 d'abril, sobre supressió de barreres arquitectòniques, Barcelona: Generalitat de Catalunya, col·lecció: Supressió de Barreres Arquitectòniques, 1992.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos, Madrid: BOE, núm. 103, 30 d'abril, 1982.

Codi d'accessibilitat de Catalunya, Barcelona: Associació/Col·legi d'Enginyers Industrials de Catalunya, 1999.

European Manual for an Accessible Built Environment, London: Central Co-ordinating Comitee for the Promotion of Accessibility, 1990.

PART 1 **Barriers and the Disabled**				**PART 2** **Observing our Environment**
Bloques Temáticos	**Tareas Facilitadoras**	**Tareas de Final de Bloque**	**Tareas Complementarias**	**Tareas Finales**
1. Barriers Introducción al concepto de barrera y al conocimiento del colectivo afectado.	:: What is a barrier? :: Architectural and Communication Barriers :: Architectural and Communication Barriers and the Disabled	:: Written Exercises :: Film Viewing :: Webquest 1	:: Lectura de noticias de prensa, articulos de revistas, etc. :: Visita a un centro de gente mayor o de discapacitados físicos, com el Institut Guttmann, de Barcelona.	
2. The Sensory Disabled Característicass bàsicas de un discapacitado sensorial y de las barreras que lo discriminan.	:: The Blind :: The Deaf	:: Written Exercises :: Film Viewing :: Webquests 2, 3 and 4	:: Visita al Sirius (Departament de Benestar i Família).	
3. The Manipulatory Disabled Características básicas de un discapacitado con problemas de manipulación y de las barreras que afectan a su integración.	:: The Manipulatory Disabled	:: Written Exercises :: Film Viewing :: Webquest 5	:: Organizar charlas en el Instituto contactando con el Departament de Benestar i Familia, Institut Guttmann, Servicios Sociales, etc.	
4. The Locomotor Disabled Características básicas de un discapacitado con problemas de mobilidad y de las barreras que impiden su desplazamiento.	:: The Ambulant Disabled :: The Chairbound Disabled	:: Written Exercises :: Film Viewing :: Webquest 6	:: Visita a personas discapacitadas.	
	Appendix A: **Symbols of Accessibility**			Final Task 1: Survey of Accessibility to your School
	Appendix B: **Area of Reach**			Final Task 2: Survey of Accessibility to Public Buildings
	Appendix C: Accessible Areas and Elements			Final Task 3: Survey of Accessibility to Outdoor Public Spaces

Anexo 2: Valoración del Instituto La Serreta
Survey of Accessibility
IES La Serreta

Activity	IES La Serreta
Location	C/ Lepant, 1. Rubí
Date of survey	07/06/2001
Surveyed by	Buchera El Idrissi and Cristina Marín

Points Checked	Comments	Mark	Symbol
1. Entrance	heavy door, high ramp	5	
2. Reception	OK	7	
3. Lift	too narrow, gap at the door, etc	6	
4. Stairs	handrails not correct	6	
5. Floor	OK	8	
6. Lavatory	not available	1	
7. Alarm	accessible with difficulty	5	
8. Fire Extinguisher	not accessible	1	
9. Public Telephone	not accessible	4	
10. Accessibility to the entire building		6	

Mark: 5
Category: Orange

IES ALCARRIA BAJA

PROGRAMA DE RADIO "ENGLISH AT HOME", PARA APRENDER INGLÉS EN CASA

Alumnos de 2º C - ESO

Coordinadores: Silvia Martín Muñoz
Lucio César Calleja Bachiller

IES ALCARRIA BAJA
MONDÉJAR (GUADALAJARA)
CURSO 2003-2004

ÍNDICE

1. Introducción 133

2. Gestación 134

3. Descripción del programa 137

3.1. Destinatarios 137
3.2. Objetivos y metodología 138

4. Evaluación 141

5. Participantes 143

6. Planes para el futuro y propuestas de mejora 146

7. Balance final 149

8. Materiales 150

1. INTRODUCCIÓN

El IES. Alcarria Baja de Mondéjar (Guadalajara) es, para los que no lo conozcan, un instituto pequeño en una zona rural dedicada fundamentalmente a la vid, la actividad agrícola y pequeñas empresas que proliferan más de lo que se pudiera esperar de una población de apenas 2.500 habitantes[1]. Dos mil quinientos habitantes que ven crecer el censo a pasos agigantados con la llegada y el establecimiento de población inmigrante, en su mayoría de origen magrebí, que acude a trabajar y se queda en el pueblo, ante la mirada no siempre hospitalaria de los vecinos "de toda la vida".

En este ambiente, en el que la economía prospera, el futuro inmediato no supone un problema y las relaciones sociales empiezan a deteriorarse, uno de nuestros mayores retos es motivar a los alumnos para que aprendan en las aulas, le concedan al estudio la importancia que merece y desarrollen hábitos sociales que desemboquen en una buena convivencia, a la vez de convencerles de que la adquisición de conocimientos nos lleva a ser mejores personas y ciudadanos de bien.

Los profesores del IES. Alcarria Baja sabemos que todo lo que queramos avanzar en nuestro centro debe ser respaldado y apoyado por la comunidad educativa en su conjunto y por el entorno social en el que nuestros alumnos se mueven. La importancia que para nosotros tienen el aprendizaje académico y la convivencia entre los ciudadanos nos ha llevado a trabajar con una dinámica interdisciplinar que deseamos se proyecte más allá del centro: que sea ésa también la forma de abordar el tiempo de ocio de nuestros alumnos.

Cada proyecto que alguien inicia se plantea siempre abierto para que los demás aporten algo, y nos hemos demostrado ya en varias ocasiones que nos enriquecemos al aprovechar cualquier iniciativa y añadir la nuestra propia, y que disfrutamos dándole una dimensión global a cada tarea que emprendemos.

Fue quizás el Comenius 1 "¿Qué significa ser ciudadano europeo?", que duró tres años, el marco inicial que nos acostumbró a trabajar en esta

[1] Población con la que cuenta Mondéjar, el instituto recibe alumnos de otrs pueblos vecinos: Albares, Almoguera, Driebes, Mazuecos y Fuentenovilla, todos de densidad menor.

línea que aún no hemos abandonado. Es más, es evidente que hemos acostumbrado a nuestros alumnos a trabajar así, y ahora nos sale prácticamente de forma espontánea, tanto a unos como a otros.

Por eso, este programa en inglés que presento aquí, nunca se hubiera llevado a cabo sin la inestimable colaboración de **Lucio C. Calleja Bachiller**, que tuvo la idea de poner en marcha la radio, se ha hecho cargo de mis alumnos en la emisora mientras yo continuaba las clases de inglés en el aula y ha invertido parte de su tiempo libre enseñándome además a tratar sonidos con un programa informático; ni la dedicación desinteresada de **Paloma García Rosas** que ha hecho posible que la radio no perdiera el hilo conductor a lo largo del curso.

A ellos dos mi más sincero agradecimiento por sus esfuerzos en crear un ambiente de aprendizaje diferente para todos.

2. GESTACIÓN

"English at Home" surgió dentro de un proyecto mucho más amplio de puesta en marcha de una emisora de radio en nuestro centro, retomando una iniciativa anterior y aprovechando la existencia de una emisora. Indagando un poco en los motivos que hicieron abandonar unos cuatro o cinco años antes la utilización de la emisora, el Jefe del Departamento de Música, Lucio C. Calleja, estudió la forma de rentabilizar los recursos materiales existentes para favorecer su propia práctica docente y la de todos aquellos que desearan implicarse, evitando caer en los errores de organización que la habían hecho fracasar.

Pensó en la forma de organizar las posibles franjas horarias de emisión, contando con la colaboración de profesores y alumnos. Optó por emitir dos horas semanales, una los lunes y otra los jueves, en función de su propia disponibilidad horaria y del alumnado con el que podía contar dentro de sus clases de Música. Todo

esto con el fin de poner a prueba una experiencia que él, en principio, quería que fuese lo suficientemente abarcable como para no abandonarla a lo largo del curso. Y así, a grandes rasgos, Lucio se organizó de la siguiente forma:

- Planteó su idea a sus alumnos de 4º ESO que tienen Música como optativa (unos 14 en total) y solicitó voluntarios. Todos accedieron a responsabilizarse de organizar con él una programación más o menos fija y de garantizar que hubiese material para las emisiones: entrevistas preparadas, crónicas deportivas, relatos...

- Expuso sus intenciones al Claustro y solicitó profesores que quisieran llevar a cabo ideas para ser incluidas en esa programación más o menos fija con sus grupos de alumnos. Al mismo tiempo ofreció los micrófonos abiertos como un recurso educativo más para todos aquellos que, aunque no pudieran comprometerse semanalmente, sí quisieran utilizar la emisora en alguna ocasión.

- Se esforzó en concienciar a unos y otros de la NECESIDAD de responsabilidad y constancia para que la emisión de lunes y jueves fuese un hecho a lo largo del curso y no tuviéramos que ver la interrupción de esta experiencia o su abandono total antes de junio.

- Rápidamente, la Jefe del Departamento de Lengua y Literatura, Paloma García Rosas, a título particular, expresó su interés en participar activamente en este proyecto, y asimismo algunos profesores le ofrecimos nuestra colaboración con una serie de "actividades" que nos comprometíamos a llevar a cabo hasta el mes de junio, por la ya mencionada dinámica interdisciplinar que nos caracteriza.

- Lucio se encargó de los aspectos técnicos para la utilización de la emisora, y se preocupó de que sus alumnos aprendieran a manejarla, con el único propósito de enseñarles a ser cada vez más autónomos para abrirles las puertas a actividades para su tiempo de ocio.

El compromiso llegó a tal grado que en cuanto los chavales se desenvolvieran por sí mismos, él les daría la oportunidad de emitir una tarde a la semana, contando con su presencia para garantizar el orden y la seriedad de esta experiencia. Es más, una asociación cultural juvenil del pueblo, que ya ha dejado de funcionar como tal, nos cedió una emisora digital de posibilidades muchísimo mayores que las que permite la que el centro posee, y ahí vio él una vía para enseñar y motivar a los alumnos con el fin de que tengan en cuenta este tipo de entretenimiento además de lo poco que suelen hacer por las tardes o los fines de semana.

- Paloma, con Lucio "a los mandos", veía su papel como moderadora de programas mucho más claro, y la sorpresa para todos fue, para ella la primera, que, antes de lo esperado, ella misma podía hacerse cargo de esas cuestiones técnicas que tanto le imponían al principio.

- Así que, con dos profesores completamente responsabilizados de que esto saliera adelante, y un grupo de alumnos que nos ha sorprendido a todos por la seriedad con la que abordan su tarea, la radio funciona y cada vez con más soltura y más profesionalidad, desde el 16 de noviembre de 2003, aunque las intenciones de puesta en marcha eran para el mes de enero de 2004. En este mismo momento, podemos decir que los alumnos ya saben manejar la emisora y que saben presentar un buen guión para un programa de radio, así como conseguir material cuando ven que andamos escasos.

- La experiencia ha dado resultados antes de lo previsto, porque el planteamiento inicial no fue que todo esto se pudiese llevar a cabo en el primer año de rodaje, y mucho menos se creía que la idea de las tardes siquiera pudiera iniciarse antes de junio de este curso, y en ello estamos.

- Aportaciones fijas de otros profesores hay varias: información del tiempo[2], crónicas deportivas relacionadas con la liguilla de los recreos (a veces, retransmisiones en directo), **el programa de inglés que presentamos aquí**, las entrevistas, las noticias en tres idiomas (español, árabe e inglés), reseñas de personajes históricamente relevantes,

---

[2] Esta información responde al trabajo de J. Antonio Torrubia con sus alumnos de diversificación, con los que ha montado una caseta metereológica que aporta datos para un Proyecto de Innovación Ambiental

etc. Otras aportaciones surgen de lo vivido en las distintas jornadas que a lo largo del curso celebramos en el centro: jornada medioambiental, intercultural, Día del Libro, etc., y sirven para variar un poco la programación.

- Es dentro de las aportaciones fijas, donde entra mi compromiso como profesora de inglés del centro, para proporcionarles a los encargados de la radio una unidad semanal del "English at Home".

3. DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA

"English at Home" son 12 unidades en inglés creadas a partir de un diálogo corto que los alumnos inventan. Cada diálogo tiene como base una situación y el título hace referencia a ella, por ejemplo "The Streetmarket", "A football match" o "End of session at the gym"[3], incluye las estructuras gramaticales que tienen más recientes y el vocabulario relacionado con la situación de que se trate. A partir de ahí, el diálogo está estructurado de forma repetitiva, con el fin de que las frases queden grabadas en la mente del que escucha pero también del que habla y esto se consigue dividiendo el diálogo en partes y alternando también intervenciones en español. Al principio y al final de cada unidad introducimos una sintonía (*Love me do*, The Beatles) y así el programa se reconoce inmediatamente por la radio.

3.1. DESTINATARIOS

Se me ocurrió que sería una actividad motivadora para todos los alumnos de mi grupo de 2° C – ESO, incluidos especialmente los que no sienten ganas de hacer nada y que, al no haberse preocupado nunca por el inglés ni

[3] Situaciones en las que se ven inmersos padres y madres de los alumnos y que ellos recrean tal cual

por prácticamente ninguna actividad académica, presentan lagunas casi insalvables cuando se trata de llevar un ritmo regular de aprendizaje. Pensé en la actividad ligada a este grupo de ESO porque un elevado porcentaje de los alumnos tiene dificultades con el inglés y, además, ya habían tirado la toalla. Estos alumnos acudían a clase sin ánimo de trabajar, sin fijarse en ninguna explicación y sin participar, aumentando cada día sus ganas de enredar y molestar (por el aburrimiento que les supone estar en un sitio que no despierta su interés.) Pensé que simplemente salir de mi clase 15 minutos una vez a la semana para ir a la emisora ya les apetecería y que caerían en "mi trampa", porque trabajarían la entonación en inglés y aprenderían frases, palabras y hasta estructuras, que, de otra manera, ni les preocupan siquiera.

Por supuesto, tratándose de un programa de radio, hay un destinatario implícito: la audiencia. La audiencia la componen casi exclusivamente las familias de los alumnos que intervienen y algún "admirador" de las iniciativas del profesorado.

3.2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con todas las premisas anteriores, me propuse los siguientes objetivos y de la siguiente manera:

1. Dar una oportunidad de contextualizar lo aprendido a los alumnos que siguen el ritmo normal de las clases: Entre dos y cuatro voluntarios elaboran un diálogo corto sobre el tema que ellos elijan. Normalmente son los alumnos académicamente mejores (como era de esperar) o al menos los menos problemáticos.

   Ese diálogo pasa por mis manos para examinar cómo mejorarlo utilizando los conceptos que se estén tratando esos días. A veces ellos mismos los utilizan y otras soy yo la que les hago reflexionar sobre la posible inclusión de estructuras como las sugerencias con "Let's ...", expresiones de sorpresa "Oh my God!", preguntas con determinados tiempos verbales, etc.

   Hasta aquí se trata de **un trabajo voluntario extra** que no implica mucho tiempo y sin embargo **motiva a los alumnos que se preocupan por sus notas y por aprender y participar más**. El resultado es positivo y funciona como se preveía, "pero" dentro de una clase no hay tantos alumnos de estas características, así que, más o menos, cada grupito trabaja una vez al mes. En ocasiones no les da

tiempo (si tienen más exámenes, o tienen otras tareas extraordinarias para esas jornadas que he mencionado antes) y entonces optamos por repetir alguna unidad esa semana.

2. Mejorar la pronunciación y entonación de todos, los que oyen y los que hablan: Una vez que el diálogo está en mis manos, yo lo estructuro de forma que sea repetitivo para que ocupe cierto espacio en antena y sea más efectivo en la audiencia. El verdadero objetivo aquí, es que **con la repetición**, los alumnos que lo emiten **mejoren su pronunciación y su entonación casi de forma inconsciente**, y, sin darse cuenta, aprenden estructuras, que sólo con el libro y el cuadernillo de ejercicios no son capaces de aprender.

3. Participación de alumnos en desventaja académica: Las partes en español están ahí aparentemente para que la audiencia comprenda bien la lección, aunque mi verdadero objetivo es que **los alumnos a los que el inglés no se les da tan bien o los que no saben nada tengan su oportunidad en esta experiencia, para que nadie se quede sin ir a la radio**. Normalmente estos alumnos que se dedican a las partes en español, deben encargarse también de encabezamientos cortos como "Part one", o de la despedida "thank you ..." Se me ocurrió que eran frases sencillas y que no se negarían a pronunciarlas. De hecho, les cuesta al principio porque quieren intervenir sólo en español, pero entre todos les animamos a hacerse cargo de esas partes mínimas y siempre acceden. He observado que con eso sólo, **estos alumnos han aumentado la atención en clase**, sobre todo, cuando pronunciamos, y se sienten más integrados (con **menos prejuicios y complejos**) en el grupo porque también son **más conscientes de la aceptación que tienen entre sus compañeros**.

   He de decir también que para la primera unidad propuse yo misma a los que irían a la emisora a modo de prueba, y que elegí a uno de los alumnos menos conflictivos para esas partes en castellano. Creo que esta estrategia ha servido para que en ningún momento los alumnos que se encargan de esas partes sientan que ellos no valen para más; y también creo que intercalando a los alumnos mejores de vez en cuando, hemos conseguido que incluso los peores en inglés QUIERAN hacer partes del diálogo y se lo tomen como un reto personal.

4. Mejorar la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales y los extranjeros[4]: La participación de estos alumnos contribuye a su integración en el grupo.

5. Fomentar su autoestima: El hecho de decirles que lo comunicaran en casa para tener audiencia ya que nuestro curso de inglés "va destinado a las madres y padres que pueden escucharlo por la radio", les hizo tomárselo muy en serio porque **se sienten importantes** demostrando a sus familiares de lo que son capaces en otra lengua. También contribuyó a motivarles mucho el hecho de que son los únicos en todo el IES que hacen una cosa así, y eso **eleva su autoestima**, ya que sienten que el 2° C no es precisamente el mejor curso del centro.

Las clases de inglés con 2° C tienen lugar los lunes, miércoles y viernes, y la emisión del programa "English at Home" se hace los jueves, así que lo grabamos los miércoles a las 10 de la mañana, porque así salen del aula sólo 15 minutos antes de que termine la clase, y cuentan con el primer recreo, que es de 10:15 a 10:30 para continuar la grabación. Durante los 15 minutos que faltan a mi clase, los demás nos dedicamos a alguna actividad más lúdica relacionada con lo que estemos haciendo. De este modo, evitamos avanzar cuando faltan alumnos y no hay protestas porque unos se van y otros se quedan.

Ya he expuesto qué pasos seguimos para elaborar cada unidad. Normalmente los alumnos deben entregarme el diálogo el viernes y yo lo devuelvo el lunes ya completo y estructurado. Cada alumno que ha de leer la unidad en la radio, dispone de una copia con su parte marcada con un rotulador fuerte. Lo ensayan el lunes en clase unas dos o tres veces, sólo el diálogo, lo que supone unos 5 minutos de la clase. El martes quedamos en el primer recreo y lo ensayan unas tres veces entero conmigo y así, el miércoles, cuando van a la emisora, ya tienen menos dificultades. Pero es evidente que a algunos se les ha olvidado, tienen que repetir y siempre hay errores, que nos gustan también porque nos sirven para comentarlos en clase y superarlos, siempre con una sonrisa.

---

[4] Aunque la mayor parte de los inmigrantes son de origen magrebí, también acuden al centro alumnos procedentes de Ecuador, Colombia, Rumania y Moldavia principalmente, y no todos tienen desconocimiento de la lengua inglesa, pero sí presentan dificultades de integración que limita su participación en las activiades académicas.

4. EVALUACIÓN

Observación diaria, resultados académicos, juntas de profesores del grupo, hojas de valoración de la actividad de radio en el Claustro en el 2° trimestre y la opinión de los propios alumnos.

He observado los siguientes resultados positivos:

- Mejor ambiente en el aula: más sensación de grupo y muy buena relación conmigo misma. Ahora hay más respeto en clase y no me cuesta que trabajen sin tanto "ruido de fondo".

- Mucha motivación no sólo para hacer bien el programa sino para colaborar en la radio con otras actividades.

- Conciencia de la importancia de los rasgos suprasegmentales de una lengua (sobre todo entonación y pronunciación): se esmeran más y cuando les corrijo en clase, repiten mucho hasta que "suena bien" (dicen ellos.)

- Espontaneidad a la hora de utilizar en mis clases ciertas frases hechas completamente contextualizadas. Por ejemplo, si les doy la fecha de un examen, alguno contesta "Oh, my God!", o si les pido algo, dicen "Yes, of course", disfrutando con su aportación y con la sonrisa que me arrancan.

- Adquisición de las estructuras que salen en los diálogos de la radio con más facilidad y rapidez una vez que las han utilizado allí.

- Hemos pasado de ocho "ceros" en los primeros exámenes, a exámenes suspensos con algo más de un cero. Ahora esos ocho alumnos escriben "algo". Al menos, demuestran que ya están un poco más activos y que no existe la pasividad absoluta inicial. Me resulta ya reconfortante pensar que al menos hemos conseguido que no vayan a peor en esas horas de inglés.

- Se sienten importantes y abordan la tarea con seriedad. Valoran el "privilegio" que he tenido con ellos (yo se lo pinto así) porque son los primeros y los únicos para llevar a cabo esta tarea, y eso ha fomentado su autoestima, ya que se trata de un grupo de 22 alum-

nos en el que hay 4 inmigrantes (3 sin conocimientos previos del idioma), 1 alumno de integración y 10 con el inglés del curso anterior pendiente. Entre los 7 restantes hay alumnos más trabajadores y otros menos.

- Se ayudan unos a otros y hay verdadera colaboración en los grupos que se organizan para repartirse las tareas; es más, los grupos iniciales respondían por supuesto a sus propias preferencias, pero ahora hay más mezcla porque han aprendido a valorar a alumnos a los que antes no prestaban atención en mis clases. Ahora los consideran "muy buenos" para esto de la radio y cuentan con ellos sin que yo tenga que intervenir. Además, **ellos mismos buscan el equilibrio entre voces femeninas y masculinas**, y me sorprende el no tener que dar pautas al respecto, porque normalmente los adolescentes tienden a agruparse chicos con chicos y chicas con chicas y ha dejado de ocurrir eso en el programa.

- Por lo tanto, han mejorado las relaciones entre ellos y eso se nota en todas las clases, no sólo en la de inglés.

- Ellos mismos exponen sus opiniones en unas notas que incluyo al final[5].

Pero el esfuerzo no es sólo mío, sino compartido. Al hilo de esto, el profesor de Música dedica un tiempo especial a tres alumnos de 2° C, cuyos resultados académicos siempre han sido pésimos, para grabarles un rap que ellos mismos han escrito. El Jefe del Departamento de EF, Javier Martínez Arjona, los tiene completamente pendientes de la liguilla deportiva de los recreos y ha conseguido que el nivel de conflictos entre alumnos disminuya, y que los problemas de comportamiento se hayan reducido enormemente, como podemos demostrar con los informes trimestrales del

[5] No he querido corregir ni mecanografiar sus escritos porque en ellos está la esencia del tipo de alumnado al que me vengo refiriendo, y con mucho cariño y respeto presento sus opiniones tal cual me autorizaron ellos mismos.

centro. Ahora "quedarse sin recreo o sin radio" es para ellos una verdadera faena, ya que son sus alicientes cuando vienen al instituto.

5. PARTICIPANTES

Aquí aparecen **Abdelhakim Aarab** y **Jaime Toledo** durante la grabación de la **Unidad 5 – End of session at the gym**. El primero es de origen marroquí y éste es su primer año con nosotros. Procede de otro centro de Torrejón de Ardoz (Madrid), pero su nivel de inglés era nulo a principios de curso. Trabaja con una adaptación curricular significativa en el área y ha logrado pasar del nivel de 3º de Primaria al de 4º. Es un alumno muy despierto y muy activo, muy sociable y participativo, y me satisface ver que disfruta en las clases de inglés y que la radio le ha dado un protagonismo especial tanto entre sus compañeros como en mis clases. Es también el autor del *rap* que he mencionado antes y su voz corresponde a las siguientes partes de la Unidad 5: las del monitor del gimnasio y las de las palabras en inglés que se traducen sin repetición (gym, tired, weight, walk, home). El segundo sólo desea cumplir los 16 años para abandonar el centro e irse a trabajar con su padre al campo. Acumula amonestaciones porque a veces cansa a los profesores debido a su aburrimiento por la falta de interés en las aulas, y todos coincidimos en que es una bellísima persona, con muy buen fondo pero a la que nos resulta prácticamente imposible hacer trabajar. Es más, cuando se le suspende el derecho de asistencia al centro por acumulación de amonestaciones, se levanta antes que a diario para acompañar a su padre al trabajo, porque allí disfruta. Sin embargo, en la radio se toma su papel muy en serio y, aunque nos cuesta un triunfo que pronuncie bien a la primera porque tiene verdaderos problemas de lectura en nuestra propia lengua, consigue que todos "lo adoremos" por los buenos resultados. Su voz en esta Unidad 5 corresponde al que da la bienvenida, enumera las partes y repite alguna frase como "at the gym". Más allá de los resultados en la radio, estos dos alumnos se han amoldado muy bien el uno al otro y ahora trabajan juntos en clase, eso sí, al ritmo de Abdelhakim, porque Jaime se siente casi como su "maestro" y Abdelhakim le enseña a razonar con rapidez para avanzar más deprisa. Aún no doy crédito a lo que veo en clase, pero soy consciente de que Abdelhakim ha sido la única persona en el grupo capaz de motivar a Jaime, y los demás compañeros se sienten satisfechos de tener a este par en su grupo. Es un orgullo para ellos también ver cómo se ponen con su tarea, preguntan sus dudas de vez en cuando y les dejan trabajar a ellos mucho mejor que antes.

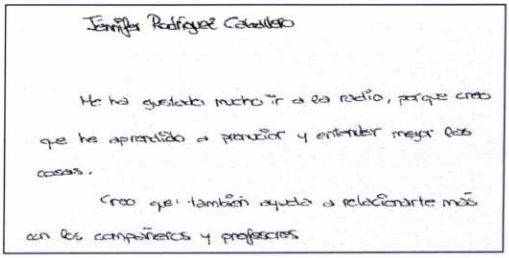
Me a gustado mucha por que te diviertes y aprendo y ademas salimos en la arcadia de Monetjar. Y ademas me lo he tomado enserio me cuanto en otras clases me gusta como pincha Lucia y lo simpatico que es
Raime Toledo

Me gusta la radio por que así aprendo más el ingles, y aprendemos y nos devertimos mucho. Me gustaría Manejar la radio.

Abdelhakim

En esta foto, vemos a otra alumna a las que la radio le ha dado una buena inyección de autoestima, Jennifer Rodríguez Caballero.

También es su primer año en el centro y también procede de otro centro de la periferia de Madrid. Tiene muy buen fondo como persona, pero la mala costumbre de contestar mal, elevando el tono y dando desplantes a sus profesores, motivado todo por una tremenda falta de confianza en sí misma, le lleva también a acumular amonestaciones y a no gozar de muy buena fama. Notamos que todo su objetivo inicial era llamar la atención, pero que valoraba enormemente cualquier detalle que se tuviera con ella, ya fuéramos profesores o alumnos.



Jennifer Rodríguez Caballero

Me ha gustado mucho ir a la radio, porque creo que he aprendido a pronunciar y entender mejor las cosas.

Creo que también ayuda a relacionarte más con los compañeros y profesores

Opté por dirigirme a ella para darle protagonismo como alumna que conoce respuestas a ciertas preguntas, aprovechando esas situaciones para comentar en voz alta lo bien que iba respondiendo y enseguida vi que no la tenía en contra. Fue la primera elegida para ir a la radio con la Unidad 1 y yo misma me sorprendí al ver con qué seriedad desempeñaba su papel. Sólo este detalle y ahora Jenny se siente algo más válida y a gusto en las clases de

inglés. Sus compañeros se vuelcan con ella para animarla, y ya no es popular por sus "gracias", sino que ha alcanzado un nivel de aceptación en el grupo que ella no preveía inicialmente, y todo esto le reporta la estabilidad que sentará las bases para un mejor rendimiento académico. Sus últimos exámenes llegan ya al 4 y así me demuestra que la buena disposición que se le ve en clase está también dando sus frutos en lo que verdaderamente aprende.

Estas son más fotos de los alumnos en la emisora, y podría contar una historia de cada uno de ellos, pero creo que la memoria descriptiva y estas pinceladas de algunos alumnos dan ya una idea de con qué tipo de grupo se ha llevado a cabo esta experiencia. Como Jefe de Estudios del centro, sólo imparto clase a dos grupos, el 2° C – ESO y un 1° Bachillerato. Lo lamento por los mayores[6], pero este 2° C, que fue un reto para los que decidimos impartir clase ahí este curso, me ha hecho disfrutar muchísimo con esta actividad y otras cuantas que hemos llevado a cabo.

Se merecían, como mínimo, que yo contara la experiencia y le diera publicidad.

6. PLANES PARA EL FUTURO Y PROPUESTAS DE MEJORA

- De momento la experiencia es tan positiva que tenemos previsto publicarla en la revista digital que intentan poner en marcha en la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, ya que yo misma formo parte del grupo de trabajo que se ha creado con ese fin y se

[6] Con ellos hubo participación en el Proyecto de Innovación Medioambiental con crónicas en inglés, pero no trabajamos para la radio

esperan nuestras aportaciones. Ésta será una, entre otras. Queremos que la experiencia llegue al mayor número de personas posibles con el único fin de animar a los que la conozcan a iniciar algo parecido, no sólo como experiencia de radio, sino como trabajo común dentro del cual muchas actividades se pueden enfocar de otra manera, sin necesidad de contar con una emisora urgentemente.

- Continuaremos con el programa en esta línea y, como también los alumnos crecen y necesitan actividades nuevas, ya estamos pensando en ver con qué grupos puede resultar motivador continuar esto mismo (quizás sea el mismo grupo al curso que viene) o añadir alguna otra cosa que sirva para mantener el interés de este grupo pero incluyendo variedad, por ejemplo dramatización de historias, diálogos, partes de las lecturas obligadas, quizás una radionovela, etc. Nos parece buena idea para seguir implicándolos en los contenidos del área y conseguir que no se nos "descuelguen" del todo.

- Cualquiera de estas experiencias pueden abordarse desde otros Departamentos de otras Lenguas, tanto en nuestro centro como en los centros donde conozcan la experiencia y quieran llevarla a cabo, con sus propias particularidades.

- Participamos activamente en foros lingüísticos donde nos gustaría recibir opiniones, aspectos mejorables, nuevas ideas, etc. porque siempre estamos dispuestos al intercambio de ideas.

- Pretendemos mejorar en las cuestiones técnicas, que haya más efectos de ambiente y que más gente aprenda más, ya que contamos con el apoyo de uno de los profesores que más saben de nuevas tecnologías, y más las aplican en sus clases, **J. Antonio Torrubia**, y que siempre está dispuesto a enseñarnos más también. No sólo ha de quedarse esto en las aportaciones que hacemos desde el inglés, sino que queremos "quitarles trabajo" a los técnicos y conseguir ser autónomos en el montaje de las grabaciones de voz con programas informáticos, para lo que ahora mismo sin la ayuda de Lucio y J. Antonio, no podríamos enviar los archivos de sonido. Hemos avanzado mucho en este aspecto, pero aún nos queda...

- Pretendemos también hacer un seguimiento más exhaustivo de la repercusión que tiene el programa de cara a la audiencia exterior.

- Con todo esto, podremos acceder mejor a otros centros y CPRs, para agilizar el intercambio de experiencias.

- Contamos con una **lectora de inglés** procedente de Rumania, **Delia Popescu**, que ha hecho sus propias aportaciones en entrevistas, presentando distintos tipos de música de su país, exponiendo la importancia de la figura del lector para el aprendizaje de otra lengua, hablando de lo que a ella misma la experiencia le reporta, etc.; y esperamos contar con más lectores en años sucesivos y con el recurso de la radio como uno más para nuestras clases de inglés, ya que inicialmente no lo teníamos previsto este curso, pero hasta en esto hemos experimentado que se trata de otra puerta abierta que debemos aprovechar.

- Suponemos que se nos concederá un Proyecto Lingüístico con la República Checa dentro de los Programas Sócrates para el curso que viene, y haremos uso de la radio para difundir la experiencia y para abrir los micrófonos a nuestros compañeros de allí cuando nos visiten, así como exponer nuestros relatos ganadores sobre la inmigración europea en tres idiomas (español, checo e inglés), puesto que, entre las muchas actividades propuestas, uno de los objetivos es grabar precisamente en esos tres idiomas el relato que gane en nuestro centro y el que gane en el centro checo para editarlo en el CDrom final.

- Pretendemos solicitar un Comenius 1 para dentro de dos cursos, con el fin de llevar a cabo una verdadera olimpiada deportiva final, y por supuesto que la radio cobrará un protagonismo especial, así como la retransmisión en otros idiomas distintos al nuestro.

- Probablemente surgirá un Proyecto de Innovación en torno a la radio, Los Valores en las Ondas, ya que al no esperar inicialmente que los resultados fueran tan positivos, los dos profesores más implicados fueron cautos a la hora de medir sus fuerzas, pero ahora ven que lo que llamaron "experiencia" inicialmente, se ha constituido como verdadero proyecto que necesita de recursos materiales y económicos externos para rentabilizarlo al máximo.

7. BALANCE FINAL

Siento que ha sido imposible desligar mi experiencia del marco más amplio en el que se desenvuelve, y muchos de los resultados positivos que expongo son doblemente positivos, por lo que a mí en concreto respecta y porque contribuyen a cumplir los objetivos iniciales del profesor que emprendió este proyecto: al implicarse más en estas actividades, aprenden a desenvolverse en un medio que les abre tantas puertas para su tiempo libre, **ya que no podemos olvidarnos de que estamos en un medio rural en el que no hay muchas alternativas de ocio y tampoco se hace un uso regular de las que hay, lo que les conduce a la práctica del botellón a edades cada vez más tempranas. Esto, unido al elevado índice de inmigración en el pueblo**, por las posibilidades laborales tanto del campo como de la pequeña y mediana empresa, **hace que los alumnos inmigrantes se sientan discriminados cuando salen de las aulas y tienen que desenvolverse socialmente en esta localidad**. Creemos que si cuando acaban las clases nadie toma la iniciativa para trabajar por la verdadera integración social, nosotros en el instituto poco podemos avanzar. **Por eso pensamos que esta opción por la que estamos trabajando en conjunto contribuye a que sean capaces de valorar los resultados de un trabajo más técnico e intelectual dentro de la sociedad rural donde la fuerza física parece cobrar más importancia y dar un paso más hacia la convivencia que hace posible la verdadera integración**.

Estamos seguros también de que en los medios rurales se dispone de muchas opciones si se saben canalizar bien los esfuerzos. Creemos que con esta experiencia no vamos a cambiar substancialmente la situación, pero al menos abrimos esa puerta y quizás en alguno cale. Lo que sí sabemos es que muchos **más alumnos este curso conocen ya muy de cerca el medio de la radio, reconocen la importancia de una buena coordinación y organización para que un trabajo en común salga adelante y disfruta con las actividades interdisciplinares que tanto nos gusta llevar a cabo a los profesores de nuestro centro**. Somos unos cuantos los que **seguimos creyendo y demostrando que la labor interdisciplinar bien llevada es la que da verdadero sentido a las enseñanzas para formar a las personas**, la que les ayuda a ver la interrelación de tantos apartados del conocimiento y **la que les proporciona una educación global, que les ayudará a juzgar por sí mismos con mejor criterio tantos aspectos nuevos como se encuentren en las distintas áreas por separado**.

8. MATERIALES

Existe un CD, que no podemos incluir aquí, con la grabación de algunas unidades que se han emitido por la radio, ya que nos ha llevado tiempo trasladar el sonido grabado en cinta durante los programas, y entremezclado con las grabaciones de otras cosas durante la misma sesión, al programa informático que nos permite presentarlo así. Guardamos las cintas con las grabaciones y de hecho, hemos aprendido que los próximos programas en inglés se pasarán inmediatamente a CD, para disponer de material de audio creado por los propios alumnos.

Incluyo los textos de algunas de las unidades emitidas y la valoración que algunos de los alumnos han hecho.

Suena "Love me do" (sintonía)

Bienvenido al espacio interactivo ENGLISH AT HOME en el 102.2 FM de Mondéjar.

LESSON 1 – AT HOME

1º Ruido del aspirador (usamos un calefactor)

2º Teléfono sonando (por supuesto, aprovechamos un móvil)

Oh my God, telephone!!!!

Hello! Pilar speaking.

Good morning, Pilar! This is Hortensia.

What are you doing?

I'm cleaning the kitchen.

And you? What are you doing?

I'm making the beds.

END OF PART 1.

Why don't we have a cup of coffee at TORRES BAR?

Great! I'll meet you in ten minutes.

OK. See you. Bye.

Bye.

3º Sonido de colgar.

PART 2. Now repeat, please (repita, por favor)

THE KITCHEN
THE KITCHEN

LA COCINA

THE KITCHEN
THE BEDS
THE BEDS

LAS CAMAS

THE BEDS

I'M CLEANING THE KITCHEN.
I'M CLEANING THE KITCHEN.

ESTOY LIMPIANDO LA COCINA

I'M CLEANING THE KTCHEN.

I'M MAKING THE BEDS.
I'M MAKING THE BEDS.

ESTOY HACIENDO LAS CAMAS

I'M MAKING THE BEDS.

WHAT ARE YOU DOING?
WHAT ARE YOU DOING?

¿QUÉ ESTÁS HACIENDO?

WHAT ARE YOU DOING?

I'M CLEANING THE KITCHEN.
I'M MAKING THE BEDS.
I'M CLEANING THE KITCHEN.
I'M MAKING THE BEDS.

PART 3. Ahora termine usted el diálogo:

1º Suena el teléfono.
Hello! Pilar speaking.
Good morning, Pilar! This is Hortensia.
What are you doing?
I'm cleaning ___ _____ . *lintroducir un pitido)*
And you? What are you doing?
I'm making ___ _____ . *(introducir un pitido)*

Muchas gracias por su atención. Volveremos la semana que viene.

Bienvenido al espacio interactivo ENGLISH AT HOME en el 102.2 FM de Mondéjar.

LESSON 5 – END OF SESSION AT THE GYM
FINAL DE UNA SESIÓN EN EL GIMNASIO

PART ONE

HAKIM: One, two, three, four.
One, two, three, four.
Come on, girls, knees up!
And four more:
One, two, three, four.

SOUKAINA: Uff, I'm very tired, Lorena.

LORENA: I'm very tired too.

SUKI: Is Jose Luis waiting for you?

LORENA: I hope so. He will drive us home.

JOSE LUIS: Hello Lorena, hello Soukaina!
Are you losing weight?

SUKI: Not really.

JOSE LUIS: How many kilos did you put on at Christmas?

SUKI: I put on two kilos and I haven't lost a gram.

JOSE LUIS: I think you should walk home. Ah! And keep practising at the gym, girls! Bye bye!

LORENA: I can't believe it.

PART TWO

JAIME: AT THE GYM
AT THE GYM

EN EL GIMNASIO (HAKIM)

AT THE GYM

SOUKAINA: I'M VERY TIRED
I'M VERY TIRED

ESTOY MUY CANSADA

I'M VERY TIRED

JOSE LUIS: ARE YOU LOSING WEIGHT?
ARE YOU LOSING WEIGHT?
¿ESTÁIS PERDIENDO PESO?
ARE YOU LOSING WEIGHT?
LORENA: I PUT ON 2 KILOS
I PUT ON 2 KILOS
ENGORDÉ DOS KILOS
I PUT ON 2 KILOS
JOSE LUIS: YOU SHOULD WALK HOME
YOU SHOULD WALK HOME
DEBERÍAIS IR ANDANDO A CASA
YOU SHOULD WALK HOME

PART THREE

HAKIM:	gym	SOUKAINA:	gimnasio
	tired		cansada
	weight		peso
	walk		andar
	home		casa

PART FOUR

Listen to the dialogue again.

HAKIM: One, two, three, four.
One, two, three, four.
Come on, girls, knees up!
And four more:
One, two, three, four.
SOUKAINA: Uff, I'm very tired, Lorena.
LORENA: I'm very tired too.
SUKI: Is Jose Luis waiting for you?
LORENA: I hope so. He will drive us home.
JOSE LUIS: Hello Lorena, hello Soukaina!
Are you losing weight?
SUKI: Not really.
JOSE LUIS: How many kilos did you put on at Christmas?
SUKI: I put on two kilos and I haven't lost a gram.

JOSE LUIS: I think you should walk home. Ah! And keep practising at the gym, girls! Bye bye!
LORENA: I can't believe it.

Thank you very much for your attention. We'll be back next week
Muchas gracias por su atención. Volveremos la semana que viene.

AROA: Bienvenido al espacio interactivo **ENGLISH AT HOME** en el 102.2 FM de Mondéjar. UNIT 8 – **AT THE RESTAURANT**

PART 1

CALIN:	Practise the vocabulary with us:
CALIN	AROA
HUNGRY	HAMBRIENTO
Are you hungry?	¿Tienes hambre?
WAITRESS	CAMARERA
Let's call the waitress	Vamos a llamar a la camarera
CAN I HELP YOU?	¿PUEDO AYUDAROS EN ALGO?
HIGH-SCHOOL	INSTITUTO
A girl from school	Una chica del instituto

CALIN: PART TWO

Listen to the dialogue.

ISMAEL: Are you hungry, Sito?
JOSE: Yes, Isma. Let's call the waitress.
ISMAEL: Don't you know her?
JOSE: I don't know.
ISMAEL: I think she's a girl from school.
JOSE: Waitress, waitress, please!!
NATALIA: Hello. Can I help you?
ISMAEL: Do you go to the high-school?
NATALIA: Yes, I do. You too?
JOSE: Yes, we do. What's your name?
NATALIA: Natalia. Can I help you? Do you want anything to eat?

ISMAEL: No, thank you.
JOSE: We are not hungry any more. Bye.

AROA:
PART THREE

Como pueden comprobar, al principio los chicos están hambrientos, pero al final no quieren comer porque han reconocido a la camarera.

Escuchemos el principio y el final.

ISMAEL: Are you hungry, Sito?
JOSE: Yes, Isma. Let's call the waitress.

NATALIA: Can I help you? Do you want anything to eat?
ISMAEL: No, thank you.
JOSE: We are not hungry any more. Bye.

CALIN:
PART FOUR

Now repeat please.
ARE YOU HUNGRY?
ARE YOU HUNGRY?

AROA:
¿ESTÁS HAMBRIENTO?

ARE YOU HUNGRY?

LET'S CALL THE WAITRESS.
LET'S CALL THE WAITRESS.

VAMOS A LLAMAR A LA CAMARERA

LET'S CALL THE WAITRESS.

A GIRL FROM SCHOOL.
A GIRL FROM SCHOOL.

UNA CHICA DEL INSTITUTO.

A GIRL FROM SCHOOL.

CAN I HELP YOU?
CAN I HELP YOU?

¿PUEDO AYUDAROS?

CAN I HELP YOU?

DO YOU WANT ANYTHING TO EAT?
DO YOU WANT ANYTHING TO EAT?

¿QUERÉIS ALGO DE COMER?

DO YOU WANT ANYTHING TO EAT?

NO, THANK YOU.
NO, THANK YOU.

NO, GRACIAS.

NO, THANK YOU.

WE ARE NOT HUNGRY ANY MORE.
WE ARE NOT HUNGRY ANY MORE.

YA NO TENEMOS HAMBRE.

WE ARE NOT HUNGRY ANY MORE.

AROA:
PART FIVE
Listen to the dialogue again.

ISMAEL:	Are you hungry, Sito?
JOSE:	Yes, Isma. Let's call the waitress.
ISMAEL:	Don't you know her?
JOSE:	I don't know.
ISMAEL:	I think she's a girl from school.
JOSE:	Waitress, waitress, please!!
NATALIA:	Hello. Can I help you?
ISMAEL:	Do you go to the high-school?
NATALIA:	Yes, I do. You too?
JOSE:	Yes, we do. What's your name?
NATALIA:	Natalia. Can I help you? Do you want anything to eat?
ISMAEL:	No, thank you.
JOSE:	We are not hungry any more. Bye.

CALIN: **Thank you very much for your attention. We'll be back next week.**

AROA: **Muchas gracias por su atención. Volveremos la semana que viene.**

---

ie a gustado mucho por que ha sido una experiencia muy de

e dicuenta de que ha aunque no se nada de Ingles soi capaz

· decir las cosas

) Me lo e tomado mas enserio que otras cosas

) Me ha servido para re la cionarme ~~para~~ me jor con el profesor

e musica

· Jose Fco Garo Felio

Me ha gustado ir a la catio porq-e asi
aprendo mucho ingles y me lo paso
muy bien con mis compañeros.

Aroa Dieguez

Me ha gustado ir a la catio porque es divertido y me lo
paso muy bien.

José Galán Lolel

Me gusto mucho
cada vez me llevo mejor con Silvio y Lucio desde que voy
a la radio
le escucha mucha gente
y me llevo cada vez mejor con los compañeros y aprendo mas
el ingles

Ismael

Ir a la radio es una forma divertida de aprender inglés, sobretodo la pronunciación. Aprendemos de los errores que cometemos. Nos reimos y nos lo pasamos bien, aunque a veces hay que volver a repetir lo que estamos grabando. La pronunciación mejora cuando vamos un par de veces a la radio. No sólo nos ayuda a nosotros, también ayuda a los que están en casa, nos escuchan y tienen interes en aprender algo de inglés.

Nuria

Suki

Me ha gustado ir a la radio, porque he aprendido algo más de pronunciación. Me gustaria manejar la radio, porque cuando voy me río mucho y me lo paso muy bien y espero que sigamos yendo ala radio con Lucio.

José Luis Sánchez

Me ha gustado mucho ir a la radio y me he divertido un montón con mis compañeros. Además he aprendido a pronunciar mejor.
Espero que la radio se mantenga durante mucho tiempo.

He ha gustado mucho, porque me han ayudado a vocalizar el inglés. También me ha gustado, porque todos los aparatos de la radio y sobre todo el estar en el estudio de la radio. He lo he pasado muy bien, y espero que se repita.

Natalia Manzano Diéguez.

Lorena Díaz Rodrigo

Me gusta la radio por que es una forma divertida de aprender inglés y aprender la pronunciación del inglés.
Me lo pasó muy bien cada vez que voy a la radio, porque aunque mi pronunciación no es muy buena, yo la intento hacer o mejor posible y aprendo.
Me gustaría aprender a manejar la radio, aunque parece un poco difícil.

Me gusta la radio porque a la vez que nos divertimos y no lo pasamos bien aprendemos a hablar y leer mejor el inglés.
Nos referimos fes pronunciar bien, y aprender el inglés. Aprendemos poco a poco de los errores que cometemos.
El principal objetivo no es solo que nosotros aprendamos el inglés, sino que la gente que nos escuchen practique y intente aprender y mejorar su inglés.
Me parece una iniciativa bonita y con mucho futuro.

Cristina [illegible].

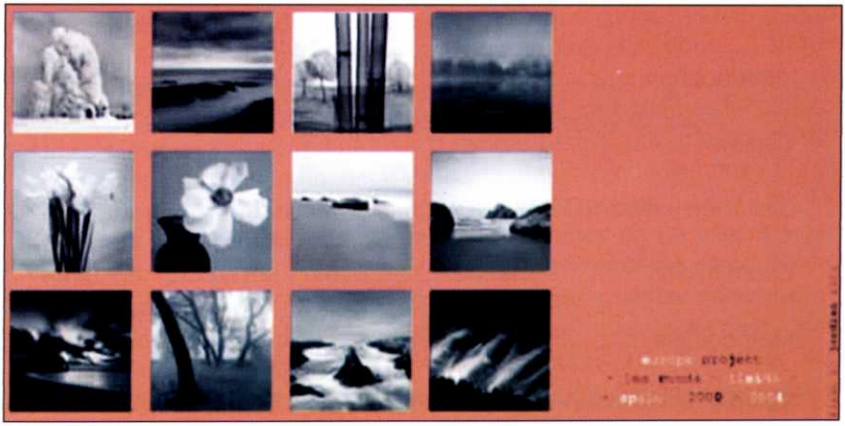
Por todo esto, expreso aquí mi más sincero agradecimiento a todos los profesores mencionados y especialmente a los dos que han hecho de la radio un recurso tan estupendo para todos con su tiempo libre, con su ilusión y con su ánimo, porque creo que es el proyecto que más nos ha unido este curso en el IES. Alcarria Baja de Mondéjar. Sé que continuará...

Agradecemos

Mi último agradecimiento aquí es a Inmaculada Reguero, asesora de idiomas del CPR de Guadalajara, por haber confiado siempre en nosotros y habernos animado a difundir la experiencia, y por supuesto a todos y cada uno de los alumnos de 2º C.

IES RONDA

LET´S LIVE A COUNTRY



Coordinadora del proyecto Anna Aznar Barrera
Coordinador TIC Jordi Jordan Arias
Equipo Didáctico Silvia Cantons Vendrell
Sara Eroles Vargas
Mercè García Gallego
Montserrat Vallès Ramiro
Isabel Villar Rodríguez

IES "RONDA" DE LLEIDA,
noviembre 2004

ÍNDICE

Introducción 163

Objetivos 164

Gestación y desarrollo 165

Coordinación 172

Metodología 172

Sistema de evaluación 176

Población destinataria y agentes involucrados 177

Resultados obtenidos 178

Posibilidades de mejora 179

INTRODUCCIÓN

LET'S LIVE A COUNTRY, como su nombre indica, pretende acercar a nuestros alumnos a la realidad cotidiana de los países cuya lengua están estudiando —United Kingdom, France or Germany—. Para conocer bien un país es imprescindible alguna cosa más que conocer su lengua, o su historia. Es necesario comprender sus tradiciones, su cultura,... su gente. Queremos pues con este proyecto que nuestro alumnado viva el país en cuestión como si estuviera allí. Evidentemente, no podemos llevar a todos nuestros alumnos a cada país en cuestión, pero sí que gracias a internet podemos estimular su imaginación hasta el punto que lleguen a entender cómo viven los británicos, los alemanes, los franceses,... Con Let's Live a Country, queremos sumergir a nuestros alumnos en un viaje imaginario alrededor de nuestra Europa más cercana y así aprender cómo es el país, qué comen, qué tradiciones tienen, qué fiestas celebran... El Departamento de Lenguas Extranjeras cree que este viaje, aunque imaginario, es necesario. Nuestros alumnos no deberían acabar conociendo sólo una lengua extranjera, es imprescindible que conozcan el país donde se habla esa lengua lo mejor posible.

Fue necesario, por lo tanto, un cambio metodológico importante puesto que debimos iniciarnos en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación , ya que de esta manera el viaje pudo ser virtual: literalmente, entramos en el país para recorrer cada rincón de su cultura y así poder recoger la información necesaria para nuestro proyecto.

Creímos desde un primer momento que compartir todo este nuevo conocimiento era importante y, a través de Internet, les acercamos nuestras conclusiones, puesto que creamos una página web donde recoger todas las conclusiones acerca de cada una de las actividades que llevamos a cabo, habiendo antes contrastado la información obtenida a través de Internet con alumnos de 3 institutos-partner de los tres países implicados:

UNITED KINGDOM: Victoria School of English (London)
FRANCE: Collège Maroc- Huchepie (Le Mans)
GERMANY: Willstätter-Gymnasium (Nürnberg)

Una vez establecido el primer contacto, hace ya tres cursos, decidimos llevar a cabo intercambios de alumnos: 3 Eso con Francia, 4 ESO con

Alemania y 1 Bachillerato con el Reino Unido. La experiencia es muy positiva por lo que, aunque el proyecto ha finalizado, hemos decidido continuar con los intercambios. (Las distintas impresiones de los alumnos pueden ser consultadas en la página web de nuestro centro.)

Una vez presentado el documento final en nuestra página web, se convierte además en una herramienta de consulta para alumnos de años posteriores, pudiendo ser actualizada, cuando no revisada, siempre que sea conveniente.

OBJETIVOS

1. Profundizar en los conocimientos sobre la vida cotidiana en el país donde se habla la lengua que el alumnado está estudiando.

2. Comprender y manejar el vocabulario de los campos semánticos relativos a las tradiciones, comida y bebida, la geografía y los refranes populares.

3. Utilizar la lengua extranjera como lengua vehicular en el aula y como medio de comunicación de emociones, estados de ánimo y actitudes, valorando la necesidad de comunicarse en otras lenguas.

4. Desarrollar estrategias comunicativas, creando de propias, a partir de sus conocimientos previos para cualquier situación cotidiana con el fin de que les permita reaccionar de forma adecuada, ampliando así su competencia comunicativa.

5. Conocer las principales estructuras y funciones del lenguaje por lo que respecta a la narración y la descripción, tanto por escrito como oralmente, adecuando y dirigiendo los diferentes registros para confeccionar un relato coherente a partir de un guión o viñetas, siguiendo un orden cronológico.

6. Buscar información a través de Internet o cualquier soporte informático, como los CD-Roms, así como también a través de la comunicación escrita a través de e-mails con los alumnos del país de origen, i.e. Reino Unido, Alemania o Francia.

7. Gestionar la información de manera crítica, deduciendo y exponiendo conclusiones después, demostrando un interés y una actitud abierta por lo que respecta a todo lo que otro país pueda ofrecernos. Organizar la información, las ideas y el lenguaje oral y escrito siguiendo un orden lógico, analizando los elementos que dan cohesión al discurso.

8. Apreciar el valor de la precisión, especialmente en el lenguaje escrito, dando mucha importancia a la pulcritud y buena presentación en los documentos electrónicos que creen.

9. Mostrar respeto hacia otros países y, especialmente, sus tradiciones.

10. Demostrar capacidad de trabajar en grupo y de forma organizada , desarrollando el sentido de la responsabilidad y del respeto, pero también el de crítica tanto hacia sí mismos como hacia los demás. Esforzarse por superar la timidez , si hiciera falta, convirtiéndose en un miembro activo del grupo y de la clase, tomando la iniciativa cuando sea necesario.

11. Aprender a participar en las manifestaciones orales que se produzcan en el entorno escolar de acuerdo con las convenciones sociales.

Concretamente:

12. Pedir la palabra

13. Respetar a los demás cuando estén manifestando sus reflexiones.

14. Centrarse en el tema

15. Expresar su opinión personal razonadamente y modificarla cuando proceda.

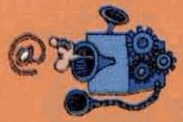
GESTACIÓN Y DESARROLLO

Como ya hemos señalado, el proyecto LET'S LIVE A COUNTRY pretende acercar a nuestros alumnos al país extranjero cuya lengua están estudiando.

Dado que todos nuestros alumnos estudian el inglés como primera lengua extranjera, y cerca del 40% de nuestros alumnos estudian francés o alemán como Segunda Lengua Extranjera, estos alumnos se sumergirán en la vida cotidiana de dos países, desarrollando, por lo tanto, el proyecto en dos lenguas extranjeras.

Los contenidos se desarrollaron mes a mes durante dos cursos 2001-2002 y 2002-2003, iniciando el proyecto con un estudio de la geografía física y política del país en cuestión. Después se desarrollan las fiestas y tradiciones más conocidas de los diferentes países, haciendo un inciso especial en la Navidad. Los alumnos, además, buscan información pautada sobre la comida tradicional de cada país, incidiendo especialmente en lo que se come en fiestas como la Navidad o la Semana Santa. Como se puede observar en el cuadro de temporización del proyecto, durante el mes de Febrero nuestro instituto lleva a cabo una Semana Gastronómica durante la cual los alumnos así como el profesorado pueden degustar la comida y bebida típicas de los tres países en cuestión.

Siguiendo las pautas metodológicas, la creación del documento final para cada actividad llegó a ocupar de 3 a más sesiones, dependiendo de la complejidad de la actividad.

TEMPORIZACIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDAD
SEPTEMBER	CONOZCAMOS EL PAÍS	**1 ESO** – Getting to know the UK: Presentaciones POWER POINT del Reino Unido, tras consultar una serie de páginas web para así contestar unas determinadas preguntas sobre los datos más relevantes del país. **2 ESO** – Un paseo por Alemania – Actividad de introducción a las características esenciales de Alemania (geografía, política, comida tradicional, música...) **3 ESO** – Geografía del Reino Unido. Creación de página web sobre los datos geográficos más relevantes del país, así como de los símbolos y banderas del país. **4 ESO** – Historia básica del Reino Unido. Creación de páginas web de las distintas etapas históricas del Reino Unido, señalando los hechos más relevantes. **1 BACHILLERATO** – Tudor Times: Proyecto basado en una serie de actividades centradas en la época de la Reina Elizabeth I y William Shakespeare.
	CONTACTO E-MAIL CON LOS CENTROS ASOCIADOS	Establecer el primer contacto e-mail de alumno a alumno entre los diferentes centros asociados: **VICTORIA SCHOOL OF ENGLISH**- LONDON **COLLEGE LE MANS**- FRANCE **INSTITUTO DE HEILDERBERG** - ALEMANIA
	COMER & BEBER Essend und Triken	1. Confección de una Carta de Restaurante donde se muestren los diferentes platos típicos del país con sus ingredientes. 2. Creación de una página web con las recetas de los platos más típicos del país. 3. ESSEN UND TRINKEN – Actividad de lectura de unas deteminadas páginas web sobre la comida típica alemana para posteriorment contsetar una serie de preguntas sobre el tema.

TEMPORIZACIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDAD
OCTOBER	**COMER & BEBER** **Essen und Trinken**	4. Semana de la Gastronomía: 4.1. En grupos, redacción de la receta de un plato típico. 4.2. Confección de los diferentes platos típicos para degustar a la hora de comer durante una semana.
	HALLOWEEN **vs.** **CASTAÑADA Y** **TODOS LOS SANTOS**	1. Fiesta de Halloween- Individualmente los alumnos diseñarán tarjetas para invitar a sus amigos a una fiesta , que después organizarán en grupos. 2. Lectura de una página web sobre el origen de la tradición para posteriormente contestar una serie de preguntas sobre la misma. 3. Estudio comparativo de la Castañada y Halloween. Búsqueda de información sobre el origen de la tradición.
	GUY FAWKES´DAY	1. Búsqueda de información sobre este hecho histórico a partir de una determinada página web de creación propia. 2. Creación de un cómic explicando los hechos.
	THANKSGIVING DAY	1. Búsqueda de información sobre este hecho histórico que dio origen a esta fiesta tradicional americana. 2. Montar una fiesta de Acción de Gracias.
	LES CATHERINETTES	1. Actividad entorno a una página web a través de la cual los alumnos podrán conocer los datos más relevantes acerca de esta fiesta.
	EVERYDAY LIFE	1. Búsqueda de información en Internet sobre el estilo de vida. 2. En grupos, creación de una página web con ilustraciones propias acerca de las características en la vida cotidiana de los ingleses.

TEMPORIZACIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDAD
DECEMBER 	TRADICIONES NAVIDEÑAS CHRISTMAS´TIME Weihnachszeit Joyeux Noël	0. Actividad entorno a una página web a través de la cual los alumnos podrán conocer los datos más relevantes acerca de la fiesta de Navidad, su origen, curiosidades... 1. Realizar un chat de vocabulario de Navidad en las cuatro lenguas. 2. Estudio comparativo de la Fiesta de Navidad en los cuatro países: Realización de un diario personal explicando como se vive esta fiesta. 3. El último día de clase antes de las vacaciones de Navidad, preparar un lunch con la comida y bebida típicas de los cuatro países. 4. Carta a los Reyes Magos o a Papá Noel en una de las tres lenguas Extranjeras (A realizar durante las vacaciones). 5. Escribir una tarjeta expresando buenos deseos para el nuevo año, para posteriormente colgarla en un árbol de navidad.
	6 DE ENERO TWELFTH NIGHT	1. Muestra de las diferentes cartas de Reyes escritas por los alumnos. 2. Intercambio de las diferentes cartas entre los alumnos-partner de los tres países extranjeros a través del e-mail. 3. Realización de un diario personal en formato página web explicando como viven ellos esta fiesta.
	SAINT VALENTINE Sankt Valentin La Saint Valentin	1. Lectura de una página web sobre el origen de la tradición para posteriormente contestar una serie de preguntas sobre la misma. 2. Confección de una tarjeta de San Valentín en la lengua de estudio. La tarjeta fue confeccionada con cartulina en el primer ciclo de la ESO y en documento html en el segundo ciclo ESO. Los alumnos de Bachillerato crearon una página web con Dreamweaver.

TEMPORIZACIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDAD
MARCH	SEMANA SANTA	1. Confección de un cómic explicativo de los hechos que se celebran durante la pascua. 2. Búsqueda de información sobre la Semana Santa en los diferentes países objeto de estudio. Posterior estudio comparativo sobre cómo se vive esta fiesta religiosa. 3. Curiosidades: Los Huevos de Pascua y la Mona. Búsqueda de información sobre su origen.
	ENTERTAINMENT IN THE UNITED KINGDOM	Entertainment in the United Kingdom: Creación de un documento multimedia acerca de la manera en que los ingleses se divierten (Teatro, musicales, pubs, parques, mercadillos...)
APRIL	POISSON D'AVRIL	Lectura de una página web sobre el origen de la tradición para posteriormente contestar una serie de preguntas sobre la misma.
	SAINT GEORGE	1. Búsqueda información sobre el origen de esta leyenda para así poder contestar una serie de preguntas sobre los hechos básicos de la misma. 2. Creación y presentación POWER POINT sobre la llegada de Sant Jordi. 3. Exposición durante la Semana de la Literatura de ejemplares de libros en las distintas lenguas extranjeras que estudiamos.
MAY	MAY DAY	Búsqueda de información sobre el origen de esta fiesta.
	MUTTERTAG	Lectura de una página web sobre el origen de la tradición para posteriormente contestar una serie de preguntas sobre la misma.

TEMPORIZACIÓN	CONTENIDOS	ACTIVIDAD
JUNE	**SANT JOAN**	1. Búsqueda de información sobre el origen de las hogueras. 2. Posibles conexiones con los Druídas o mitos ancestrales de Escocia, Irlanda, Inglaterra… 3. Chat con los Institutos asociados para hacer un estudio comparativo de la fiesta del fuego.
	WORLD ENVIRONMENT DAY	1. Actividad entorno a una página web que invita al alumnado a reflexionar sobre la mejor manera de contribuir en sus tareas cotidianas a crear un planeta mejor. 2. Creación de murales donde los alumnos aconsejen a sus compañeros sobre cómo reciclar, cómo preservar nuestro planeta para las generaciones futuras.

COORDINACIÓN

Para desarrollar el proyecto, se crean dos niveles de coordinación. En un nivel se controla la adecuación de las actividades de enseñanza – aprendizaje al currículum de las materias de lenguas extranjeras y en el segundo nivel se controla la adecuación como material TIC integrable a la red del Instituto, para servir de esta manera por intracentro o por internet según necesidades las actividades desarrolladas.

METODOLOGÍA

Desde el primer momento nuestro departamento orientó el uso de las TIC a mejorar nuestra ocupación, y porqué no decirlo preocupación, primordial: las actividades docentes desarrolladas con nuestros alumnos. Este proyecto pretendió sumar el uso de las TIC a una determinada manera de trabajar que ya veníamos desarrollando en el Departamento de Lenguas Extranjeras del IES Ronda de Lleida. Así, con este proyecto pretendimos cumplir tres objetivos básicos en el uso de las nuevas tecnologías:

1. Uso de estrategias para la gestión de la información
2. Metodología basada en el trabajo por proyectos
3. Desarrollo de estrategias de la comunicación para proyectos en entornos cooperativos.

Los contenidos específicos de cada mes, así como las correspondientes actividades de Enseñanza-aprendizaje, se concretan en el cuadro de temporización del proyecto expuesto a continuación. Sin embargo, conviene aclarar que todas las actividades se llevan a cabo siguiendo un mismo esquema metodológico:

En primer lugar, la profesora facilita al alumno/a una serie de direcciones de Internet con el fin de que busque información pautada sobre el tema que nos ocupe. Esta actividad se desarrolla durante 1 a 3 clases, dependiendo del tema y de su dificultad.

A continuación, los alumnos disponen de una sesión para diseñar su trabajo-documento, con la correspondiente asignación de tareas entre los

alumnos del grupo. El desarrollo de las diferentes tareas se puede llevar a cabo de forma individual en la misma clase o bien en casa, dependiendo del tiempo de que se disponga.

La siguiente sesión es la de confección del documento, llevándose a cabo en la sala de ordenadores ARGO pudiendo ser finalizada en casa.

Finalmente, el grupo expone su trabajo a través del proyector VGA en una sesión de clase.

USO DE ESTRATEGIAS PARA LA GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN

El Departamento de Lenguas extranjeras, con la colaboración inestimable e imprescindible del Seminario de Informática, lleva ya unos años trabajando este primer objetivo metodológico. Así, el uso del aula de informática es habitual para cada uno de los miembros del Departamento con el fin de que los alumnos busquen información sobre temas concretos a través de internet o de diferentes CD-Roms. Dada la dificultad de la mayoría de páginas web que podían ser interesantes para el proyecto que estamos desarrollando, decidimos apostar por la creación propia de presentaciones multimedia en formato de página web con un lenguage y vocabulario adecuados a los niveles de nuestros alumnos.

Por lo tanto, la secuencia metodológica que seguimos con los alumnos es la siguiente:

- BÚSQUEDA Y TRATAMIENTO DE INFORMACIÓN - AULA DE INFORMÁTICA O BIBLIOTECA

  La búsqueda de la información se lleva a cabo siguiendo siempre un mismo protocolo básico: En primer lugar los alumnos consultan diferentes páginas web facilitadas por el profesor o creadas por el mismo, a partir de las cuales el alumno debe encontrar la respuesta a una serie de preguntas sobre el tema que nos ocupa. A continuación, los alumnos utilizan el correo electrónico para contrastar la información obtenida con los alumnos de los otros institutos implicados en el proyecto.

  Tanto la búsqueda de la información como la posterior presentación del documento se llevará a cabo en grupo , ya que de esta manera estamos incidiendo en valores tan importantes como el respeto hacia

la opinión de los otros compañeros y el saber trabajar en equipo, fundamental en el desarrollo de proyectos en el mundo actual.

- CREACIÓN DEL DOCUMENTO – AULA DE INFORMÁTICA

La creación del documento multimedia del alumno con las respuestas al proyecto que se le ha encomendado se lleva a cabo en el aula de informática.

Como ya hemos señalado anteriormente, decidimos temporizar el proyecto siguiendo los meses del año, centrándonos cada mes en una tradición del país en cuestión para cada curso de la ESO o el Bachillerato. El proyecto se ha desarrollado con todos y cada uno de los distintos niveles y cursos de la ESO y el Bachillerato. La única diferencia se halla en el producto final del alumnado, puesto que los alumnos del 1er ciclo de la ESO crearon documentos Word o Powerpoint, mientras que los del 2º ciclo de la ESO lo hicieron en documento html o Dreamweaver. Finalmente, los alumnos de Bachillerato utilizaron los programas Dreamweaver y Flash.

- PRESENTACIÓN DEL DOCUMENTO – USO DEL PROYECTOR VGA.

Una vez finalizado el documento, el alumno lo presenta de dos maneras distintas:

A través del Proyector VGA , cada grupo realiza una exposición oral frente a sus compañeros de clase. De esta forma los alumnos aprenden a distribuir las tareas, a preparar una exposición... y explican la información obtenida en lengua vehicular extranjera que están aprendiendo.

Presentando el documento multimedia creado en la página web de nuestro instituto. De esta manera, los documentos de los distintos grupos se pueden presentar también al alumnado de otros cursos del IES Ronda, así como a los alumnos de los otros institutos implicados en el proyecto, y a los del resto de España.

METODOLOGÍA BASADA EN EL TRABAJO POR PROYECTOS

El Departamento de Lenguas Extranjeras ha estado basando su línea de actuación metodológica en el trabajo por proyectos en estos últimos años.

Todas las actividades que forman el conjunto LET'S LIVE A COUNTRY se engloban dentro de un mismo proyecto con un fin común: llegar a conocer el país donde se habla la lengua que los alumnos están estudiando sin movernos de nuestra ciudad, Lleida.
http://www.xtec.es/iesronda/lets/index.htm

Además, ya hemos señalado que este curso hemos iniciado una segunda línea de investigación sobre estos países bajo el nombre de TALES & LEGENDS, con el propósito de llegar a conocer los personajes legendarios, héroes y leyendas propios del Reino Unido, Francia y Alemania. Su contenido, así como las actividades que estamos desarrollando, pueden ser consultados en la página web del IES Ronda
http://www.xtec.es/iesronda/tales/index.html

Nuestro instituto decidió, hace ya tiempo, apostar por el trabajo a través de proyectos puesto que, dada la tipología de instituto y alumnado, facilita la cooperación, favorece el respeto hacia las distintas razas, creencias, ... realidades que compartimos.

DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE LA COMUNICACIÓN EN PROYECTOS COOPERATIVOS.

Es en este campo donde pretendíamos incidir ya que las actuaciones que habíamos llevado a cabo hasta el momento eran puntuales. Las TIC nos permiten acercarnos al mundo que nos rodea , no sólo por lo que respecta a la información que podamos obtener, sinó de una manera más viva, estableciendo contactos con diversos paises a través de la colaboración en distintos proyectos.

Pensamos que buscar información a través de internet no era suficiente, ya que conocer un país supone por encima de todo conocer su gente, sus formas de pensar, sus actitudes frente a determinados temas,.. Decidimos, por lo tanto, buscar tres institutos en los tres paises que eran nuestro objetivo para poder contrastar con ellos la información que íbamos obteniendo a través de Internet, o para directamente preguntarles a ellos sobre la tradición en cuestión. En fechas señaladas, como la Navidad por

ejemplo, hemos podido compartir cómo se celebra la fiesta en los distintos paises de manera que, una vez habíamos decidido cómo decoraríamos el instituto con material reciclado, enviamos la información a nuestros institutos partner para que lo decorasen de la misma manera. La experiencia fue un éxito.

SISTEMA DE EVALUACIÓN

El Departamento de Lenguas Extranjeras del IES Ronda tiene establecidos una serie de criterios que sigue en el momento de la evaluación, cualquiera que sea la actividad desarrollada ya que estamos habituados a trabajar en formato proyecto.

Siempre se evalúan los objetivos que nos marcamos al inicio del proyecto y que, por lo tanto, dejamos bien claros a los alumnos que participan en él.

Esta evaluación siempre es:

- Inicial, de lo que saben los alumnos antes de iniciar la actividad. Se lleva a cabo a través de cuestionarios o preguntas formuladas oralmente por la profesora.
- Formativa, del trabajo que los alumnos van desarrollando durante la actividad y del conjunto del proyecto. Se lleva a cabo a través de la observación sistemática del trabajo del alumnado, incidiendo en la colaboración en equipo. Damos, por lo tanto, mucha relevancia a los valores demostrados o/y desarrollados por nuestros alumnos durante cada actividad y del proyecto en general.
- Sumativa, del documento producido por los alumnos y que presentamos a través de nuestra página web , en una exposición oral al resto de alumnos de la clase a través del proyector VGA.

Dado que estamos ante un proyecto que requiere de la colaboración entre distintos alumnos de una clase así como con alumnos de otros institutos europeos, son esenciales las actitudes, valores y normas, de las que destacamos:

- Colaboración activa en las actividades del grupo, mostrando iniciativa, interés y constancia.

- Manifestación del criterio propio a través de una reflexión crítica razonada, mostrando una valoración positiva por lo que respecta a las opiniones y críticas respetuosas de los demás miembros del grupo y/o clase, estableciendo un juicio crítico en función de los razonamientos que se hayan expuesto.
- Rigor y sistematización en el trabajo, esforzándose por ser pulcro y correcto en la presentación.
- Autocrítica del propio trabajo, tomando consciencia de las propias capacidades y limitaciones, esforzándose por superarlas aceptando los errores.
- Conciencia de la importancia y utilidad de la lengua hablada en la comunicación social y personal, valorando la lengua como instrumento del propio crecimiento individual.
- Participación en las actividades de aprendizaje, desarrollando una actitud de búsqueda constante por lo que respecta a la lengua extranjera.
- Respeto hacia cualquier manifestación cultural y tradicional de cualquier país.

POBLACIÓN DESTINATARÍA. AGENTES INVOLUCRADOS

CENTRO ESCOLAR: IES Ronda
MUNICIPIO: Lleida
COMUNIDAD AUTÓNOMA: Catalunya

Nuestra escuela se halla en la capital del Segrià , Lleida , contando con **492 alumnos** distribuidos de la siguiente forma:

CURSO	Nº Alumnos
1 ESO	95
2 ESO	113
3 ESO	80
4 ESO	99
1 BACHILLERATO	62
2 BACHILERATO	43

El instituto se halla en una "zona frontera" puesto que por un lado contamos con alumnos de escasos recursos económicos, siendo muchos de

ellos de etnia gitana, y , por el otro, con alumnos de familias de clase media-alta, contando con un nivel cultural elevado.

Todos estos alumnos estudian Inglés como lengua extranjera, aunque un 40% de ellos estudian además una segunda lengua extranjera, ya sea Francés o Alemán.

Nuestro proyecto está dirigido a todos los alumnos ya que todos ellos han desarrollado las actividades de lengua Inglesa, mientras que todos aquellos que además estudian una segunda lengua extranjera han desarrollado también las actividades en Francés o Alemán.

Por lo que respecta al profesorado, el instituto cuenta con 54 profesores, siendo 6 de ellos de Lenguas Extranjeras (4 de ellos con plaza definitiva en el centro)

RESULTADOS OBTENIDOS

Por lo que respecta a los **resultados**, el profesorado implicado en la experiencia quiere remarcar la excelente motivación por parte del alumnado. el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación supuso un elemento revolucionario por lo que respecta a la motivación, sobretodo, de aquel sector de alumnado que estaba francamente reacio al aprendizaje de una lengua extranjera. El uso de las TIC supuso poder atender de un modo real la diversidad en el aula, puesto que muchos de estos alumnos se aplicaron especialmente en el manejo del ordenador y de los programas que utilizamos (Powerpoint, Dreamweaver...), sintiéndose así útiles en la realización de las actividades de que constaba el proyecto.

Finalmente, queremos señalar que las actividades realizadas dieron como resultado distintos documentos: documentos Word y murales en el caso de los alumnos del 1er Ciclo ESO; Documentos html y Dreamweaver en el caso de los alumnos de 2° ciclo Eso; y presentaciones multimedia en el caso del Bachillerato. Todas ellas presentadas en el ejemplar del producto final resultante, que puede además ser consultado a través de nuestra página web:

http://www.iesronda.org
sección de proyectos TIC:
http://www.iesronda.org/elearningcorner/

POSIBILIDADES DE MEJORA

Entendemos que el proyecto no está finalizado.¿Cuándo podemos decir que ya conocemos todos los aspectos culturales de un país determinado? Nosotros y nuestros alumnos continuamos indagando sobre la realidad cultural de estos países a través de una segunda sección del proyecto europeo que iniciamos hace ya 3 años. Así, este curso hemos iniciado una segunda línea de investigación sobre estos países bajo el nombre de **TALES & LEGENDS**, con el propósito de llegar a conocer los personajes legendarios, héroes y leyendas propios del Reino Unido, Francia y Alemania.

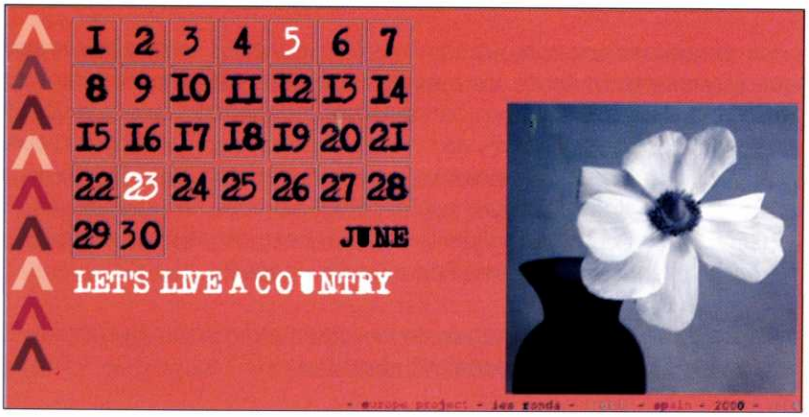
Este trabajo se puede seguir en la siguiente dirección electrónica.
http://www.xtec.es/iesronda/tales/index.html

ANEXOS

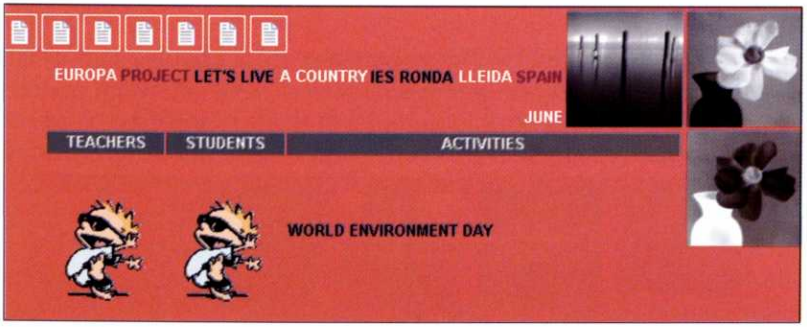
IMÁGENES DEL PROYECTO:

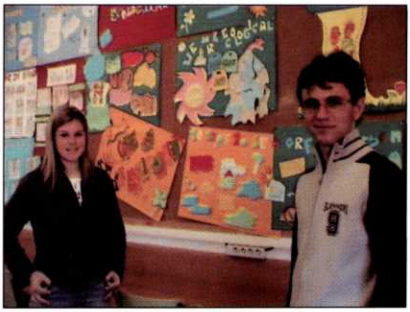
Portada

Actividades mensuales



Entrada actividad de profesor/a y a resultados alumnos





Mural
World Environment Day

Easter
Cómic de Semana Santa

Gastronomie
Un paseo por Alemania

Muttertag
El uso de las TIC

TIC
Buscamos información en la web

British History
Shakespeare

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y CIENCIA