

A ULAS
DE
VERANO

Instituto
Superior de
Formación del
Profesorado

METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



H/16663

METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS



1270697



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto Superior de Formación del Profesorado

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

N.I.P.O.: 176-01-180-7
I.S.B.N.: 84-369-3525-X
Depósito legal: M. 47.754-2001

Imprime: Fareso, S. A.
Paseo de la Dirección, 5
28039 Madrid

Colección: AULAS DE VERANO

Serie: Principios

METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

En este volumen se pretende abordar las más recientes investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas. Este planteamiento ha de servir de guía y soporte para una mejor y más completa comprensión de las propuestas metodológicas que se presentarán a los lectores; ha de tenerse en cuenta que la actuación didáctica responde, en parte, a los supuestos de adquisición de lenguas en los que se apoya el docente. Asimismo, se abordarán recientes investigaciones en torno al desarrollo de estrategias de enseñanza para mejorar la práctica de aula.

A partir de esta base se ofrecerán propuestas metodológicas centradas en varios apartados: a) modelos de inmersión lingüística, b) la enseñanza a través de tareas y proyectos, c) una aproximación a los enfoques comunicativos a partir de los temas transversales y d) una doble perspectiva en la explotación de narraciones y cuentos infantiles.

Este volumen se dirige a maestros de Primaria especialistas en lenguas extranjeras. Ha sido diseñado tanto para profesores con años de servicio que deseen actualizar sus conocimientos y compartir sus experiencias, como para aquéllos más jóvenes con interés por ahondar en propuestas metodológicas desde un punto de vista teórico y práctico.

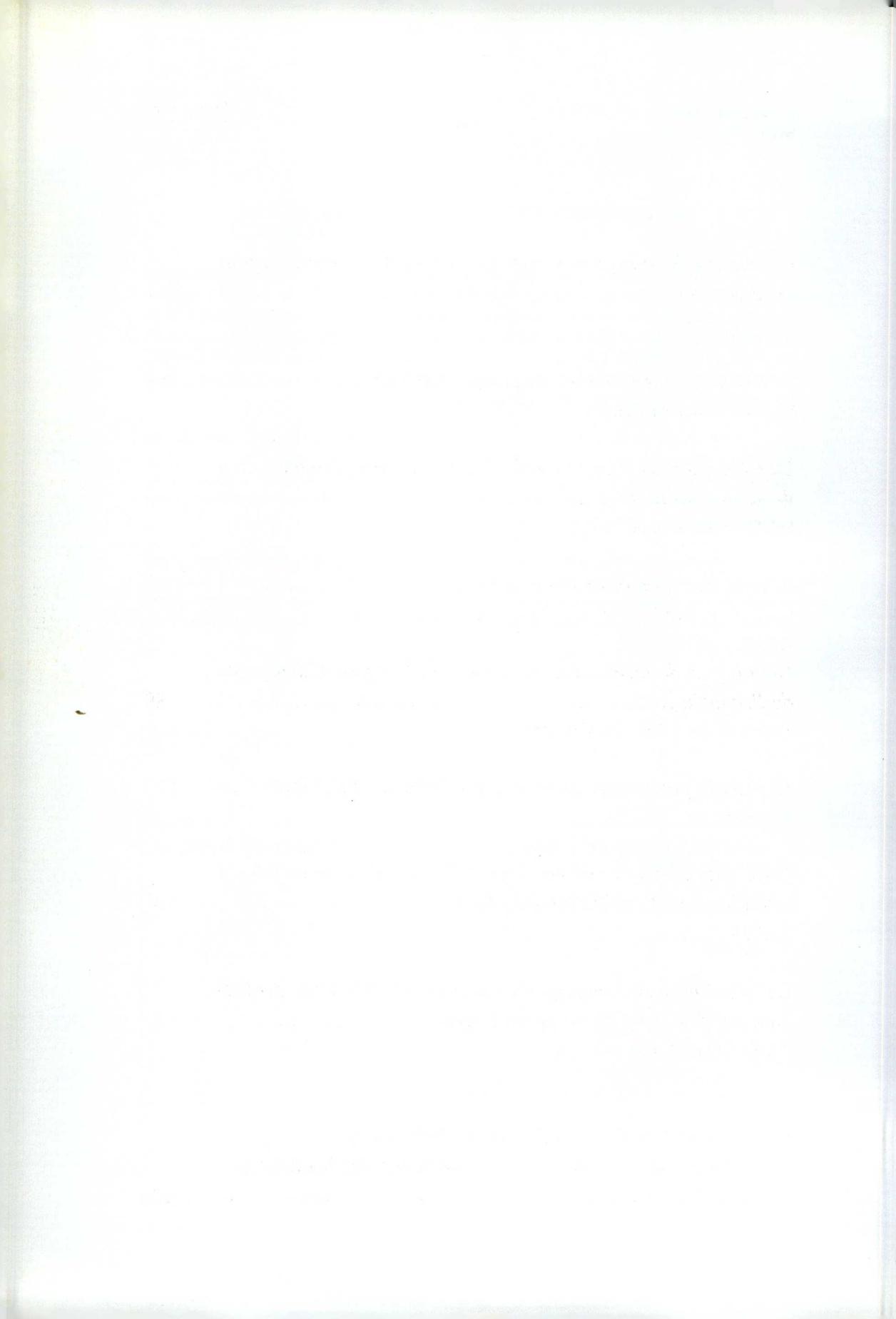


Dirección editorial del volumen *Metodología en la enseñanza del Inglés:*
GLORIA LÓPEZ TÉLLEZ

Coordinación: *CHASCO, Juan*

Autores:

ARNAU, Joaquim
COYLE, Yvette
ESTAIRE, Sheila
LÓPEZ TÉLLEZ, Gloria
RAMÍREZ PALOU, Rosa María
RODRÍGUEZ SUÁREZ, M.^a Teresa
SALABERRI RAMIRO, Sagrario
SERRA SANTASUSANA, Teresa
SOBERÓN, Ana
VALCÁRCEL, M.^a Sol



ÍNDICE

<i>Enseñanza de la segunda lengua a través de contenidos: una introducción</i>	9
Joaquim Arnau	
<i>Storytelling in the foreign language classroom</i>	19
Sagrario Salaberri Ramiro	
<i>La educación en valores desde una perspectiva comunicativa de la enseñanza del Inglés</i>	45
M. ^a Teresa Rodríguez Suárez	
<i>El Proyecto Integrado de Lenguas</i>	65
Rosa María Ramírez Palou y Teresa Serra Santasusana	
<i>Estrategias de enseñanza en el aula de Lenguas Extranjeras de Primaria</i>	89
Yvette Coyle y M. ^a Sol Valcárcel	
<i>El trabajo por proyectos en el aula de Inglés de Primaria</i> ...	117
Ana Soberón	
<i>Un enfoque por tareas en el aula de Primaria: principios y planificación de unidades didácticas</i>	141
Sheila Estaire	
<i>La enseñanza de Lenguas Extranjeras en Primaria: evaluación del proceso y de los aprendizajes</i>	167
Gloria López Téllez	
Ediciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.....	195

ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA A TRAVÉS DE CONTENIDOS: UNA INTRODUCCION

Joaquim Arnau

Profesor de Psicología Evolutiva y
de la Educación
Universidad de Barcelona

INTRODUCCIÓN

Este capítulo describe los programas que utilizan la aproximación de enseñanza de las Segundas Lenguas basada en contenidos, y plantea los puntos básicos para una metodología docente basada en este enfoque.

Por segunda lengua (L2) se entiende cualquier lengua o lenguas que se aprenden después de la primera. Se suele hablar de lengua extranjera o segunda lengua según que haya o no haya, en el contexto en que se aprende, una comunidad significativa que la hable. Integración de lengua y contenidos significa que los alumnos aprenden la lengua a través de materias o temas que son propios del curriculum escolar o que se desarrollan en función de otros criterios (intereses, conocimiento cultural, etc.).

La aproximación «enseñanza de la lengua a través de contenidos» difiere fundamentalmente de aquella que tradicionalmente se ha venido aplicando y que podríamos definir como «enseñanza de la lengua como objeto de aprendizaje». Ésta contextualiza las lecciones a partir de «estructuras o funciones lingüísticas», estando el contenido del programa muy determinado por las estructuras que deciden enseñarse. En cambio, en la aproximación integrada de lengua y contenidos, las actividades suelen seguir la secuencia propia de las materias o temas que se presentan. Los alumnos aprenden la lengua a medida que asimilan los contenidos, desarrollando simultáneamente las habilidades académicas y lingüísticas.

Esta aproximación no es nueva, puesto que, desde hace muchísimos años, ha habido aprendices que han seguido este modelo o enfoque (alumnos que han aprendido la segunda lengua en escuelas extranjeras). No obstante, ha sido en la última década cuando han empezado a cobrar una gran importancia. No es aventurado decir que este incremento ha sido debido al éxito que tuvo el primero y los sucesivos programas de inmersión (Lambert y Tucker, 1972; Geneese, 1987; Serra, 1997).

Los programas de «enseñanza de la lengua a través de contenidos» se han mostrado más eficaces que los programas de «enseñanza de la lengua como objeto de aprendizaje». Éstos han ofrecido resultados deficientes en los niveles escolares de primaria o secundaria (Cenoz, 1993). En cambio, programas que se han limitado a enseñar en la segunda lengua unos mínimos contenidos del curriculum (historia o geografía), han mejorado considerablemente la competencia lingüística de los alumnos (Clyne y otros, 1995; Wode, 1998).

Los programas de «enseñanza de la lengua como objeto de aprendizaje» se han limitado, la mayoría de las veces, a la presentación de estructuras lingüísticas, mediante la metodología audiolingual y a través de actividades carentes de interés y de base comunicativa.

La máxima que define la aproximación de los programas de «enseñanza de la segunda lengua a través de contenidos» es: *«Apréndela a medida que la usas. Úsala a medida que aprendes. No aprenderla ahora y usarla después»* (Learn as you use. Use as you learn. Not learn now and use later). Estos programas sintonizan con las nuevas teorías de adquisición (Krashen, 1981) las cuáles afirman que la mejor aproximación para aprender una lengua es la «aproximación natural», aquélla en la que los alumnos no «estudian» la lengua sino que realizan actividades en la lengua, se «comunican» y la «usan» trabajando los contenidos del curriculum.

Pero además de esta poderosa razón existen otros argumentos en favor de los programas basados en «contenidos» (Brinton, Snow, Wesche, 1989):

- El contenido considera los intereses y necesidades de los aprendices y, lo que es también importante, el cambio en esos intereses y necesidades a medida que progresan en conocimiento de la lengua y de los contenidos.
- Incorporan de una manera natural los usos que el aprendiz hará de la lengua. La negociación de los contenidos escolares crea las pautas de interacción esenciales para un uso no sólo efectivo, sino también correcto del lenguaje.
- La lengua es enseñada desde un uso contextualizado y no desde ejemplos más o menos fragmentarios de frases o diálogos correctos. Integran de una manera natural las diferentes habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir).
- El aprendiz se centra más en el significado que en la forma. La comprensión de los mensajes propios del contenido y adaptados a su nivel de conocimiento académico y lingüístico, es una de los estímulos básicos del desarrollo.
- Proporcionan beneficios académicos adicionales tales como la posibilidad de transferencia de habilidades de aprendizaje (sobre todo lectura y escritura) entre las diversas lenguas del curriculum y la asimilación simultánea de contenidos y lenguaje.

TIPOS DE PROGRAMAS

Los modelos y programas que utilizan esta aproximación son diversos como lo son los objetivos que persiguen y el contexto en que se desarrollan. No obstante, y a pesar de esta diversidad, todos los programas comparten una misma aproximación: enseñanza de la segunda lengua como lengua de instrucción en materias que no sean la enseñanza de la misma lengua. En general, suele hablarse de los

siguientes tipos de programas: programas de inmersión, programas basados en temas, programas protegidos y programas adjuntos.

Programas de inmersión

Son programas dirigidos a alumnos de lengua mayoritaria, los cuáles aprenden en la segunda lengua durante toda o una parte de la jornada escolar (por ejemplo: en Québec, alumnos anglófonos siguen enseñanzas en francés; en Cataluña, alumnos castellanoparlantes siguen enseñanzas en catalán).

Pueden adoptar distintos modelos en función del momento de la escolaridad en que se inicia la enseñanza en la L2 (inmersión temprana, retardada, tardía), de la proporción del tiempo dedicado a la enseñanza de las dos lenguas (inmersión total, parcial) y del número de segundas lenguas que se introducen (inmersión simple, doble inmersión). Estos programas han tenido un efecto beneficioso en el rendimiento académico de los escolares. En ellos, los alumnos han aprendido la segunda lengua con una competencia muy próxima a la de un nativo sin ningún perjuicio para el conocimiento de su propia lengua ni del rendimiento en las otras materias (Genesee, 1987, ob. cit.).

Programas basados en temas

Estos programas seleccionan un área temática que puede ser una asignatura del curriculum o una parte de ella.

Las posibilidades del contenido son aprovechadas al máximo por el profesor de L2 para desarrollar la competencia en esta lengua, proporcionar conocimiento sobre la temática específica y desarrollar habilidades de aprendizaje de forma continua e integrada (lectura, escritura, expresión oral, estrategias de estudio, etc.)

Al trabajo de los temas se dedica un tiempo aproximado de entre tres y seis horas semanales.

Cuando los programas se organizan a lo largo de toda la escolaridad (desde último año de Educación Infantil o el primer curso de Primaria) o desde los cursos iniciales (tercero de primaria), puede conseguirse esa articulación y continuidad necesaria para la consecución de los objetivos lingüísticos y académicos que se persiguen.

A través de una gama variada de actividades, intentan desarrollar de manera integrada las habilidades académicas y lingüísticas: comprensión de mensajes orales emitidos por hablantes nativos, entrevistas, debates, redacción de informes, cartas, lecturas, etc.). Los temas pueden tener también una orientación interdisciplinar. En aquel contexto, los profesores de un programa bilingüe enseñan, a través del tema «la bicicleta», contenidos de ciencias, matemáticas, estudios sociales y, por supuesto, la L2. (Buteau y Gougeon, 1986).

Programas «protegidos»

Proponen, generalmente, un curso basado en «contenidos» impartidos por un profesor especialista en la temática del contenido (v. gr. un profesor universitario especialista en una disciplina).

Van dirigidos predominantemente a aprendices con un nivel intermedio y son un paso previo a la incorporación de los mismos a cursos impartidos totalmente en la L2, en compañía de hablantes nativos. La característica básica del programa es la adaptación comunicativa del profesor a la competencia lingüística de los alumnos (mediante ajustes y simplificaciones del «input») y una cuidadosa selección de los textos de aprendizaje. Se reduce la ansiedad, se asimilan los contenidos e, indirectamente, se aprende la lengua (principios de Krashen).

Pueden dirigirse a cualquier nivel de la escolaridad y sus principios son los mismos que los de los programas de «inmersión» y basados en «temas». En Estados Unidos existen cursos especiales dirigidos a aprendices con conocimiento limitado del inglés (LEP students) (Sánchez, 1989); existen también programas específicos desarrollados en niveles superiores de la enseñanza secundaria y, sobre, todo en la Universidad.



La Universidad de Ottawa ofrece dos cursos «protegidos» en inglés y francés como segunda lengua sobre «Introducción a la Psicología», impartidos por profesores nativos a estudiantes de nivel «intermedio» que posteriormente se incorporarán a cursos regulares de la universidad.

La «Graduate School English Language Center» en Pekín (República Popular China), desarrolla en inglés un curso sobre «Perspectivas interculturales de la investigación científica», dirigido a académicos con el doble objetivo de desarrollar la competencia en la lengua y darles a conocer las aproximaciones de los científicos occidentales. En ambos programas, los aprendices son expuestos a la segunda lengua mediante conferencias, lecturas y discusiones basadas en los contenidos del curso (Brinton, Snow y Wesche, 1989, ob. cit.).

Programas «adjuntos»

Este cuarto tipo de programas de «contenido» va dirigido, como los anteriores, a aprendices de nivel intermedio en el ámbito universitario.

Constan de dos módulos (uno de lengua y el otro de contenido), que se complementan y coordinan en términos de las tareas que proponen. El módulo de «contenidos» es compartido por aprendices y hablantes nativos y el de «lengua» se dirige exclusivamente a los primeros.

El «UCLS Freshman Summer Program» es un curso intensivo preparatorio de siete semanas dirigido a estudiantes que van a entrar en la Universidad a los que se considera insuficientemente preparados para atender las demandas académicas en inglés, particularmente en lectura, escritura y habilidades de estudio. Los alumnos siguen un módulo basado en los «contenidos» de la especialidad que seguirán posteriormente (psicología, historia, ciencias políticas, informática, etc.) y un módulo de «lengua» basado en la composición escrita.

Este programa requiere una intensa coordinación entre los profesores de ambos módulos, por lo que hace referencia especialmente a cómo el trabajo de los contenidos secuencia y gradúa las actividades escritas (Brinton, Snow y Wesche, 1989, ob. cit.).

CUESTIONES A CONSIDERAR PARA UNA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA BASADAS EN ESTA METODOLOGÍA

En la Educación Infantil y Primaria, la enseñanza integrada de la lengua (habitualmente extranjera) y contenidos adopta generalmente el modelo de programas basados en temas del curriculum. La enseñanza de las segundas lenguas se introduce cada vez más tempranamente en la Educación Obligatoria. En el sistema público español, se hacía antes a los 11 años y ahora a los 8 años. Y los centros públicos o privados con recursos la introducen ya en la Educación Infantil. Muchos países europeos incorporan en el sistema público dos lenguas extranjeras. El ciudadano del futuro deberá ser multilingüe y será bueno que domine más de una segunda lengua.

La respuesta a estos objetivos está, por las razones que hemos apuntado, en el diseño de programas que respondan a este modelo. No creemos que sea aventurado decir que el futuro de la enseñanza de las segundas lenguas será el de la enseñanza de las mismas a través de contenidos del curriculum.

En Europa, este modelo ha tenido un incremento extraordinario en los últimos años, tanto para la enseñanza de la L2 como de las lenguas extranjeras (Fruhauf, Coyle y Ingebort, 1996; Arnau y Artigal, 1998).

Pero, por tratarse de una experiencia relativamente novedosa, deja por resolver numerosas cuestiones. Entre éstas, podríamos señalar:

- Cómo introducir por primera vez la enseñanza de la segunda lengua a aprendices jóvenes y de más edad, qué contenidos y estrategias pueden ser las más adecuadas.

- Cómo dar continuidad a lo largo del curriculum a una incorporación temprana de la lengua, cómo debe secuenciarse su enseñanza de acuerdo con las habilidades progresivas que van adquiriendo los aprendices.
- Cómo coordinar la enseñanza de los contenidos en la segunda lengua con la enseñanza de los demás contenidos del curriculum.
- Cómo integrar la enseñanza de las diversas lenguas (tanto la propia, L1, como las restantes, L2).
- Cómo integrar y combinar la orientación básicamente «experiencial» en la que se basa este modelo (enseñanza de la lengua como vehículo de comunicación) con una orientación «analítica» (atención centrada en la lengua, estudio cognitivo de los ítems lingüísticos, atención a la corrección y a los errores).
- Qué tipos de materiales son los más adecuados en función del nivel de competencia del aprendiz.
- Cómo impulsar la motivación a través de temas de interés, centrados no en el profesor, sino en el alumno.
- Qué formación y habilidades ha de tener el profesor de lengua que utiliza esta aproximación.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLEN, P., HOWARD, J. y ULLMAN, R. «*Module Making Research*». *Language Issues and Educational Policies*. Pergamon Press. Toronto, 1984
- ARNAU, J. y ARTIGAL, J.M. (eds.). *Immersion programmes: A European Perspective*. Publicacions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, 1998.
- BUTEAU, M.F. y GOUGEON, H. «*Comparación entre tres programas de enseñanza de una segunda lengua*». *Infancia y Aprendizaje*, 3.3. Págs. 37-61. 1986.
- BRINTON, D.M., SNOW, M.A., y WESCHE, M.B. *Content-Based Second Language Instruction*. Newbury House. New York, 1989.
- CENOZ, J. «*El aprendizaje de la tercera lengua*». *Primeras Jornadas de Educación Plurilingüe*. Fundación Gaztelueta. Bilbao, 1993. Págs. 139-57.
- CLYNE, M., JENKINS, C., CHEN, I., TSOKALIDOU, R. y WALLNER, T. *Developing Second Language From Primary School. Models and Outcomes*. National Languages and Literacy Institute of Australia Limited. 1995.
- FRUHAUF, G., COYLE, D. y INGEBORT, C. (eds.). *Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Sfi-chting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs. 1996.
- GENESEEE, F. *Learning through two languages. Studies of immersion and Bilingual education*. Newbury House. Cambridge, MA., 1987.
- SÁNCHEZ, F. *What is Sheltered Instruction?* Alameda County Office of Education. Hayward, C.A., 1989.
- KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon. Oxford, 1981.
- LAMBERT, W.E. y TUCKER, G.R. *Bilingual Education of Children. The Saint Lambert Experiment*. Newbury House. Rowley, 1972.
- O.I.S.E. (Ontario Institute for Studies in Education). *French Teaching Modules*. Toronto, 1988.
- SERRA, J.M. *Immersion lingüística, rendiment acadèmic i classe social*. Horsori. Barcelona, 1997.
- WODE, H. «*An European perspectiva on immersion teaching: The Gennan scenario*». En ARNAU, J. y ARTIGAL, J. M. (eds.). *Immersion programmes: An European Perspective*. Publicacions Universitat de Barcelona. Barcelona, 1998. Págs. 43-65.

OTRAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

— Estudios descriptivos sobre implementación de programas integrados de lengua y contenidos:

EUSKO IKASKUNTZA (Sociedad de estudios vascos) (ed.). «Planificación y organización de la Escuela Plurilingüe». *Cuadernos de Educación*, 9. Ikastaria. Donostia, 1997.

FUHAUF, G., COYLE, D. y INGEBORT, C. (eds.). *Content in a Foreign Language. Practice and Perspectives in European Bilingual Education*. Stichting Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs. 1996.

— Estudios sobre metodología de enseñanza:

ENRIGHT, D. S. y RIGG, P. (eds.). *Children and ESL: Integrating Perspectives*. Ablex. Washington, D.C., 1986.

SIGUAN, M. (coord.). *La Enseñanza de la Lengua por Tareas. XVIII Seminario sobre Lenguas y Educación*. ICE/Horsori. Barcelona, 1995.

Revistas europeas

- International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters Ltd.
- The EuroCLIC Bulletin. Content and Language Integrated Classrooms. Europea.
- Network for Plurilingual Education. University of Jyväskylä (Finland).
- Platform for Dutch education.

Redes de información

Euroclic: E-mail: <http://www.euroclic.net>

STORYTELLING IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

Sagrario Salaberri Ramiro

Profesora Asociada

Departamento de Filología

Universidad de Almería

INTRODUCTION

Storytelling is a common activity inside and outside the classroom. Teachers, parents and grandparents spend part of their time telling stories to children for the purpose of teaching, having fun and creating an atmosphere where learning takes place successfully and almost unconsciously. Stories are present in the implementation of the curriculum from when young learners go to Infant Schools and continue through Primary Education. All this highlights the benefits of using this oral and written tradition in the teaching and learning of foreign languages in the classroom.

Among the reasons supporting the usefulness of storytelling in EFL classrooms, the following can be mentioned:

- It helps to develop listening skills.
- Vocabulary is presented in a context full of repetitions, thus providing the learners with lots of opportunities to understand and check meanings.
- The storyteller and the children are involved in an activity in which modified input and modified interaction play a dominant role.
- Stories are motivating in themselves and they attract the students' attention as their previous experiences in this field have usually been enjoyable.
- Literary competence is developed as a preparation for reading for pleasure. Children are exposed to literary conventions such as metaphors, emphasis, time-space relationship,

ellipsis, direct speech, reported speech, etc., even though they are not aware of these features.

Some authors like McQuillan and Tse (1998) support the idea of using what they call «the narrative approach» in beginning language classrooms. This approach focuses on interesting and comprehensible stories as a powerful medium that provides learners with comprehensible input: language input and class activities are driven exclusively by the telling of captivating, understandable stories. Learners hear and see numerous stories and, as a consequence, they are exposed to a wide variety of language that is recycled naturally as different versions of the story and related stories are told, offering students multiple opportunities to encounter the target language. Eventually, as learners become able to produce language spontaneously, they begin to write and tell their own stories.

1. FEATURES OF SPOKEN AND WRITTEN DISCOURSE IN STORIES

A distinction needs to be made between telling stories and reading stories, although the first activity can smoothly lead to the second one. Even though some of the features of oral and written discourse in stories overlap, the lists below try to sum up some of the most relevant aspects that make storytelling different from story reading.

Any story written for children responds to the following characteristics:

- It is made up of three parts: introduction, development, end.
- There is repetition of words, sentences, sounds, ideas, etc.
- Formulated expressions are used, like «*Once upon a time...*»
- Narrative conventions are present, like references to time, description of places, time-space relationship of events, etc.
- The use of direct speech is clearly marked while reported speech refers to characters, places, etc. that readers can recognise easily.

- Emphasis is attached to the most relevant sequences of speech.
- Ellipsis is used only when the reader has got enough clues to understand missing elements.
- Metaphors and other literary features are embedded in the text.

These same features are relevant in storytelling, but other characteristics need to be considered from the perspective of the storyteller and the listener in order for them to create an interactive context where meaning can be conveyed:

- Storytellers use a more spontaneous language and that means that sometimes there are moves backwards or forwards for the purpose of clearer understanding.
- The opportunity to look at the listeners in face to face contact provides feedback for immediate reformulation of utterances, extra repetition, clarifications, examples, etc.
- Repetition is an important feature of oral discourse in general and, in the particular case of storytelling, lexical repetition for cohesion, anaphoric reference, and the use of lexical items connected with the action need to be guaranteed.
- The storyteller has to adopt different roles that correspond to the different characters (animals, giants, monsters, aliens...) while telling the story, and this activity implies the use of different voices, tones, actions, miming and gestures.
- Storytellers tend to skip irrelevant information and attach emphasis to relevant information in different forms. The fact that some information is avoided depends not only on what has been planned beforehand, but also on the unexpected situations or mistakes that happen at the precise moment when the story is told.
- It is necessary to make a description of the physical environment where the story takes place. Illustrations that usually form part of written texts need to be replaced by other resources.
- Even though storytelling in natural interaction is usually full of long sentences, it has been observed that teachers

tend to simplify storytelling discourse in the classroom. They make more use of shorter sentences and dialogues although this is compensated with redundancy and other features.

- Storytellers need to show a clear distinction between the narrative part of the story and the dialogues between the characters when these are presented in the form of direct speech.

2. STORY MAPS AS A GUIDE FOR STORYTELLING

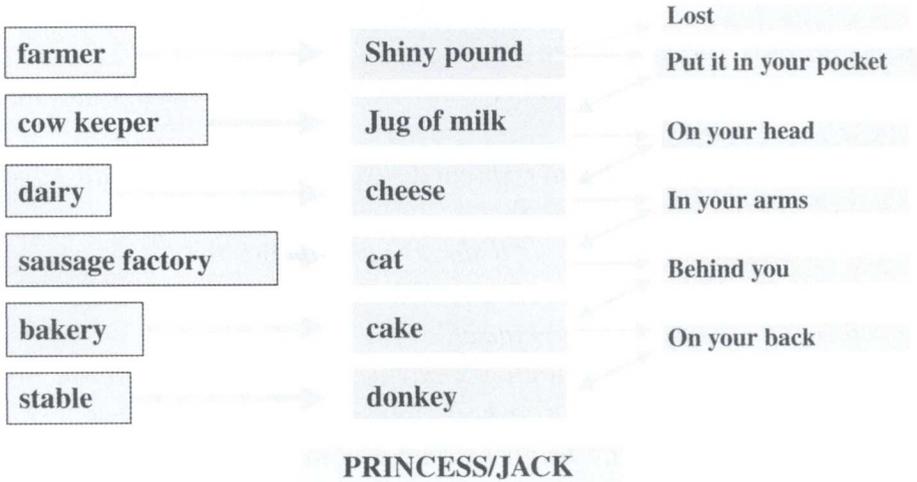
Any teacher with an acceptable command of the foreign language can tell stories in the classroom and storytelling should not be seen as a chore but as an activity which appeals to the imagination, allows experimentation with the target language and encourages cooperation. As teachers, we can improvise, modify words or even events in the story, but a certain plan needs to be devised beforehand. This includes creation of the adequate atmosphere in the class, the preparation of material, the planning of the language to be used, the design of activities, etc.

In order to achieve more effectiveness in the act of telling stories, and especially at the first stages, the use of story maps is recommended as a guide for the teacher-storyteller. A story map is a diagram, chart or map which draws together key elements in the story, the relationship between them and the order of events. Story maps or concept maps can also help children to understand the story, to join the teacher when telling it and as a tool to use after a brainstorming. The following story map shows the backbone of the story *Lazy Jack* (Tony Ross, 1985):

STORY MAP

PRINCESS/PARENTS

JACK/MOTHER



TASK 1: Read the following story. Then, tell the story to the class using the story map. Make a recording of your discourse while telling the story.

Lazy Jack

By Tony Ross

A sad princess sat at her castle window. She had never laughed, and didn't know how to. Her mum and dad hoped that one day, somebody would make her daughter smile.

Once, a boy called Jack lived with his mother. Jack was probably the laziest person in the whole world, and he would just sit around while his mother did all the work.

At last, Jack's mother could stand no more of his laziness.

«Unless you get out and get a job», she shouted, «you'll get no more meals from me! You'll have to wash your own socks too.»

«Okay», said Jack, and he went to work for a farmer, who paid him a shiny pound.

On the way home, Jack had to jump over a stream, and he dropped the pound into the water.

*Of course, his mother was angry.
«Twit!» she cried. «You should have put it in your jacket pocket».*

«Okay», said Jack. «I'll do so next time».

Next day, Jack went to work for a cow keeper, who gave him a jug of milk for his wages.

Remembering his mother's advice, he poured the milk into his pocket, and went home.

«Silly sausage head!» shouted his mother. «You should have carried the jug on your head».

«Okay», said Jack. «I'll do so next time».

Next, Jack went to work at the dairy. For payment, he was given a fine cheese, all for himself.

Remembering his mother's advice, he put the cheese on his head. When he got it home, it had melted into a gooey mess.

«Gormless beetle brain!» screeched his mother. «You should have carried it in your arms».

«Okay», said Jack. «I'll do so next time».

Jack's next job was in a sausage factory, where he was given a cat as payment.

Remembering his mother's advice, he carried the cat home in his arms.

The cat was a nasty beast who hated being picked up.

When Jack got home, he was scratched to bits.

«Jelly-headed hen brain!» yelled his mother. «You should have pulled it behind you on a string».

«Okay», said Jack. «I'll do so next time».

Next day, he went to work in a bakery.

The bakers were pleased with Jack's work, and they gave him a cake for his trouble.

Remembering his mother's advice, Jack pulled it home behind him on a string.

«Nitwitted pinhead!» shouted his mother. «You should have carried it on your back».

«Okay», said Jack, «I'll do so next time».

Next, Jack went to work in a stable.

When the work was finished, the owner of the stable gave Jack a donkey as payment.

Remembering his mother's advice, Jack heaved the donkey into his shoulders.

It was not easy, not easy at all, and Jack staggered away towards his home.

His way took him past the castle of the sad princess who could not smile, and she happened to be sitting at her window.

She watched Jack stagger by, with his donkey on his back...

He looked so funny... that the sad princess burst out laughing.

The princess's mum and dad were so happy, they let Jack marry her.

The princess was happy to have such a funny husband... and Jack was happy, because he never had to work again.

TASK 2: Compare features of the oral discourse you have used against the written version of the story. Write down samples of:

Repetition in discourse.

Sentences you reformulated.

Information you avoided.

Verb tenses you changed.

Vocabulary and expressions you replaced by others.

3. STAGES IN STORYTELLING

Story-based activities can be divided into three stages and designed to be used in class in this order: *Before you tell*, *While you tell* and *After you tell*. Samples of activities following the different stages suggested will be presented around the story entitled *The Tortoises' Picnic*.

This story will probably be new to the class, but it has a lot of the basic characteristics of many children's stories: the characters are animals, there is natural repetition of many elements, it is easy to illustrate and act out, there is a funny and surprising ending and the class will recognise the nouns and actions. This story can be used in the third cycle of Primary Education when dealing with any of the following topics: *family, food, weather, time* or *animals*.

The Tortoises' Picnic

Once upon a time there were three tortoises —a father, a mother and a baby. One beautiful spring day, they decided to go for a picnic. They got tins of salmon, and sandwiches, and chocolates, and ice-creams, and fruit, and orange squash and put everything in their baskets and after three months they were ready. It was summer and it was sunny and very hot, and they set out carrying their baskets.

They walked and walked and walked and after three months they sat down and had a rest. They were a mile from home. It was autumn and it was cloudy and raining.

They set out again and walked and walked and walked and in three months they reached the picnic place. They were two miles from home. It was winter and it was snowing and very cold. They unpacked their baskets and spread out the cloth, and arranged the food on it and it looked lovely.

Then Mother tortoise looked into the baskets. She turned them all upside down and shook them, but they were empty.

At last she said, «We've forgotten the tin-opener!»

They looked at each other and at last Father tortoise said, «Baby, you'll have to go back for it.»

«What!» said the baby. «Me! Go back all that long way!»

«We can't start without a tin-opener. We'll wait for you» said Father tortoise.

«Do you promise that you won't touch a thing till I come back?» Baby said.

«Yes, we promise,» they said, and Baby disappeared behind the trees. And Father and Mother waited. They waited and waited and waited and a whole year passed and they got really hungry.

«Don't you think we could have just one sandwich each?» said Mother tortoise.

«No,» said Father tortoise. «We promised. We must wait till he comes back.»

So they waited and waited and waited, and another year passed, and they got really hungry.

«It's six years now. Let's just have one sandwich while we're waiting,» said Father tortoise.

They picked up the sandwiches, but just as they were going to eat them, a little voice said, «Aha! I knew you would cheat.» and Baby tortoise popped his head out of a bush, «It's a good thing I didn't go back for the tin-opener,» he said.

3.1. Before telling the story

Ellis and Brewster (1991:63) suggest that the teacher can use preparation activities to introduce the content, language and concepts contained in the story and they provide a variety of ideas for that purpose:

1. Make the children more familiar with the content of the story. This includes activities such as:

- Remind children of other stories with similar content.
- Set the scene by drawing upon the children's experience related to the story.
- Provide a summary of the main story-line beforehand.

2. Make the children more familiar with the concepts in the story through activities like:

- Remind pupils of any related concepts or aspects of the curriculum covered in other classes.
- Remind children of other stories which draw upon the same or a similar concept.

3. Pre-teach or revise some of the key language items in the story. This refers to activities that:

- Introduce keywords.
- Introduce or revise sentence patterns or expressions.

The following before-telling the story activities have been developed around *The Tortoises' Picnic* (Zaro and Salaberri, 1995: 7-8):

A) **Get the class to produce the visuals that are going to be used in the story by giving them the following instructions:**

- *Draw the three tortoises (mother, father, baby).*
- *Draw the food (sandwiches, chocolates, ice-creams, fruit, orange squash...).*
- *Draw the weather symbols (flowers for spring, sun for summer, clouds and rain for autumn, snow for winter).*
- *Draw the trees.*
- *Draw the tablecloth.*

B) **TPR activities:**

The aim of this Total Physical Response activity is to check that the class understand the basic vocabulary. The class should respond in a physical way by actually carrying out the instructions.

- *Show me father tortoise.*
- *Put him on the table.*
- *Put mother tortoise next to father tortoise.*

-
- *You are hungry.*
 - *Eat a sandwich.*
 - *You don't feel hungry.*

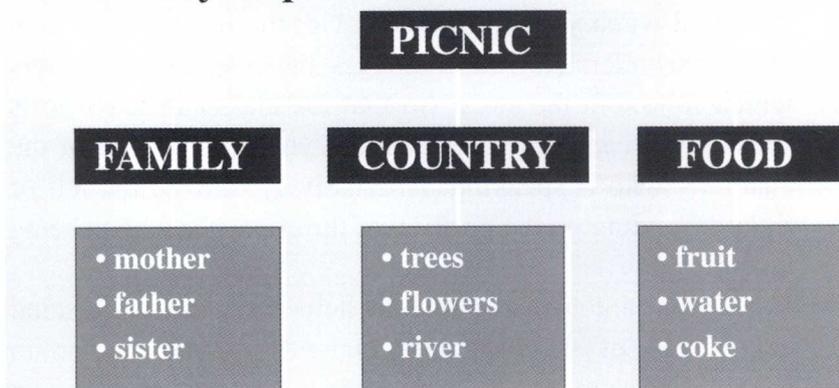
-
- *Take the chocolates.*
 - *Put the chocolates into the basket.*
 - *Take them out.*
 - *Put them on the tablecloth.*

C) **Vocabulary Maps**

Ask the class in their mother tongue if necessary if they know the word *picnic* and then get them to tell you all the words clearly in context as you go along. For example: *So you go to the country with your family. And you take food and a tablecloth and...* Note down the

vocabulary suggested by the class in the form of a diagram or word map so that the class has a record of what they know about the subject and what they are going to hear later in the story itself.

Vocabulary map:



3.2. While telling the story

The main purpose of these activities is getting the learners to understand relevant information, such as the story-line, main events, keywords, etc. At this stage, it is important to involve the class in predicting and anticipating as the story develops. The following activities have been designed to support children's understanding:

A) *How to start.*

Begin to tell the story and put up the pictures of the characters on the board as they are mentioned. Bear in mind the following suggestions (Zaro and Salaberri, 1995: 8-10):

- Use gesture, mime, actions or movements to help the class understand the situations in the story. For example, put the

food in the basket, take it out and put it on the tablecloth, shake the basket to try and find the tin-opener, make baby tortoise disappear behind the trees, mime being cold or hot, etc.

- Put the pictures on the board. This helps the class to follow the action in space and time.
- The pictures of the main characters –the tortoises- are up on the board when you tell the story. Use these pictures to help the class understand the dialogues between the characters which follow in the story. So that the class can tell who is speaking in each dialogue, position yourself in front of the character who is speaking. Alternatively, turn to the left or right depending on the position of the character who is being talked to.
- It is important to use mime to help the class understand expressions of surprise, disagreement, agreement, and to show when someone is giving orders. It is also useful in helping the class understand sentences such as *they walked and walked and walked, they waited, waited and waited or they got really hungry.*

b) **Checking understanding.**

In order to check understanding of the basic content of the story, it is a good idea, particularly with beginners, to ask some questions with short *Yes/ No* answers. For example:

Yes/No Questions:

- *Are they going for a picnic?*
- *Have they got the tin-opener?*
- *Does baby go back for the tin-opener?*
- *After six years are they hungry?*

Another type of question which is usually slightly more difficult but which generates simple answers from the class is the *or* type. For example:

Or Questions:

- Are they tortoises or snakes?
- Are they going for a picnic or a walk?
- Are they carrying baskets or bags?
- Are they hungry or thirsty?

You can ask more complex questions, including *Wh-* questions which require more complex answers. For example:

Wh- Questions:

- Who are the characters?*
- Where are they going?*
- What are they carrying in their baskets?*
- What have they forgotten?*

Teachers may adapt the type of question and reformulate it if necessary so that learners can provide an answer easily. If a *Wh-* question does not get any answer from the class, it can be replaced by an *Or* question or a *Yes/No* question. When the children cannot answer a question like *What are they carrying in their baskets?*, it can be reformulated into *Are they carrying food or present?* or *Are they carrying food? Yes or no?*

C) Tell a wrong version of the story:

Another way of exploiting the story is to tell it wrongly by substituting new words for what you think is key vocabulary. The class must say *Stop!* Every time they hear a mistake and then provide the correct word. For example:

Once upon a time there were three frogs, a mother, a father and a grandfather. One beautiful winter day they decided to go for a walk...

3.3. After telling the story

Follow-up activities provide opportunities to continue the process of understanding, to bridge the gap between basic story understanding and language use and to link classroom learning with the world outside. Ellis and Brewster (1991: 65-66) point out that the essential characteristics of follow-up activities are:

1. Consolidation: they help to extend and consolidate language introduced through a story.
2. Final product or collective event. This includes:
 - Making something: a greeting card, puppets, a collage, a recording, etc.
 - Organising an event: a play, a party, etc.
 - Researching a topic and gathering information.
3. Integrated skills work: children can be involved in skills such as reading, writing, interviewing, etc.
4. Autonomous learning: learners can develop an area of interest based on individual work, group work or a class project.
5. Short-term activities like a role-play, or long-term activities like developing a story into a play.
6. Creativity: many of the follow-up activities provide opportunities for pupils to express their own ideas creatively.

The following follow-up activities have been developed around *The Tortoises' Picnic*:

A) *Checking the sequence of the story through actions.*

Divide the story into six parts, summarise the key moments from each part and write them on six separate strips of paper. Get the

class to stand in random order in groups of six. They have to reconstruct the story in the correct order, each reading their part and saying if it goes *before* or *after* the parts the rest of the class have got. With beginners, pictures drawn by the class can be used instead of sentences. The pictures can show for example:

- The three tortoises and the baskets.
- The food on the tablecloth in the snow.
- Mother tortoise emptying the basket.
- Baby tortoise going off to find the tin-opener.
- Mother and father tortoise waiting.
- Mother and father tortoise about to eat a sandwich while baby tortoise's head appears between the bushes.

B) *Making and using puppets*

Get the class to make simple puppets of the characters and objects in the story or give out different parts of the story written on card (tortoises, food, seasons, etc.). Get the class to hold up their puppets or card as the corresponding character or part is mentioned in the story. Each pupil should carry out the actions and gestures of the character or part they represent. Role play activities help to improve the general understanding of the story and the aural comprehension of certain elements in particular.

C) *Making a rhyme*

This activity aims to help the class memorise parts of the story and to practise rhythm and intonation. The process of memorising language is helped if the sentences are written in an imaginary space. By showing movement, actions and the physical location of language, the class can start to view language as a concrete rather than an abstract thing. Pretend to be surrounded by four imaginary walls and start to write a sentence on one of the walls, saying it out loud as you write. For example, *They set out for a picnic*. Then mime rubbing it out. Repeat this several times and then

get the class to tell you the sentence as you begin to write it. Do this with three other sentences on the three other imaginary walls. For example:

And they got really hungry.
And they got tins of salmon.
They put food in a basket.

These four sentences have the same number of stressed syllables and the same sentence stress. This means that when they are said together they produce a rhythm which the class can mark by clapping their hands. Get the class to act out the sentences which contain repetition and which are used as a link to other sentences. For example:

And they walked and walked and walked.
And they waited and waited and waited.

You can create «poems» from any story following this technique, provided you make sure that the sentences you select have the same stress, rhythm and number of stressed syllables.

D) *Cross-curricular content*

This activity practises simple maths. Give a price to each item of food for the picnic and ask the children to solve the following problems:

1) Look at the food and the prices. The tortoises buy three tins of salmon, six sandwiches, a box of chocolates, three ice-creams and a bottle of orange squash. What is the cost of the picnic food?

2) You've got ten pounds. What can you buy in the supermarket?

3) The tortoises walk a mile in three months. How many miles can they walk in six months/nine months/a year?

E) *Intonation and drama*

Get the class to express a range of meanings using words taken from the story and by practising different intonation and using gestures. For example, «*Me!*» or «*What!*» (to show surprise, ask a question, make an offer...).

F) *Make a weather chart: a mini-project*

Get the class to draw weather symbols for the different seasons. Display them in the classroom, changing them every day to fit the real weather conditions.

TASK 3: Design a pre-telling, while-telling and after-telling activity around *Lazy Jack*.

4. FIRST STEPS TO READING STORIES.

It is advisable to base the first steps to reading stories on shared reading rather than individual reading, and big story books are a good resource to start developing reading skills as a form of cooperative learning. The basic procedure to be followed would consist of:

- First, display the front cover of the «big book» and read the title to the children. Point to the words as you read them.
- Ask the children if the scene looks familiar and get them to predict what might happen in the story.
- Depending on the content of the story, ask the children to describe something from their personal experience that is connected to the topic (e.g. their favourite menu at school, their pets, etc.).
- Then, read the book, pointing to each word as you read it. Encourage the children to join in when possible.
- Before turning the page over, stop and ask the children to predict what might happen next. Then, let them look at the next page of the story to check if they were right, and so on.

Carefully graded steps can take children easily from story-listening to story-reading. The following principles need to be considered in order to develop a consistent view of how reading can best be taught:

- Learning to read must be enjoyable and immediately rewarding so that a child's motivation to read on is easily captured.
- Children learn to read by reading. This means providing a scheme where reading skills, sight vocabulary and word-building abilities are acquired naturally.
- Reading books should have contextual and linguistic clues as children use a variety of clues in order to gain meaning from the text.
- Learners expect sense from books. They should read intelligently and expressively rather than mechanically. They must be encouraged from the start to hypothesise, infer, predict and summarise from books with clear story-lines.
- The language of the reading books should progress. Traditional reading scheme language almost always consists of simple sentences with few adjectives or adverbs and this has an influence on children's early writing.
- Children's success is built on achievement. A reading scheme should provide carefully graded, failure-proof steps, so that success is guaranteed from the outset and motivation is always maintained.
- Early reading books should be short, with little text, with gentle introduction of new words and a high rate of repetition to ensure natural learning. After that, the range of story types may become more varied and narrative types may grow wider (traditional stories, realistic stories, fairy tales, fantasy stories, contemporary stories, etc.).

5. FROM READING STORIES TO WRITING

Written comprehension can easily lead to writing and study skills if there is a purposeful seeking and reusing of information from the reading books. A wide range of comprehension and study skills can be developed, such as skimming and scanning, locating, summarising, inferring, predicting and justifying. In the early stages these can be developed through visual information and drawn answers, and later, increasing importance can be attached to higher order reading skills.

When developing writing skills, the aim is to enable children to become active, enthusiastic writers rather than merely develop formal skills, such as sentence construction or punctuation. Writing is a complex process which involves the combination of several different skills:

- The skill of formulating in words the idea which we wish to convey to someone else.
- The skill of making sentences correctly and connecting them to form continuous prose.
- The ability to punctuate and use capital letters.

A motivational approach to writing should involve the following skill development:

5.1. Sentence making

It means the skill of learning how to handle written language to construct sentences, to punctuate, to build up paragraphs and to spell. This can be developed through card packs that contain written words, phrases, full stops and question marks from the story. Children handle them and experiment with different arrangements.

Words or phrase cards can be used as well as blank cards that enable teachers to extend sentence-making in a personal way. These cards can be joined and overlapped, with the following main aims:

- To introduce children to the basic skills of sentence construction using words easily available and known.
- To enable learners to develop sentence-making skills without having to cope with the other writing skills simultaneously.
- To provide limited vocabulary for children to construct their own statements, comments, labels and opinions.
- To provide a starting point which will encourage children to look back in the story for words and phrases to complete or extend sentences.
- To help introduce capital letters and punctuation when appropriate.
- To provide word banks to encourage writing for themselves.
- To reinforce and revise the word recognition skills built up in the reading books.

In the early stages it is suggested that the cards be used by the children for sentence construction. Then, sentence-making can become a way of writing for oneself though still within a limited vocabulary when children are asked to complete or extend sentences in a personal way. They can add words on blank cards, words that are available around the classroom from labels, displays or alphabetical word banks, and words which they already know how to spell and write. Later, sentence-making activities can develop in complexity. They can construct simple captions and comments, experiment with style, rearrange sentences, punctuate and create larger units of meaning such as paragraphs. This provides many opportunities for classroom discussion on the process of redrafting writing.

5.2. Children's personal writing

It involves learning to see writing as an important and enjoyable form of communication, to express oneself and to explore different forms of expression for different purposes. Personal writing aims to give children the opportunity to express important feelings and experiences in writing. This can be achieved through writing activities where the teacher writes for the children in a shared writing

session. In such activities the teacher may encourage children to talk about a particular theme or experience connected with the story and to explore feelings. The teacher can suggest to the children what part of their speech seems important or special enough to be kept, and writes it down for them. By reading it back and discussing it with the children, they are involved in decisions on alterations and presentation. They can also illustrate the final outcome. The aim of this activities is to involve children in the pleasure of writing, not to provide material for handwriting practice, so they should not be asked to copy the text unless they really want to do that.

Through personal writing, children discover the rewards and purposes of writing. They see that they can communicate their own ideas, feelings and experiences. They learn how writing can be rearranged, altered and developed. They see the impact of their finished writing, attractively presented and correctly spelled. In fact, personal writing provides the motivation to master the formal elements of the writing task, and the skill to shape their own thoughts in words.

5.3. Handwriting and presentation

It involves the skills of spelling, writing fluency and effective presentation. It is important to encourage children to become interested in the visual impact of what they have written and to present their work in an attractive way. The form in which the teacher mounts and displays children's work and other visual material plays an important part in developing the sense of presentation. Children can discuss with the teacher how work may best be displayed. They are not expected to produce perfect written work at first draft, but they should be encouraged to see writing as a process, whereby they return to amend and develop their work and improve presentation.

TASK 4: Use *Lazy Jack* or *The Tortoises' Picnic* to design a writing activity.

6 TYPES OF ACTIVITIES

6.1. Activities that help to create a link between reading and writing

- to recognise the role of an opening sentence in a paragraph.
- to summarize the contents of each paragraph in the lines or space provided.
- to group information together to support an argument.
- skimming, scanning and close reading.
- note-making and considering what is meant by «in your own words».
- to retrieve information from a text.

6.2. Activities around language

- to examine nonsense words.
- to summarize a paragraph.
- to investigate compound words.
- to collect a range of idiomatic phrases.
- vocabulary extension.
- to manipulate narrative perspective.
- to read back complete sentences for meaning.
- to experiment with language and invent new words.

6.3. Activities for the development of personal thoughts and belief

- to focus on dilemmas facing the main character.
- to write an alternative ending and study why it would change our view of the characters.
- to investigate texts from different cultures, considering patterns of relationships, social customs, attitudes and beliefs.
- to change point of view and tell an incident from another perspective.

- to distinguish between fact, opinion and fiction.
- to construct effective arguments.
- to appraise a text quickly and efficiently.

6.4. Activities connected with previously acquired knowledge

- to link with earlier work on imaginary worlds.
- to study the genre of traditional tales.
- to explain common features of traditional tales which explain natural phenomena.
- to compare and evaluate stories in print and film versions.

7. CRITERIA FOR SELECTING STORIES

Teachers, parents and children's choice of certain stories and not others is usually based on certain criteria, be they explicit or not. For the purpose of teaching English as a foreign language, the following criteria may be used:

- Inclusion of stories that learners know from their L1.
- Stories where the content is easily predictable, including repetition of language, rhyme and rhythm.
- Quality of illustrations, etc.

Some authors also recommend grouping together stories which have something in common, for example, several tales by the same author or illustrator, multiple versions of the same story, stories of the same genre, and so on. This is what Harste, Short and Burke (1988) define as a *text set*. Among the proposals to be considered along these lines, is that made by Hudelson and Rigg (1995) which suggests the use of stories both in L1 and L2 around a common theme. These authors provide interesting ideas on stories that have the following topics in common: a) elders teaching children; b) a close relationship between an old person and a child; and c) children helping elders.

One of the main advantages of such an approach is that children can work on «values» in their mother tongue and in the

foreign language and they can live the experience of discovering that different cultures worry about similar issues, in this case the relationship between elders and children. *Abuelita Opalina* by María Puncel (1981) is one of the stories mentioned by Hudelson and Rigg: Isa, who has no grandmother, is required at school to write about her grandmother. Then, she invents one Abuelita Opalina by combining traits of selected friends' grandmothers. Isa's friends become jealous when their grandmothers begin to treat Isa as their own granddaughter. Another story, this one in English, mentioned by the same authors is *The Wednesday Surprise* by Eve Bunting (1990). This story tells how Anna and her grandmother read children's books together every Wednesday night, preparing a surprise for Anna's father's birthday. At the father's birthday dinner, both he and the reader are surprised to learn that Anna has been teaching her grandmother to read, rather than the other way around.

This approach argues for the selection and use of quality children's books chosen because of a common theme, and for the use of stories in Spanish as well as English because of evidence available that L1 literacy facilitates L2 development.

CONCLUSION

An attempt has been made to provide a background that support the benefits of using stories in the foreign language classroom. Features of spoken and written discourse in stories have been discussed stating main differences between story-telling and story-reading. Some guidelines and practical ideas have been suggested to help teachers in the process of telling stories: use of story maps, pre-telling, while-telling and after-telling activities, etc. Steps have been described to move from story-telling to story-reading and from there to writing, as telling stories can smoothly lead into reading and writing. A typology of activities has been presented and, finally, a reference has been made to criteria for selecting stories. Some tasks appear through the paper to make teachers more aware of the applicability of stories in the foreign language classroom at Primary School level.

BIBLIOGRAFÍA

- BUNTING, E. *The Wednesday Surprise*. Scholastic. New York, 1990.
- ELLIS, G. and BREWSTER, J. *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Penguin. London, 1991.
- HARSTE, J., SHORT, K. and BURKE, C. *Creating classrooms for authors*. Heinemann. Portsmouth, NH, 1988.
- HUDELSON, S. and RIGG, P. *My «abuela» can fly: Children's books about old people in English and Spanish*. *TESOL Journal*, 4, 2. 1995. Págs. 5-10.
- MCQUILLAN, J. and TSE, L. *What's the story? Using the narrative approach in beginning language lessons*. *TESOL Journal*, 7, 4. 1998. Págs. 18-23.
- PUNCEL, M. *Abuelita Opalina*. Ediciones S.M. Madrid, 1981.
- ROSS, T. *Lazy Jack*. Picture Puffins. Harmondsworth, 1985.
- ZARO, J.J. and SALABERRI, S. *Storytelling*. Heinemann. Oxford, 1995.

LA EDUCACIÓN EN VALORES DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICATIVA DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

M.^a Teresa Rodríguez Suárez

Asesora de Formación Permanente
Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.)
Oviedo

1. ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN EN VALORES

En el momento actual, la sociedad está sometida a constantes cambios, tan rápidos, inevitables y dependientes de los dictámenes de los medios de comunicación, que hacen difícil consolidar sistemas de valores, tradicionalmente considerados como necesarios, para lograr la estabilidad, el progreso y la buena convivencia entre los grupos humanos.

Ante esta situación, las instituciones políticas arbitran soluciones y se declaran defensoras —a veces en contradicción con algunas de sus propias actuaciones— de determinados valores que constituyen el marco de convivencia. Estos valores se resumen en principios de respeto y tolerancia hacia el pluralismo (social, político, religioso...); hacia el entorno natural; hacia la propia persona... Valores socialmente compartidos y recogidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, carta magna de convivencia suscrita en 1948 por las sociedades democráticas.

A la Escuela se le encomienda la tarea de la educación, que incluye el componente cultural y profesional de los alumnos/as y la formación ciudadana, en su dimensión social y moral. Dicho de otro modo, una de sus funciones es promover el aprendizaje y observancia de los valores mencionados, considerados como auténticos pilares que garantizan la estabilidad social, la convivencia pacífica y el progreso.

Sin embargo, la adquisición de un sistema de valores no depende exclusivamente de la escuela, dado que en el proceso educativo participan diversos agentes sociales (familia, escuela, municipio y estado). Ya los educadores clásicos hacían referencia a los tres tipos de educación que reciben los niños y las niñas: la que proviene de las familias, de la escuela y de la sociedad en la que crecen; de lo que se deduce que a la escuela le corresponde, sólo parcialmente, la responsabilidad de la (buena o mala) formación del alumnado en lo que a valores se refiere. Profesores y profesoras somos testigos de excepción sobre cómo nuestro alumnado está expuesto a situaciones donde dominan los contravalores: situaciones que pertenecen a su mundo vivencial más próximo: familia, medios de comunicación; instituciones políticas y religiosas, etc. Pese a estos condicionantes, o mejor aún, debido a ellos, la escuela tiene la tarea ineludible de transmitir, de forma explícita, los valores constitucionales, recogidos en el currículum de cada etapa educativa; descubrir los valores implícitos, denominados también Curriculum oculto, y tratar de neutralizar aquellos contravalores que, con frecuencia, se aprecian en el entorno social. ¿Cuál sería la función primera de la escuela sino la de compartir la responsabilidad social de la educación en valores de los ciudadanos y ciudadanas?

Esta tarea educativa ha sido históricamente asignada a la escuela. Nos lo recuerda Sabater, al tiempo que nos brinda apuntes de gran calado en lo que a educación en valores se refiere. Dice así en su libro *El valor de educar*, «Carta a la Sra. Ministra»:

«He sido consultado en los últimos tiempos, tan a menudo, por personas que declaraban no saber cómo educar a sus hijos y, por otra parte, la corrupción de la juventud se ha convertido en un tema tan universal de lamentaciones, que me parece que no se podrá tachar de impertinente la empresa del que atrae sobre este tema la atención del público y propone algunas reflexiones personales acerca de la cuestión, en el intento de animar los esfuerzos de otros y de provocar sus críticas». «Convenirá Ud. conmigo (Sra. Ministra) que estas palabras suenan perfectamente adecuadas hoy para excusar un inten-

to como el mío, pero no me decido a emplearlas porque ya lo hizo John Locke, el 7 de marzo de 1963 al enviar sus “Pensamientos sobre la educación” al Squire Edward Clark» (Sabater, 1997. Pág. 170).

Continúa Sabater su carta a la Sra. Ministra reflexionando sobre el mundo de la globalización que nos ha tocado vivir, en el que las telecomunicaciones, los transportes, el comercio de armas y otros muchos aspectos relativos a la economía de mercado se han globalizado mientras que otros, paradójicamente, se han fragmentado: *«se mundializan los intereses económicos, pero no logran mundializarse los derechos básicos de la persona humana. El mundo se unifica en lo tocante a las tarjetas de crédito y los fusiles Kaláshnikov, pero se sigue incapaz de afrontar de manera global el hambre, la guerra, la superpoblación, la protección del medio ambiente, el respeto a las libertades públicas y el combate contra la discriminación racial o sexual, etc.» (ibídem. Pág. 181).* También nos recuerda este autor la gran ironía de cómo Internet nos permite interactuar con personas desconocidas y alejadas mientras que prejuicios raciales, étnicos y culturales nos impiden dialogar con gentes cercanas a nosotros.

Y ya que tocamos la comunicación virtual, y visto el gran predicamento que goza para el aprendizaje de las lenguas extranjeras, me atrevo a recordar que los profesores de idiomas, educadores conscientes, debemos hacer uso de las ventajas que este medio didáctico aporta para la práctica de la lengua, sin olvidar los no pocos peligros que encierran algunas Páginas Web, en las que se atenta contra los derechos humanos y la propia existencia, tal es el caso de aquellos portales destinados a propagar el nazismo, la pornografía infantil y otros actos delictivos, como las construcción de bombas mortales, por ejemplo.

2. EDUCACIÓN EN VALORES Y TEMAS TRANSVERSALES

La *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español* fundamenta la necesidad de la educación en valores en el desarrollo integral de la persona y en una concepción humanista de la enseñanza. En el preámbulo de la *Resolución del 7 de septiembre de 1994, de la Secretaría de Estado de Educación*, por la que se dan

orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros, se dice:

«El sistema Educativo tiene entre sus finalidades proporcionar a los niños y jóvenes una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo y que no pueda considerarse completa y de calidad si no incluye la conformación de un conjunto de valores que no siempre se adquieren de una forma espontanea. (...) Éstos, llamados temas transversales, no corresponden de modo exclusivo a una única área educativa, sino que están presentes de manera global en los objetivos y contenidos de todas ellas; deben, por ello, ser responsabilidad del profesorado y, por extensión, de toda la comunidad educativa».

Mediante esta resolución, se atribuye a la escuela su importante función educadora, recogiendo, de forma explícita y concreta, la obligatoriedad de la educación en valores mediante el tratamiento de los Temas Transversales (T.T.). Sin embargo, las autoridades educativas ya adelantaban las posibles dificultades que la escuela podría encontrar para llevar a la práctica estas enseñanzas, pues en el mismo documento mencionan como condicionante «la escasa tradición en nuestro sistema educativo, tanto en la normativa como en el quehacer diario de los centros docentes en la enseñanza de valores». En efecto, somos un país con muy poca tradición curricular en educación en valores. En nuestras escuelas no es infrecuente encontrar compañeros y compañeras que confunden educación en valores con adoctrinamiento de connotaciones conservadoras e incluso religiosas, como lo refleja una encuesta pasada al profesorado de E.S.O. por el Grupo de Trabajo «Educación en Valores» del C.P.R. de Oviedo, en el año 97. Este desconcierto se explica por nuestra tradición educativa, pero también por el tipo de formación inicial que recibe el profesorado de Educación Secundaria y Primaria, con escasas o nulas referencias a educación en valores.

Debido a los condicionamientos mencionados y también a la contradicción que se observa entre los valores que propugna la educación y los que prioriza la sociedad —con frecuencia antagónicos—,

no es sorprendente que la implantación reglada de estas enseñanzas, por medio de los Temas Transversales, no se esté llevando a cabo como sería deseable en muchas áreas de conocimiento. Si a ello se añade la obsesión del especialista por impartir conocimientos propios de la materia, no debiera sorprendernos que el profesorado dedique poco tiempo a programar y trabajar la educación en valores. Los Temas Transversales —que atraviesan todas las áreas curriculares—, paradójicamente, han quedado convertidos, de hecho, en colaterales, casi de optativo cumplimiento.

2.1. El lugar de la educación en valores en Europa

La preocupación por la educación en valores ha sido una constante en estos últimos años en todos los foros nacionales e internacionales. Diferentes países europeos han incluido en sus Currícula Educativos la enseñanza explícita de unos valores democráticos y socialmente compartidos, donde la tolerancia hacia la pluralidad, igualdad, solidaridad, respeto por el medio ambiente y por la paz son comunes denominadores a todos ellos. Todos parecen atribuir a la escuela, al éxito educativo, expectativas para lograr una sociedad futura más humana, justa y democrática.

Jacques Delors en el *Informe de la UNESCO* (1996) habla de la enseñanza de las lenguas extranjeras en términos educativos y menciona cuatro pilares en la educación europea:

- *Learning to know.*
- *Learning to do.*
- *Learning to be.*
- *Learning to live together.*

Puesto que el tema que nos ocupa es la transmisión de valores a la vez que la materia de Inglés (lengua y cultura), mencionaremos el *National Curriculum* de Gran Bretaña, donde se establecen los siguientes Temas Transversales (*Cross-Curricular Themes*):

- *Education for Economic and Industrial Understanding.*
- *Health Education (Sex education; family life education; safety; health-related exercise; food and nutrition; perso-*

nal hygiene; environmental aspects of health education; psychological aspects of health education).

- *Careers Education and Guidance.*
- *Enviornmental Education.*
- *Education for Citizenship.*

Existe, sin embargo, tanto en el caso de los *Cross-Curricular Themes* como en el de los Temas Transversales (T. T.) establecidos por la L.O.G.S.E, un dato significativo en relación con el lugar que ocupan dichos temas respecto a otros contenidos curriculares. En el caso británico, el primer lugar en el currículo, lo ocupan los «*core subjects*»; después, vienen los «*foundation subjects*» y, en el último peldaño, aparecen los «*Cros-Curricular Themes*».

Algo parecido sucede en nuestro currículum español: existen materias obligadas y optativas. Los contenidos de los T.T. se dice que sean tratados en cada una de ellas, pero si se analizan los objetivos y contenidos de cada materia, podemos apreciar que no siempre aparecen contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales) explícitos relativos a los T.T.

Este dato es altamente significativo. Uno y otro curriculum, inglés y español, están vertebrados en torno a materias académicas fundamentales y son éstas las que poseen el más alto status educativo, por lo que no nos debe de extrañar que el impacto social sea más reproductivo que «transformador». Si verdaderamente deseamos una escuela transformadora, la educación en valores y, por consiguiente, el tratamiento de los T.T., ha de ser prioritario, llegando incluso, si así se estima oportuno, a constituir el eje o la espina dorsal del Proyecto Curricular del centro escolar y de las programaciones de materias.

3. EDUCACIÓN EN VALORES Y TRATAMIENTO DE LOS T.T. EN LA ESCUELA PRIMARIA

Partimos del hecho de que la educación en valores en la Escuela Primaria y Secundaria ha de constituir una necesidad sentida y compartida, que cobra viabilidad en *un plan acordado por toda la*

comunidad educativa —en el que las familias tienen un especial protagonismo—, y se plasma en los correspondientes documentos oficiales: *Proyecto Educativo; Proyecto Curricular y Programación de área o materias*.

Esa necesidad compartida, en cuanto a que la escuela cumpla su función de educar en valores, cobra realidad cuando el claustro concibe el Proyecto Curricular de cada etapa educativa a partir de la enseñanza de los Temas Transversales, bien contemplándolos en cada uno de los contenidos de las áreas (actitudes, procedimientos y conceptos), bien planificando una serie de proyectos interdisciplinares para trabajar los T.T. (dentro y fuera del aula) desde cada una de las áreas a nivel de actividades, documentos y recursos didácticos, metodología, evaluación, etc. Es decir, existen dos posibilidades:

- a) la planificación explícita y el desarrollo de los T.T. desde cada área o materia,
- b) la planificación de Tareas o Proyectos Interdisciplinares conjuntos encaminados a la educación en valores.

De esta manera, los Temas Transversales impregnarán el currículum y pueden llegar a cumplir su carácter transversal, convirtiéndose en el eje de la espiral educativa, como apuntaba anteriormente.

Ahora bien, supongamos que no se han seguido ninguna de las opciones anteriores, o que sí ha habido planificación, pero no se está llevando a la práctica ésta; entonces, un problema concreto, localizado en el centro o en su entorno, puede ser el inicio y el acicate para revisar el Proyecto Curricular y planificar, de modo adecuado, el tratamiento de los T.T. Pongamos un ejemplo: se han venido detectando actitudes racistas, sexistas o brotes importantes de violencia en la escuela; es el momento para revisar el proyecto curricular, o incluso el educativo, y plantear objetivos a corto, medio y largo plazo sobre la educación moral y cívica, y la educación en la igualdad de oportunidades. Cada área o materia tratará, de forma explícita, contenidos actitudinales, procedimentales y conceptuales sobre dichos Temas y planificará actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación sobre dichos contenidos. Además, la comunidad escolar lle-

vará a cabo acciones conjuntas para actuar dentro y fuera del aula y dentro y fuera del colegio procurando que la educación escolar complemente (o contrarreste) los efectos de la educación familiar y social de los niños y niñas.

Hasta aquí unos breves apuntes sobre el marco teórico de la planificación de los T.T. en los documentos oficiales. Pero lo más importante es la puesta en práctica o implementación (utilizando el argot de los profesores de Inglés) en el aula y en el colegio, en la que juega un papel definitivo las funciones y la propia conducta del profesorado, dado que los valores se transmiten más que se enseñan.

Para llevar a cabo la planificación de los T.T., es habitual que formulemos las siguientes preguntas:

- ¿Qué tipo de actividades y enfoque didáctico seguiremos en la clase de inglés?
- ¿Qué documentos o materiales didácticos utilizaremos?

Empecemos por contestar la última pregunta. En primer lugar, al seleccionar el manual, tendremos presente el tratamiento que éste hace de los T.T. y si se observa que no incluye textos para trabajarlos recurriremos a los «authentic materials», tomados de la vida diaria, para su explotación didáctica, como veremos en algún ejemplo posterior.

En cuanto a las actividades y enfoque didáctico, fomentaremos el diálogo reflexivo tras la presentación de situaciones que requieran resolución de conflictos y toma de decisiones; se intentará extender las actividades escolares a tareas fuera del aula, que requieran cierta implicación y relevancia social (ej. recogida de datos en los periódicos sobre agresiones medioambientales; cuestionarios a los ciudadanos; elaboración de normas de convivencia en la clase; cartas a la prensa denunciando problemas sociales, abusos, etc.). En definitiva, se trata de conectar la educación escolar con la familiar y la ciudadana; de abrir la escuela a la sociedad e intentar transmitir, no enseñar valores, porque la acción es mucho más eficaz que la palabra. Con este enfoque también se instruye, de modo indirecto, a fa-

milias que de forma inconsciente, están transmitiendo contravalores a sus hijos. Un ejemplo ilustrador es la consecuencia educativa de un proyecto escolar sobre medioambiente en el que se reciclaba el vidrio. Como consecuencia de la insistencia de sus hijos, muchas familias decidieron organizar la basura de modo selectivo.

3.1. Del tratamiento de los T.T. en el Proyecto Curricular y en las Programaciones a la práctica de aula

— ¿Recogen los Centros la planificación de los T.T. en los documentos oficiales? ¿De qué manera lo hacen?

De la lectura de Proyectos Educativos, Proyectos Curriculares y Programaciones de Inglés de centros de Primaria de Asturias, elegidos al azar, (cuyo porcentaje admito es escaso, pues apenas abarca 10%), he constatado datos relevantes. A saber:

- El 50 % de los P.C. consultados hacen referencia al tratamiento de los T.T. de modo genérico y sin proponer actividades o proyectos específicos. Tan sólo uno de ellos menciona como actividad un proyecto Europeo que realizan sobre medio ambiente. De ellos, uno incluye contenidos de T.T. en la programación de idioma de 2.º y 3.º ciclo de Primaria y otro los incluye en la programación de 2.º ciclo, pero no en la de 3.º
- En el resto de los P.C. consultados no se contempla la programación de los T.T. de forma explícita ni tampoco en la programación de la materia de Inglés.

Se podría entender que los T.T. se incluyen en la planificación de los contenidos actitudinales de la materia Idioma, pero la lectura de las programaciones arriba mencionadas nos revela que los contenidos acotados son los mismos que aparecen, con carácter general, en el Currículum de Lengua Extranjera, relativos a actitudes hacia el aprendizaje y el estudio y formas sociales de la lengua y cultura; ejemplo: «*actitud positiva hacia la lengua inglesa*»; «*gus-*

to por expresarse en inglés y por la corrección»; «aceptación del error»; «reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje»; «curiosidad por conocer los aspectos socioculturales de los países de habla inglesa», etc.

Sorprende tan escaso tratamiento de la educación en valores en los documentos oficiales de planificación de Educación Primaria, máxime teniendo en cuenta el incremento del número de conflictos de convivencia que empieza a acusar la escuela. Manifestada mi sorpresa a un inspector educativo, me tranquilizó diciendo que lo verdaderamente importante es lo que se hace en las escuelas y que la educación en valores se lleva a cabo aunque no aparezca en los documentos oficiales. Ciertamente, puede suceder así. Pero, para asegurarlo, sería deseable realizar una pequeña investigación sobre el tema, pues dudo mucho que exista un trabajo coherente y minucioso sobre educación en valores en un Centro cuyo Claustro y Equipo Directivo no lo refleje en el Proyecto Curricular ni en sus programaciones de materia. Más bien, paso a creer lo contrario, pues en los P.C. consultados he observado una tendencia a escribir documentos demasiado extensos y generales, que incluyen mucho de todo, y hacen difícil una evaluación de lo programado.

Dudas, reflexiones y preguntas me vienen al respecto:

- ¿Cómo se evalúa, y con qué criterios, algo que no se ha programado?
- ¿Estaremos asumiendo que todos transmitimos los mismos y buenos valores en nuestra práctica diaria?
- ¿Se trivializa este aspecto educativo?

Tal vez, el inspector se posicionaba por un currículum procesual. Si así fuere, asumo su planteamiento, en cuyo caso tendría que exigirse el mismo tipo de currículum para la materia de L.E. y no una programación cerrada de contenidos, criterios de secuenciación, contenidos mínimos, etc., donde aparecen listados de conceptos, procedimientos y actitudes, que muchos profesores han copiado limpiamente de las editoriales y pocos han hecho el esfuerzo de adaptarlos a las necesidades concretas del grupo.

¡Cierto! Los valores se transmiten y conviene que nos perca-temos que en dicha transmisión intervienen una serie de agentes que actúan de manera explícita e implícita y que la planificación didáctica de la educación en valores conlleva, en primer lugar, un análisis de ese proceso de transmisión.

¿Quiénes son los transmisores de valores en la escuela? El profesorado; el propio alumnado; la estructura organizativa de la escuela (mobiliario, agrupaciones, interacciones profesorado alumnado); el entorno escolar (el patio y el jardín con sus flores, yerbajos o duro cemento); el sistema de relaciones jerárquicas establecidas; los documentos de planificación; la dinámica de aula; la lengua de aula; los medios y documentos didácticos (que en nuestro caso —inglés— son también portadores de una cultura no siempre representativa de la «realidad» social británica o americana, donde existe una multiculturalidad tan manifiesta como solapada en los libros de texto, donde todavía se tienden a presentar personajes estereotipo W.A.S.P. (White, Anglosaxon, Protestant) y olvidando —u ocultando— las realidades multiétnicas y muticulturales que habitan en las grandes ciudades). Todo es portador de una cultura y de valores.

3.2. El tratamiento de los T.T. en los libros de texto de Inglés

Los libros de texto son fieles reproductores de los valores sociales al uso. No es fácil para profesores y editoriales sustraerse a la influencia que ejercen ciertos valores dominantes en la sociedad y que reflejan en los manuales. Además, el tratamiento de esos valores (o contravalores) contribuye a asegurar un buen mercado a las editoriales: presentación de objetos de moda, de marcas determinadas de zapatillas, de comida basura, de estereotipos familiares y sociales, etc., conllevan mensajes explícitos o implícitos que los educadores debemos desnudar.

Siguiendo la parrilla incluida en el Anexo I, realicé un somero análisis de cinco manuales de inglés de Educación Primaria utilizados en Asturias (cuatro de nivel 1, uno de nivel 2 y otro de nivel 3, de distintas editoriales y autores). Revisé sus contenidos y

actividades a la luz de Temas Transversales y el resultado fue poco satisfactorio:

- En los cinco libros de texto analizados, los T.T. y la educación en valores recibe muy escaso o nulo tratamiento. Un dato significativo es que en el índice de programación de cada libro no se hace referencia alguna a los mismos.
- Ningún libro presenta la sociedad multirracista y multicultural británica o americana, como realmente es. Se da, incluso, la circunstancia de que sólo en uno, aparece —una única vez— la foto de una familia de color. Los personajes son de raza blanca, prototipo de familia estables, de clase media, rubios y guapos generalmente.
- En tres manuales he detectado contravalores relativos a la educación para el consumidor, para la salud y para la educación cívica. Algunos de estos contravalores se presentan de forma subliminal vía icónica y parecen reforzar actitudes de rebeldía de los niños.

Un instrumento, como la parrilla aquí utilizada para analizar los libros de texto, puede ser de gran ayuda, ya que desempeña la función de unas «gafas» nuevas, necesarias para poder observar materiales didácticos desde otras perspectivas, además de las ya habituales: búsqueda de contenidos lingüísticos orales y escritos, contenidos socioculturales, actividades comunicativas, temas interesantes para el alumnado al que va dirigido, presentación motivadora, etc.

Este instrumento fue, también, concebido con una esperanza: que su uso despierte en el profesorado la necesidad de seguir profundizando en el análisis sobre los valores que transmiten los textos de inglés (libros u otros documentos orales y escritos) y la necesidad de neutralizar mensajes explícitos, descubrir los implícitos y suplir las deficiencias de contenidos y actividades de aula, para contribuir desde el aula de L.E. a la adquisición de aquellos valores que señalan los T.T. y cualquier otro que el P.C. recoja por haber sido estimado pertinente por el profesorado para mejorar la educación y convivencia escolar.

4. LA EDUCACIÓN EN VALORES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ¿CÓMO Y CON QUÉ MEDIOS?

Las respuestas a estas preguntas son diversas y algunas ya se han ido adelantando. Intentaremos, de modo sintético, volver sobre ellas en las tres reflexiones que siguen:

Reflexión primera: los valores se transmiten mediante actitudes y comportamientos, más que con enseñanzas teóricas.

Actitudes, comportamientos y formas de hacer que se desarrollan a lo largo del día en la escuela: patio, pasillo, clases, etc.; con frecuencia se rigen por normas establecidas, costumbres y hechos que toman formas tan simples como sutiles, por ejemplo, distribución del espacio en la clase, formas de interacción en el aula, desempeño de roles de profesores y alumnos, maneras de solucionar de conflictos, modos de evaluación —claridad, transparencia, criterios consensuados—, etc. Todo es transmisor de valores.

Esta transmisión se hace de forma implícita y explícita mediante:

a) El lenguaje verbal: «palabras son amores», «la lengua no es inocente», suele decirse. Y es cierto. Cuando, por ejemplo, un conductor manifiesta: «mujer tendría que ser para ir tan despacio», ¿no está transmitiendo una actitud machista?

b) El lenguaje no verbal: gestual, irónico y simbólico —batas de clase, adornos personales, joyas, marcas de ropa...—, todo trasmite valores.

c) Las actitudes del profesorado: rol autoritario/democrático.

d) Los materiales y recursos del aula: libros de texto y otros recursos didácticos como *flash cards*, posters, etc., donde con frecuencia se hace uso de estereotipos culturales.

Reflexión segunda: el conocimiento conceptual de los valores recogidos en los T.T. y en otros ayuda a la adquisición de actitudes y procedimientos relativos a los mismos.

La concienciación del profesorado de Inglés para tratar los T.T. en sus clases es indispensable. Las siguientes estrategias pueden ayudar al profesorado a lograr estos objetivos:

- Inclusión de los T.T. como ejes de programación de la materia.
- Realización de Unidades Didácticas o «*project works*» para el tratamiento explícito de los contenidos conceptuales y procedimentales de los T.T.
- Análisis del tratamiento de los contenidos relativos a los T.T. en los libros de texto.
- Análisis de los valores que trasmite la escuela de forma explícita; por ejemplo: descubrir cómo nos ve el alumnado, para lo cual se utilizarán cuestionarios, diarios, simulaciones, etc. Se trata, en definitiva, de descubrir el pensamiento pre-activo, inter-activo y post-activo del profesor recogiendo sus reflexiones ante, durante y con posterioridad a la actividad realizada.

Reflexión tercera: la adquisición de valores en la clase de inglés requiere que el profesorado programe acciones didácticas adecuadas, pues las lenguas son materias escolares privilegiadas para transmitir valores. Algunas de ellas son:

- Realizar una panificación adecuada de los T.T. dentro de la programación de inglés de cada ciclo.
- Completar los contenidos de los libros de texto con otros documentos y materiales auténticos (authentic materials/documents) que podemos conseguir vía prensa, TV, Internet, etc.
- Llevar a cabo enfoques didácticos que promuevan actitudes positivas respecto a los valores democráticos.
- Elegir materiales y medios adecuados para la transmisión de valores.
- Seleccionar temas significativos, apropiados y extraídos del entorno del alumnado.
- Elaborar tareas y actividades (Project works) que requieran:

- a) Trabajo cooperativo,
 - b) análisis y recogida de datos,
 - c) reflexión y debate,
 - d) evaluación de aprendizajes, de materiales didácticos utilizados.
- Promover proyectos conjuntos entre escuelas nacionales y extranjeras mediante Programas Comenius u otros.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Creemos que el tratamiento de los Temas Transversales exige, en primer lugar, un esfuerzo y trabajo de programación serio y coherente, alejado de pinceladas para rellenar las programaciones que, con frecuencia, nos proporcionan las editoriales y de modo fiel tendemos a reproducir.

A nivel práctico, los valores deben estar presentes en las distintas actividades de cada unidad. Esto implica no sólo un nuevo concepto de tema o unidad didáctica, sino también una cuidadosa selección de los materiales textuales e icónicos. A nadie se lee escapa que un tema tan simple y reiterativo como el consumo o la comida, presentes en casi todos los libros de textos de este nivel, se puede tratar de muy diferentes maneras y desde ópticas totalmente opuestas.

Todos los Temas Transversales constituyen en sí mismos una excelente temática para cualquier unidad didáctica de un texto de idiomas. Necesitamos que a dichos temas se les dé un tratamiento adecuado, que no sólo informen, sino, también, que inciten el interés del alumnado de Educación Primaria y les lleve a reflexionar sobre temas tan importantes para su formación como personas capaces de tomar decisiones acertadas sobre su vida y sobre su entorno.

Es necesario promover desde la infancia interés por los valores democráticos, y espíritu crítico para conocer y apreciar valores que ayuden a una convivencia pacífica, que promuevan un mundo más humano, más justo y solidario.

Si deseamos iniciar una educación en valores, debemos comenzar a planificar la acción desde dos bandas:

a) Desde la escuela, de modo colectivo, involucrando a toda la comunidad escolar en el desarrollo de actividades dentro y fuera del aula, teniendo en cuenta la enseñanza explícitas e implícitas.

b) Desde la clase de inglés. Para ello, hemos de reflexionar y trabajar sobre los explícitos de la programación, los implícitos y explícitos de la intervención didáctica en clase y las actividades que se prolongan fuera del aula. Sin olvidar que al seleccionar los materiales y las actividades, hemos de tener presente su utilidad para percibir, conocer y profundizar en los valores democráticos y motivar a niños y niñas a trabajar por los derechos humanos.

Para terminar, señalar que los Temas Transversales son un pretexto extraordinario para iniciar proyectos conjuntos, escolares y comunitarios, que integren esos tres tipos de educación que reciben los pequeños y pequeñas: la de la escuela, la de la familia y la de la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GUEDERIAGA, L. M. y ÁLVAREZ MARTÍN. «*El Consumo va a la escuela*». *Cuadernos de Pedagogía*. Laia. Barcelona, 1988.
- ÁLVAREZ MARTÍN, M.N. *Temas Transversales: Educación para el consumidor*. M.E.C. Madrid, 1992.
- BÁRCENA, F. et al. «*Los Valores de la dimensión europea en la educación. La política educativa de la Comunidad y el reto de la construcción de una ciudadanía europea*». *Revista Complutense de Educación*. Vol. 5. Madrid, 1994.
- BARRAGÁN MEDERO, F. *La educación sexual. Guía teórica y práctica. Papeles de Pedagogía*. Paidós. Barcelona, 1991.
- BOLÍVAR BOTIA, A. *Los contenidos actitudinales en el curriculum de la Reforma*. Escuela Española. Madrid, 1992.
- CAMPS, V. *Los Valores y la Educación*. Anaya. Madrid, 1994.
- CASTAÑO PARDO, M. «*Educación vial en la escuela*». *Documentos Didácticos*, n.º 131. ICE de la Universidad de Salamanca, 1989.
- CARRERAS et al. *Cómo educar en Valores*. Anaya. Madrid, 1995.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. *La enseñanza de las actitudes y los valores*. Nau Llibres. Valencia, 1986.
- GERVILLA, E. *Postmodernidad y Educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Dykinson. Madrid, 1993.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. *Temas Transversales y Educación en Valores*. Alaudó-Anaya. Madrid, 1993.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. *Educación en Valores y Diseño Curricular*. Alhambra Longman. Madrid, 1991.
- JARES, Xesus. *Temas Transversales y Educación para la paz*. M.E.C. Madrid, 1992.
- JAUME SUREDA. *Guía de la Educación Ambiental*. Athropos del Hombre.
- MAÑERU MÉNDEZ, A. y RUBIO HERRÁEZ. *Temas Transversales: Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Madrid, 1992.
- MARÍN, R. *Los valores: un desafío permanente*. Cincel. M.E.C. Madrid, 1993.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J. *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Ed. Graó. Barcelona, 1991.
- M.E.C. *Temas Transversales y Desarrollo Curricular*. M.E.C. Madrid, 1993.
- MORRISON, KEITH. *Implementing Cross-curricular Themes*. David Fulton Publishers. London, 1994.

PRINCIPADO DE ASTURIAS. CONSEJERÍA DE MEDIO AMBIENTE Y URBANISMO. *Educación Ambiental: principios de enseñanza/aprendizaje*. Los libros de la catarata. 1993.

SANMARTÍN ALONSO, A. *La escuela de las Tecnologías*. Universitat de València. Educació Estudis. 1995.

SAVATER, F. *Ética para Amador*. Ariel. Barcelona, 1991.

SAVATER, F. *El valor de Educar*. Ariel. Barcelona, 1997.

SEMINARIO DE EDUCACIÓN PARA LA PAZ. *Educar para la paz. Una propuesta posible*. APDH. 1994.

SUREDA, J. *Guía de la Educación Ambiental*. Anthropos. 1990.

TRILLA, J. *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Ed. Paidós. Barcelona, 1992.

VARIOS. «Actitudes, valores y normas» (monográfico). En *Aula de Innovación Educativa*, n.º 16-17. Barcelona, 1993.

ALGUNAS DIRECCIONES PARA OBTENER MATERIAL E INFORMACIÓN SOBRE EDUCACIÓN EN VALORES EN INTERNET:

Revista Senderi: owner-senderi-cast@aleph.pangea.

Ammistia Internacional: <http://www.amnesty.org>.

Grupo de educadores de Ammistia Internacional: <http://www.xtec.es/~jregojo>.

Greenpeace: <http://www.greenpeace.org>.

Intermon: <http://www.intermon.org>.

Manos Unidas: <http://www.seker.es/web/munidas/default.html>.

Médicos del Mundo: <http://www.infor.es:80/medicos/>

Médicos sin fronteras: <http://www.barcelona.msf.org>.

Survival: <http://www.survial.org.uk>.

Unicef: <http://unicef.org>.

Buscador de Pangea para ONGS: <http://pangea.org/alephweb/alephweb4.html>

Otras direcciones:

<http://www.adbusters.org/campaigns/bnd-index.html>.

<http://www.apc.org./indexeng.html>.

web.one.net.au/~dietrich/index.html.

<http://www.apc.org>.

<http://listerv.rediris.es/archives/ANEXO 1>

ANEXO I

VALORES Y TEMAS TRANSVERSALES	Explicito	Implicito	Localización				OBSERVACIONES
			Actividad		Material		
			Página	Apartado	Icónico	Textual	
<i>Educación moral y cívica</i>							
<i>Educación para la paz</i>							
<i>Educación para la igualdad de oportunidades</i>							
<i>Educación ambiental</i>							
<i>Educación sexual</i>							
<i>Educación para la salud</i>							
<i>Educación del consumidor</i>							
<i>Educación vial</i>							
<i>Otros valores</i>							

EL PROYECTO INTEGRADO DE LENGUAS

Rosa María Ramírez Palou

Maestra. Directora del Colegio Público Villa Olímpica
Barcelona

Teresa Serra Santasusana

Maestra. Jefa de Estudios del Colegio Público
Villa Olímpica. Barcelona

1. LA ESCUELA, EL PROYECTO, EL EQUIPO

El proyecto que describimos en este artículo, Proyecto Integrado de Lenguas, es el que nos da identidad como escuela y como equipo desde la creación del centro. La escuela inicia su funcionamiento el curso 1996/97 con todos los niveles de la educación infantil. En aquellos momentos ya se perfilan las líneas fundamentales del proyecto que posteriormente se van concretando en los diferentes ciclos y niveles. La escuela cada año acoge nuevos cursos, nuevos alumnos, nuevos maestros, nuevas familias y el proyecto va creciendo con ellos. De forma paulatina, todos van haciendo suyas las líneas generales del Proyecto, los maestros y los alumnos y las familias, cada colectivo tiene su grado de implicación. El Proyecto es de todos y justamente por este hecho nos identifica como escuela. Este curso es el quinto desde que iniciamos la escuela, los alumnos mayores ya cursan cuarto curso de Educación Primaria.

El trabajo del equipo de maestros en el Proyecto es un aspecto fundamental para que éste se vaya concretando en el día a día. El claustro, los ciclos y los niveles tienen el cometido de poder anticipar las actividades educativas a las aulas de acuerdo con las líneas del Proyecto, llevarlas a cabo y revisarlas de forma conjunta. Este proceso de anticipación y reflexión posterior es el que nos permite ir concretando, cambiando y haciendo realidad el Proyecto dibujado al principio. El trabajo en equipo de los maestros da la posibilidad de

construir y hacer nuestro el Proyecto. Las modificaciones que se van introduciendo lo configuran y lo completan.

2. EL CONTEXTO SOCIAL DE LA ESCUELA VILA OLÍMPICA DENTRO DE CATALUNYA

Este proyecto se inscribe dentro de una escuela pública de nueva creación, tal como ya hemos mencionado anteriormente. La escuela es de doble línea de Educación Infantil y Primaria y, en estos momentos, acoge a los niños desde los 3 hasta los 9 años, desde P3 a 4.º de Primaria. Actualmente disponemos de 18 maestros. La escuela está catalogada como CERE (Centro Experimental de Régimen Especial) de acuerdo con el proyecto que la identifica.

La escuela está situada dentro del barrio creado en 1992 a raíz de los Juegos Olímpicos de BCN. El nivel sociocultural de la mayoría de familias es medio-alto. Por lo que respecta a la situación lingüística de los niños y niñas, un 70% de nuestros alumnos habla el catalán con alguno de sus padres, padre o madre, un 22% habla castellano con padre y madre, un 7 u 8% habla alguna lengua extranjera con el padre o la madre. Todos los niños al iniciar su escolarización conocen en mayor o menor medida las dos lenguas presentes en la sociedad catalana; aunque su competencia en cada una de ellas pueda ser diferente, para ellos ambas lenguas son muy cercanas.

Dentro de Catalunya, la presencia del catalán y el castellano en todas y cada una de las actividades que realizamos a diario es un hecho que se encuentra dentro de nuestra forma de hacer, de actuar, de pensar y de hablar. De forma absolutamente natural, hablamos indistintamente en una lengua u otra. No solamente hablamos, sino que pensamos en una u otra en función de la situación. En una reunión de amigos se cruzan constantemente las dos lenguas de forma natural. Las dos lenguas representan para nosotros una riqueza cultural y lingüística. Este hecho es necesario señalarlo al hablar de nuestro proyecto, que involucra a tres lenguas habladas, leídas y escritas, ya que para nosotros la presencia en la sociedad del uso de dos lenguas es un punto de partida que nos ayuda a llevar adelante el proyecto que nos proponemos.

A partir del año 1983 aparece la Llei de Normalització Lingüística, que establece el tratamiento del catalán dentro de los distintos ámbitos de actuación y, en concreto, dentro de la escuela. Ya en aquellos momentos se establece el proceso de inmersión lingüística en las escuelas de Educación Infantil y Primaria donde la mayoría de la población es castellano hablante. La escuela recibe a los alumnos en lengua catalana realizando un procesos de inmersión de los niños y las niñas en esta lengua desde el inicio de su escolarización. Este tratamiento se lleva a cabo en todas las escuelas de la comunidad sin distinción. A partir de la implantación de la LOGSE en 1992, se establece que la lengua vehicular y de aprendizaje es el catalán y que el castellano es la segunda lengua estudiada en la escuela, al inicio de la Educación Primaria.

3. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LAS LENGUAS Y LAS CULTURAS

Consideramos las lenguas y los lenguajes unos instrumentos de vital importancia en la vida individual y social de los seres humanos porque hacen de mediadores entre las personas. Gracias a la lengua, podemos compartir significados con otras personas, podemos negociar estos significados con ellos para llegar a acuerdos nuevos, para organizar y estructurar nuevos conocimientos, para sentir nuevas sensaciones, formar comunidades, crear culturas y vivir como individuos en ellas.

Para nosotros, tal como dice Sebastián Serrano (1981), la lengua es un sistema de sistemas de comunicación. La lengua hablada no se forma sólo con palabras, la lengua hablada está llena de gestos, de miradas, de espacios, de situaciones diversas que la llenan de significado. Las mismas palabras, los mismos discursos, no significan lo mismo en distintos escenarios, con distintas personas, en distintos tiempos, en distintas culturas.

No es lo mismo la lengua que se utiliza en un contexto de trabajo que en una reunión de amigos, y no es lo mismo hablar de política, de teatro, de ciencias o de música, cada situación, cada tema requiere de unos conocimientos lingüísticos, temáticos, sociales, distintos.

Si el contexto y el tema tienen tanta importancia en la vida adulta, también lo debería de tener en la escuela; y en ella las diversas situaciones las darán la clase —con las distintas áreas curriculares y la manera de impartirlas— y fuera de las aulas, el patio. Nuestro Proyecto tiene en la base estas ideas cuando habla de la lengua como un eje transversal de todos los aprendizajes.

Es agradable pensar que cada lengua lleva consigo la cultura de sus hablantes y de sus antepasados, a lo largo de muchas generaciones, que lleva siglos de vidas de muchas personas. Estas ideas nos llevan a pensar que nuestra contribución al desarrollo de la lengua es pequeña pero importante, porque la compartimos con millares de vidas.

Las lenguas nos regalan culturas y vivimos nuestra cultura a través de la lengua y a través de los actos que hacemos y que compartimos cada día con los demás. La vida implica cultura.

El lugar donde vivimos nos acerca culturalmente, aunque hablemos lenguas distintas. Hay más similitudes culturales entre españoles de diversas partes de España que hablen distintas lenguas que entre españoles y sudamericanos que hablen la misma, pero que proceden y viven culturas muy distintas.

Cada día nos entra cultura americana por la televisión y por otros medios de comunicación, por la sociedad de consumo, por los acuerdos económicos, por la ciencia, aunque no hablemos inglés nos vamos dejando influir por su cultura.

Las diferencias y la diversidad enriquecen si se aceptan como algo positivo. Las similitudes unen y las diferencias también, porque hacen crecer el interés de unos por los otros, y este interés hará que negociemos espacios, significados y que construyamos conocimientos y lugares comunes.

Hablar más de una lengua es una riqueza individual y social, porque permite organizar el mundo de más de una manera y compartir la organización con otros para crear nuevos espacios de comprensión.

La escuela es el primer lugar de encuentro de culturas después de la familia. Los niños y las niñas traen las culturas de sus casas y las comparten en la escuela. La escuela da también su cultura. Cuanto más entiendan la cultura escolar las familias, más fácil es para el niño aprenderla; cuanto más distante, más difícil. Las expectativas culturales de la escuela ayudaran a los alumnos en su camino de descubrimiento cultural y social.

Si la escuela está abierta a distintas culturas y a distintas lenguas y las familias están de acuerdo con este proyecto, facilitaremos la apertura de los niños hacia distintas lenguas y distintas culturas.

Estas ideas están en la base del otro eje de nuestro proyecto que implica la presencia del Catalán, el Castellano y el Inglés desde la Educación Infantil.

4. LA LENGUA COMO EJE TRANSVERSAL

El lenguaje es considerado un instrumento central de aprendizaje dentro de todas y cada una de las áreas curriculares. La lengua actúa como mediadora de la comunicación, y de la interacción entre los niños y niñas, así como entre los alumnos y los maestros, en todos los momentos de la actividad educativa, tanto cuando hacemos plástica, como cuando hacemos matemáticas, sociales o naturales, siempre usamos el lenguaje para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La lengua actúa como instrumento que posibilita y favorece el proceso de estructuración propia del conocimiento. El lenguaje nos ayuda a ordenar y a organizar el conocimiento que ya tenemos y, a la vez, a introducir dentro de éste los conocimientos nuevos que vamos interiorizando día a día. Podemos decir, pues, que a medida que vamos enseñando y que van aprendiendo los distintos contenidos propios de cada área, vamos enseñando y van aprendiendo el lenguaje que cada área sustenta y al revés, en la medida que vamos enseñando y que van aprendiendo lengua, van haciendo suyos los contenidos de las áreas curriculares. Es justamente en este sentido que

consideramos la lengua como un eje transversal de trabajo desde todas y cada una de las áreas del currículum escolar. Al tener en cuenta esta consideración de la presencia del lenguaje en todas las actividades educativas, profundizamos en el aprendizaje de la lengua por una parte y, por otra, en el aprendizaje de los contenidos específicos de cada una de las áreas curriculares.

La lengua oral es el primer elemento a considerar desde esta perspectiva, en la medida que es la primera forma verbal que utilizamos los maestros y los niños en la escuela para describir, explicar, argumentar, justificar las distintas situaciones, hechos, procesos... La conversación entre los niños y niñas, así como la conversación entre los niños y los maestros, están en la base de todas y cada una de las situaciones educativas que vivimos en la escuela.

Hemos optado por un modelo de análisis y de trabajo de las situaciones educativas desde la perspectiva del uso de la lengua en las diferentes actividades. Este modelo nos permite diferenciar distintos usos del lenguaje y clasificar los que son similares, sean cuales sean los contenidos curriculares que se tratan en las diferentes situaciones. Partimos de la categorización que J. TOUGHT hace de los usos del lenguaje:

- *Autoafirmarse*: referirse a las necesidades y a los deseos, ya sean físicos o psicológicos. Protegerse a sí mismo y a los propios intereses.
- *Dirigir* nuestras acciones y las de los demás en algunas circunstancias. Reconocer en cada situación, qué debe hacer uno y los demás.
- *Relatar*: narrar las secuencias temporales y poder referirse con todo tipo de detalles a ellas.
- *Razonar*: buscar las causas y los efectos de los hechos que se suceden. Ser capaces de explicar los procesos que se dan en distintas circunstancias. Reconocer problemas y buscar soluciones.

- *Predecir*: anticipar, dadas unas circunstancias, qué hay que hacer para conseguir un determinado objetivo. Las estrategias de la predicción resultan muy útiles para poder organizar temporalmente las acciones futuras.
- *Imaginar*: poder explicar imágenes y situaciones no vividas, recrearse en mundos fantásticos.
- *Proyectar*: ser capaces de ponernos en la piel del otro, imaginar qué siente, qué piensa.

Este lenguaje común nos permite analizar situaciones en gran grupo y en grupos pequeños en los que trabajen cuatro o cinco niños, y proponer distintas tareas según las áreas y los temas. Los niños pueden relatar una historia y luego razonar sobre ella. Podemos pedir que imaginen una situación nueva y que proyecten cómo se sentirían si la vivieran. Podemos, también, ayudarlos a que predigan, anticipen situaciones, procesos, y que luego puedan comprobar su veracidad. Y esto lo podemos hacer hablando de ciencias, de matemáticas o de música. Hablar de un tema, organizarlo, facilitará su escritura posterior; igual que son distintos los discursos orales, serán diferentes los discursos escritos. Cuando la maestra está enseñando matemáticas, se plantea cómo enseñar a hablar de las matemáticas, cómo enseñar a escribir sobre ellas y cómo poder leer cosas sobre ellas. Hablar y reflexionar sobre matemáticas les facilitará el aprendizaje de ambas cosas. Y, así, en la clase de medio natural, hablar de temas de ciencias, estructurarlos, escribir sobre ciencias, leer sobre ciencias, les ayudará a aprender ciencias y a aprender lengua, hará falta que el maestro sea consciente de ello y que proponga actividades capaces de desarrollar ambos conocimientos. Asimismo, esto pide un trabajo de equipo y una concreción en los Proyectos Curriculares de Centro y en las Programaciones de Aula, porque ha de considerarse la lengua como un eje transversal y estar presente en todas las áreas, no sólo en el área de Lengua.

5. EL PROYECTO INTEGRADO DE LENGUAS. LAS DIFERENTES LENGUAS EN LA ESCUELA

Vivimos en un mundo donde los medios de comunicación están revolucionando la sociedad en pocos segundos, y con poco esfuerzo, podemos hablar por teléfono, leer un fax o una nota que nos mandan por Internet desde cualquier parte del mundo. Esta facilidad no nos hace olvidar lo importante que es también la comunicación entre los compañeros de aula, entre profesores y alumnos, entre las personas con las que nos encontramos cada día.

Una lengua común puede facilitar la comunicación con gentes de otros países; así, el inglés puede ser esta lengua en muchos puntos del planeta. El castellano también puede ser la lengua de comunicación con otros países, además de con el nuestro, pero esto no nos hace olvidar la riqueza de las lenguas habladas por minorías, y la importancia de que se hablen estas lenguas. Cada lengua tiene implícita su cultura, su forma de ver el mundo y de vivir, cada lengua es una riqueza para los que la hablan y para los demás.

Hablar más de una lengua facilitará la comunicación con más personas y facilitará la comprensión de distintas maneras de vivir y de entender el mundo; cada lengua estructurará su visión.

Para que la lengua tenga estas posibilidades, ha de ser vivida por sus hablantes; con esto queremos decir que hemos de hacer cosas con la lengua. En la escuela este hacer cosas lleva a enseñar a aprender a conocer, a hacer, a ser. Las lenguas se aprenderán en contextos educativos y en situaciones de enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas curriculares.

En estos usos de la lengua, a la vez que se aprenden conocimientos de las distintas áreas, el niño aprende a conversar, a relatar, a razonar, a defender sus opiniones, aprende a usar la lengua con propiedad y con significado.

Por todas estas razones, creemos importante que en la escuela se hable más de una lengua. Tomando siempre como base el catalán,

lengua primera de la escuela, en la que nos comunicamos todos los miembros de la comunidad educativa, y lengua de aprendizaje en las aulas.

Cuando los niños llegan a la escuela a los tres años, son recibidos en catalán por parte de la maestra tutora y por el resto de personal del centro, tanto los que hablan en catalán, que son mayoría, como los que no, que son minoría. Los niños y las niñas se sienten acogidos en un buen ambiente afectivo, se comunican y aprenden en esta lengua; esto facilita que con el tiempo todos lo hablen de la forma más natural. En un principio, la maestra habla en catalán y él responde en castellano, y esto dura el tiempo que el niño o la niña necesita, pero, poco a poco el niño cambia de lengua, todos lo hacen sin esfuerzo, porque la aprenden y la utilizan en un ambiente natural y pasan de entenderla y continuar haciendo conversaciones bilingües a hablarla sin ninguna dificultad.

A los cuatro años, segundo curso, para los niños y niñas de la escuela introducimos el castellano y el inglés. Lenguas muy distintas tanto por sus estructuras como por el conocimiento que los niños tienen de ellas.

Así como el primer curso, P3, lo consideramos importante en adaptación al centro, a partir de los cuatro años consideramos importante que los niños se den cuenta de que en la escuela, se habla más de una lengua. Y, a partir de aquí, empezamos de forma gradual a utilizar las tres lenguas.

El castellano es la lengua que los niños y niñas conocen, pero muchos no la hablan y el inglés la lengua que no conocen, ni hablan.

Por estas razones, la enseñanza-aprendizaje de ambas lenguas es distinta y nos entretendremos en explicar cómo nos planteamos la enseñanza-aprendizaje de cada una de ellas.

6. EL APRENDIZAJE DEL CASTELLANO

El castellano no tiene dificultad de comprensión, por esto la maestra puede proponer actividades en castellano sabiendo que todos los niños la entenderán y podrán seguirla y hacerlas. Para hacer estas actividades, entra en la clase una maestra que no es la tutora, pero que es conocida por los niños. En Educación Infantil, las actividades serán del mismo tipo que las que se hacen en catalán: se puede explicar un cuento, observar un animal, realizar pequeños cálculos o problemas, proponer actividades de plástica, de lengua oral. En todas ellas, desarrollaremos habilidades lingüísticas generales: razonar, relatar, proyectar, dirigir, autoafirmarse, habilidades válidas en todas las lenguas que los niños hablen. Los niños y niñas de forma paulatina utilizarán el castellano como lengua de comunicación dentro de estas clases, lo harán en la medida que les sea posible y que sepan hacerlo; mientras no puedan, contestarán, explicarán en catalán, o en un castellano con interferencias, pero poco a poco la lengua castellana irá siendo más fluida y segura.

Los niños y niñas aceptan bien los cambios de lengua siempre que la maestra cambie también con mucha facilidad y esté convencida y tranquila con ese cambio. El cambio de lengua se ritualiza; en el caso del castellano con el cambio de maestra. Otro punto importante para que los niños se encuentren tranquilos y acepten los cambios, es el clima de afecto que se respira en la clase. Si en la clase hay un buen ambiente y la profesora domina la situación, cambiar de lengua es un juego más, es una rutina más en la amplia variedad de rutinas que se enseñan y siguen en la escuela. Los niños y niñas aceptan que se hablen dos lenguas.

A partir de P5, se proponen algunas actividades de matemáticas, siempre se tienen en cuenta como punto de partida los conocimientos que de estas actividades los niños tienen en catalán.

En primero, de las tres horas semanales que se dedican al castellano, una se dedicará a cuentos, teatro, títeres, poesía, aspectos más específicos de la clase de lengua, y las otras dos horas se repartirán entre temas de sociales, de naturales y de matemáticas, temas

programados conjuntamente con la maestra tutora de la clase, ya que dependerán de los temas de matemáticas, de sociales y de naturales que se den en lengua catalana. Por esto, este Proyecto es un proyecto de centro, no puede ser un proyecto de aula.

Este tipo de programación continúa hasta el ciclo superior de Primaria. La filosofía que hay detrás de ella es la que se ha explicado al principio: la lengua se va configurando por el uso que hacemos de ella en distintas situaciones comunicativas. Si nosotros sólo enseñamos castellano, restringiendo esta enseñanza a la parte sistemática de la lengua y sólo trabajamos con textos y contextos literarios, aunque se enseñe de forma artificial a usar distintos tipos de texto, le quitamos al aprendiz la posibilidad de usar normalmente la lengua en contextos reales que son los que le obligarán a usarla y estructurarla con corrección. En la escuela, los contextos reales se dan en situaciones de enseñanza y aprendizaje de las diferentes áreas del currículum, por esto hacemos una repartición de las áreas en las diferentes lenguas, para que los niños y niñas puedan aprender la lengua a la vez que aprenden conocimientos de las áreas, tanto conocimientos conceptuales como procedimentales, como actitudinales.

Dentro del Proyecto Integrado de Lenguas repartimos, ya a partir del primer ciclo de Primaria, los contenidos correspondientes a las áreas de Matemáticas y del Conocimiento del Medio Natural y Cultural entre las dos lenguas de uso y aprendizaje hasta el momento, entre catalán y castellano. Los criterios para repartir los contenidos de una y otra área no son plenamente coincidentes por la naturaleza de las áreas en particular y por la metodología de tratamiento de una y otra. Mientras en matemáticas podemos repartir de acuerdo con los distintos bloques de contenido, es decir, el cálculo, la numeración, la medida, la geometría, la estadística...; en Conocimiento del Medio, repartimos el tratamiento de distintos aspectos dentro de un mismo tema en las dos lenguas presentes. Cabe destacar que en ningún caso adjudicamos una sola lengua para el área entera, es decir, no tratamos todas las Matemáticas en castellano, o todo el Conocimiento del Medio Social y Cultural, sino partes de estas dos áreas entre las dos lenguas. Garantizamos que dichas partes pueden ser aprendidas en las distintas lenguas a lo largo de los distintos cursos. A título de ejem-

plo, si en primero se aprende el bloque de magnitudes y medida en castellano, en segundo se aprenderá en catalán y más adelante en inglés.

La lectura y la escritura en castellano aparece de forma natural a finales de primero; los niños y las niñas realizan el aprendizaje de la lectura y de la escritura en catalán, pero al cabo de poco tiempo son los mismos niños los que intentan escribir sus primeras palabras en castellano o leer los cuentos en esta lengua. En segundo, la lengua escrita ya se sitúa al nivel de realizar pequeños textos vinculados a las distintas áreas curriculares.

Los cuadros que mostramos a continuación plasman de forma concreta este reparto.

**RELACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS
DEL CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL
Y LOS DE LAS LENGUAS DEL CURRÍCULO:
CATALÁN Y CASTELLANO**

PRIMER CURSO DE CICLO INICIAL DE PRIMARIA

CATALÁN	CASTELLANO
La revisión médica. La salud.	La revisión médica.
Hábitos de autonomía personal y de higiene.	Los accidentes. Las curas en casa o en la escuela.
Las partes del cuerpo: observación del mismo.	Las enfermedades. El papel del médico y de los medicamentos.
Cambios en el cuerpo.	
Funciones vitales: alimentarse, respirar, descansar.	

RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE MATEMÁTICAS EN LAS LENGUAS DEL CURRÍCULO: CATALÁN Y CASTELLANO

SEGUNDO CURSO DEL PRIMER CICLO DE PRIMARIA

CATALÁN	CASTELLANO
<p>Números y operaciones</p> <p>Sistema de numeración: la centena.</p> <p>Los números hasta el 999. Lectura y escritura de cantidades.</p> <p>El número como identificador.</p> <p>Pares y nones.</p> <p>Descomposición aditiva de los números.</p> <p>Uso de la moneda.</p> <p>La resta.</p> <p>La multiplicación como suma reiterada.</p> <p>Doble y mitad.</p> <p>Redondeo de cantidades.</p> <p>Estimación del resultado de pequeñas operaciones.</p> <p>Cálculo mental.</p> <p>Uso de la calculadora.</p> <p>Resolución de problemas.</p>	<p>Números y operaciones</p>
<p>Magnitudes y medida</p> <p>Longitud: el m, el cm. Equivalencias. Uso de la regla.</p> <p>Tiempo: la hora y sus fracciones, el calendario. Lectura de relojes analógicos y digitales.</p> <p>Peso: el Kg. Uso de la balanza.</p> <p>Capacidad: el l. Uso de recipientes.</p> <p>Resolución de problemas.</p>	<p>Magnitudes y medida</p>

CATALÁN	CASTELLANO
<p>Geometría</p>	<p>Geometría</p> <p>Interpretación de recorridos en un plano.</p> <p>Descripción de recorridos. Dibujo de pequeños planos.</p> <p>Líneas: rectas, curvas, abiertas, cerradas.</p> <p>Polígonos: observación y análisis. Composición y descomposición a partir de triángulos.</p> <p>Construcción de mosaicos. Análisis de las piezas.</p> <p>Observación y análisis de los prismas.</p> <p>Resolución de problemas.</p>
<p>Estadística y probabilidad</p> <p>Combinatoria.</p> <p>Recogida de datos en una tabla.</p> <p>Interpretación de pictogramas.</p>	<p>Estadística y probabilidad</p>

7. EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Ya hemos dicho que el inglés es la lengua que los niños y niñas no entienden ni hablan, por lo tanto, el punto de partida en su enseñanza-aprendizaje es distinto. No obstante, siempre tenemos presente que el inglés es una lengua y que los niños la aprenderán en el uso y se aperibirán de ello si ven que hay personas que se comunican en inglés. Por esto, desde el primer momento, entran siempre dos profesoras a hacer las actividades de inglés; estas dos profesoras hablan el inglés entre ellas y explican a los niños las actividades que han de hacer, modelando —siempre que haga falta— cómo serán estas actividades. Por otra parte, tienen siempre en cuenta qué habi-

lidades lingüísticas quieren desarrollar en los alumnos, las mismas que hemos dicho que están en la base de nuestro Proyecto de lenguas. Para ellas es importante que los niños predigan situaciones; este predecir les pondrá en contacto con contextos y situaciones en los que hacen falta palabras concretas, de campos semánticos concretos. Los niños y las niñas dirán estas palabras en catalán, pero esto da la opción a que las maestras las digan en inglés y que los niños las oigan y puedan repetirlas. Un ejemplo sería predecir, adivinar, qué ha traído la maestra dentro de una caja, desde prendas de vestir, a frutas y verduras (dentro de una caja puede aparecer de todo). Otro sería, imaginar el argumento de un cuento, o los personajes que saldrán, y lo que se hace con un cuento se puede hacer con una historia más real de algún tema de la naturaleza. Los niños predicen, imaginan historias, hacen razonamientos, aprenden habilidades que les sirven para todas las lenguas, pero que facilitan el aprendizaje de la lengua inglesa, porque esperan algo que han imaginado y este algo les llega en inglés. Los cuentos, las narraciones, las historias les interesan mucho y les ayudan a recordar las nuevas palabras y estructuras. Ellos conocen la estructura del cuento y entonces les llega el cuento en inglés, no tienen que preocuparse por la estructura, sólo por entender el cuento. Y, a la vez, refuerzan la estructura del cuento que ya conocen. Cuando se trata de hacer razonar, pasa lo mismo: si en la caja aparece una pera, es fácil pensar que luego aparecerán más frutas; si sale la imagen de un animal, seguramente saldrán más animales; o a lo mejor la cosa se complica y son elementos diferentes que nos explicarán una historia del cielo, de la selva o de cualquier cosa. El niño ha de razonar para conseguir que todo ello sea coherente.

Es decir, cuando se empieza a enseñar inglés, se tienen muy en cuenta las habilidades y conocimientos que los niños tienen en catalán, porque éstos nos servirán de base para que el niño aprenda.

Otra cosa importante en los primeros estadios es que las actividades que se plantean, de dibujo, pintura u otras actividades de plástica, estén muy relacionadas con las actividades que estos niños hacen en catalán y en castellano. En estas actividades se usa un vocabulario básico que se va repitiendo y que poco a poco los niños entienden.

Se hace mucho hincapié en que entiendan y menos en que hablen, los niños recuerdan una serie de palabras y pueden repetir algunas frases, pero entienden siempre mucho más de lo que pueden decir; y, en los primeros cursos, sabemos que los niños van adquiriendo mucho más conocimiento pasivo que activo, pero que este conocimiento les es necesario para poder hablar en un futuro cada vez más y mejor.

Por todo lo que vamos diciendo, se puede entender que en los primeros cursos, parvulario y ciclo inicial, se hace una enseñanza global de la lengua para que los niños y las niñas tengan unos conocimientos generales básicos que les faciliten la comprensión más específica en las distintas áreas hacia el primer curso de ciclo medio.

Las horas que tienen los niños de inglés también aumentan de forma progresiva; en P4 sólo tienen 2 horas de inglés; en P5 tienen 3 horas; en primero tienen 4 horas; y en segundo y en tercero, 5 horas a la semana. Así continuarán hasta sexto.

En primero y segundo ya se plantean algunas actividades generales que tengan algo que ver con las matemáticas o con algunos temas de naturales; un ejemplo sería que estudiáramos el lobo después de explicar el cuento de *Caperucita Roja*. A partir de tercero, los temas de naturales, de sociales y de matemáticas ya están programados y siempre teniendo como base los aprendizajes que han hecho o están haciendo en catalán y en castellano los alumnos, y teniendo en cuenta que la riqueza de expresión, de vocabulario, no puede ser la misma que en las otras lenguas. Los temas de matemáticas que se trabajen serán más fáciles para los alumnos que los que pueden trabajar en catalán o en castellano, porque las dificultades en los aprendizajes se tienen que graduar; si el niño o niña tiene que estar muy pendiente de contestar en inglés y entender lo que se le pide en esta lengua, la dificultad matemática ha de ser mínima para que pueda salir airoso de ello, y es importante que lo haga para que se anime a continuar. En naturales y sociales, los temas dependerán del trabajo hecho en las otras lenguas y se graduará la dificultad para que puedan entender y decir lo que se proponen estudiar.

**RELACIÓN ENTRE LOS CONTENIDOS
DE CONOCIMIENTO DEL MEDIO NATURAL Y SOCIAL
Y LOS DE LAS LENGUAS DEL CURRÍCULO:
CATALÁN, CASTELLANO E INGLÉS**

PRIMER CURSO DE CICLO MEDIO DE PRIMARIA

CATALÁN	CASTELLANO	INGLÉS
<p>Descubrimiento de la propia localidad.</p> <p>El distrito, la franja costera. Elementos que la configuran, tanto físicos como humanos. Las playas, los muelles: de pasajeros, industrial, deportivo, de pescadores.</p> <p>La zona deportiva, los deportes.</p>	<p>Los Juegos Olímpicos.</p> <p>Logotipos de los Juegos Olímpicos.</p> <p>Juegos populares.</p> <p>Explicación de juegos populares, las reglas del juego. Vocabulario sobre servicios.</p>	<p>Vocabulario sobre servicios.</p> <p>Recorrido que tendría que hacer un turista que llega al barrio para conocerlo. Cómo se informaría de lo que tiene que ver.</p>

En este cuadro se puede observar cómo un mismo tema correspondiente al estudio del Medio Social y Cultural y, en particular de la propia localidad, en este caso Barcelona, se articula en las tres lenguas presentes en el currículum. El trabajo más exhaustivo y que sirve de marco se realiza en la primera lengua de aprendizaje, que es el catalán. En castellano, en este caso concreto, se estudian los Juegos Olímpicos, ya que nuestra escuela se encuentra situada dentro del barrio de la Vila Olímpica que, justamente, nació a raíz de la celebración de los Juegos Olímpicos en la ciudad. En inglés, el estudio de la ciudad y de la zona marítima en particular, nos sirve de pretexto para establecer un diálogo y una guía con un turista que visita la ciudad; en este sentido, todos los conocimientos que los niños y las niñas vayan realizando en catalán les van a servir de base para, de forma paulatina, transferirlos al contexto de trabajo en lengua inglesa.

**RELACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE MATEMÁTICAS
EN LAS LENGUAS DEL CURRÍCULUM:
CATALÁN, CASTELLANO E INGLÉS**

PRIMER CURSO DEL SEGUNDO CICLO DE PRIMARIA

CATALÁN	CASTELLANO	INGLÉS
<p>Números y operaciones</p> <p>Lectura y escritura de cantidades.</p> <p>Composición y descomposición numérica: aditiva y factorial.</p> <p>Pares y nones.</p> <p>Uso de la moneda.</p> <p>La resta: conceptos y algoritmos.</p> <p>La multiplicación: conceptos, algoritmos y representaciones.</p> <p>La división: conceptos y algoritmos con una cifra en el divisor.</p> <p>Cálculo mental: problemas.</p> <p>Uso de la calculadora: propiedades de las operaciones.</p> <p>Resolución de problemas.</p>	<p>Números y operaciones</p> <p>Composición y descomposición numérica: aditiva. Devolver cambios. Situaciones de compra y venta.</p>	<p>Números y operaciones</p> <p>Sistema de numeración: unidad, decena, centena, unidad de mil.</p> <p>Composición y descomposición numérica: aditiva.</p> <p>Ordenación de los números sobre la recta numérica.</p> <p>Redondeo de números. Cálculo mental: operaciones, ejercicios de numeración.</p> <p>Uso de la calculadora: curiosidades numéricas.</p>

CATALÁN	CASTELLANO	INGLÉS
<p>Magnitudes y medida</p> <p>Medida de longitud con palmos y dedos. Estimación de medidas.</p> <p>Peso: el Kg y sus fracciones.</p> <p>Superficie: cuadrícula.</p> <p>Capacidad: el l y sus fracciones.</p> <p>Resolución de problemas.</p>	<p>Magnitudes y medida</p> <p>Medida de longitud con m, cm, dm y Km. Equivalencia de unidades.</p> <p>Tiempo: calendario, reloj, horas y minutos.</p>	<p>Magnitudes y medida</p>
<p>Geometría</p> <p>Interpretación de recorridos. Descripción de recorridos. Dibujo de planos.</p> <p>Observación, análisis y manipulación de las formas tridimensionales: prisma, pirámide y cono.</p> <p>Análisis y clasificación de los triángulos y cuadriláteros a partir de su manipulación.</p> <p>Reconocimiento y construcción de los ángulos rectos.</p> <p>Composición de figuras planas.</p> <p>Resolución de problemas.</p>	<p>Geometría</p>	<p>Geometría</p> <p>Interpretación de recorridos sobre el plano del barrio.</p>
<p>Estadística y probabilidad</p> <p>Recogida de información: gráficos de barras.</p>	<p>Estadística y probabilidad</p> <p>Juegos de probabilidad con dados: probable y posible.</p> <p>Gráfico de barras: información de los aniversarios.</p>	<p>Estadística y probabilidad</p>

Por lo que respecta al Currículum de Matemáticas, la división de los contenidos en las tres lenguas se realiza, tal como señalábamos anteriormente, de acuerdo con los distintos bloques de contenido. Concretamente, en este curso una parte importante de los contenidos correspondientes al bloque de magnitudes y medida se estudian en castellano, así como los contenidos de probabilidad. Los contenidos susceptibles de ser aprendidos en lengua inglesa son los correspondientes a las actividades que se realizan de cálculo mental y que, por lo tanto, contemplan contenidos de cálculo y de numeración. Hemos escogido esta rama de actividades ya que su realización comporta un gran input de la lengua inglesa bajo unas mismas estructuras que se repiten de forma reiterada, lo cual representa una ayuda para su propia comprensión. El grado de expresión que exigen estas actividades tiene una complejidad que los niños y niñas de ciclo medio ya pueden asumir, si consideramos el aprendizaje de la lengua que han realizado en cursos anteriores por una parte y por otra el reconocimiento de estas mismas actividades en las otras lenguas, catalán y castellano. Los contenidos correspondientes a geometría se hallan íntimamente relacionados con el tema tratado dentro del medio social y cultural al desarrollar actividades de situación en el espacio y descripción de recorridos.

Para llevar este Proyecto a término, necesitamos que muchas de las maestras de la escuela hablen inglés, sean especialistas de inglés. En este momento, el Proyecto llega a cuarto de Primaria, que es adonde llegan nuestros alumnos. Hemos dicho que siempre entran dos maestras a hacer la clase de inglés; en parvulario y Ciclo Inicial, estas maestras no son las tutora de la clase. En segundo, en tercero y en cuarto, las maestras tutoras de estas clases hablan inglés y, por lo tanto, ellas hablan en inglés en su curso juntamente con la especialista que entra. Los cambios de lengua necesitan los rituales y éstos pueden ser situaciones como salir de la clase y volver a entrar, apagar y encender las luces del aula, decir alguna cosa en inglés, siempre la misma; el caso es que el ritual funcione para la maestras y para los alumnos.

Que la maestra tutora sea especialista de inglés facilita el trabajo de programación de las diferentes áreas del currículum que se trabajan en esta lengua.

Nuestra propuesta pedagógica es una propuesta de inmersión. El objetivo es que los niños y las niñas aprendan las lenguas en el uso que hacen de ellas para aprender las distintas áreas curriculares. En cualquier propuesta de este tipo, es siempre muy importante que los niños y niñas se sientan acogidos en su lengua, que sepan que los maestros los entenderán; esto les hace sentir bien afectivamente. Es importante que haya una buena relación afectiva entre los hablantes de una lengua y los aprendices, para que éstos la lleguen a hablar fácilmente.

Las maestras de inglés hablan en inglés desde que empieza la clase hasta que acaba. Pero las maestras de inglés pueden hablar en catalán o en castellano a sus alumnos en otras clases, por lo tanto, no respetamos aquel principio que dice «una lengua una persona». Las lenguas crean lazos de relación importantes entre las personas y, normalmente, hablamos en una lengua a una persona determinada en el ámbito familiar o amical. Pero el contexto escuela conlleva aprender distintos conceptos en distintas situaciones, y los niños y niñas lo saben, aceptan los cambios de lengua como una cosa natural; el lazo afectivo con los maestros se da de forma natural en una lengua o en otra, los niños saben que los maestros son trilingües y que ellos también lo pueden llegar a ser.

Al aprender la lengua a través de los contenidos, se estará pendiente de éstos y será más importante entender y decir lo que se cree, lo que se piensa, que darse cuenta de en qué lengua se hace el aprendizaje.

Cuando se piensa en clases de lenguas extranjeras, se habla del número de alumnos ideal para que las clases funcionen; este número nunca es 25. Es por esto que, en muchos centros, se tiende a partir la clase en las horas de inglés. Nosotros hemos escogido otra opción: en lugar de partir la clase, entramos dos maestros a impartirla. Hemos escogido este modelo porque nos facilita dos aspectos que creemos importantes. Uno, que los niños puedan oír a dos personas dialogando en inglés, que pueden ejemplarizar los ejercicios, hacer una cosa o otra le pregunta, o contestar lo que cree adecuado. Esto hace que los niños oigan la lengua hablada de forma

natural como lo oirían en catalán o en castellano. Por otra parte, dos personas en el aula permite una dedicación más individual a cada niño o niña.

El trabajo en gran grupo se combina con trabajo individual; es en estos momentos cuando las maestras podemos pasar a preguntar y a ayudar a todos los niños, lo que permite que contesten todos a las preguntas que les formulamos sobre los trabajos que estamos haciendo en aquel momento. Y es aquí donde se les ayuda a decir cosa en inglés. Y donde los maestros se dan cuenta de cómo lo comprende cada uno.

8. EL TRABAJO EN EQUIPO

El significado del Proyecto Integrado de Lenguas, en la medida que es un proyecto que contempla el tratamiento de la lengua a través de los distintos contenidos curriculares y de las distintas áreas que en la escuela estudiamos, contempla el tratamiento de las tres lenguas presentes en el centro: el catalán como primera lengua, el castellano y el inglés. Todas ellas son susceptibles, en grados distintos, de convertirse en lenguas de uso y se convierten en el substrato a través del cual podemos tratar distintos tipos de conocimientos e informaciones, ya sean estrictamente lingüísticos o relacionados con otras áreas curriculares. Contempla el enriquecimiento que supone el hecho de poder utilizar tres lenguas, tres formas diferentes de poder representar el mundo que nos rodea y tres vías de comunicación con ese mundo. Contempla, al mismo tiempo, la concepción que la construcción de la línea pedagógica de trabajo del centro es un proceso paulatino y conjunto de todos los profesionales, de todo el equipo.

Para concretar este trabajo en equipo, cada curso el Claustro se constituye en un grupo de trabajo que aborda el desarrollo de alguno de los aspectos curriculares vinculados con el tratamiento de la lengua como eje transversal. El trabajo se plantea en el Claustro, se concreta en los ciclos y en los equipos de nivel, se pone en marcha dentro de las aulas. La tarea del equipo exige y conlleva la reflexión sobre las actividades propuestas a los alumnos a partir de guiones de películas o del visionado de cintas de vídeo. Hemos abordado distin-

tos temas a lo largo de los tres últimos cursos: el tratamiento de los cuentos, la descomposición numérica y la medida, todos ellos desde la perspectiva de los distintos usos de lenguaje, ya que ésta es la base de nuestro planteamiento. Esta forma de trabajar nos permite establecer, poco a poco, día a día, un lenguaje común, así como contrastar las distintas formas de pensar y de abordar el proyecto propuesto desde el inicio de la escuela. Nos permite y favorece el desarrollo real del propio proyecto y el enriquecimiento del mismo con la conjunción del trabajo de todos. Esta forma de actuar también nos permite poner en marcha, de una forma real, la investigación-acción en la escuela. Resulta muy estimulante poder discutir a partir del visionado de una cinta de video, o a partir de la producción de unas actividades concretas realizadas con los niños y las niñas. Dicha discusión favorece la justificación desde una perspectiva teórica de muchas de las acciones que llevamos a cabo los maestros dentro de las aulas y, al mismo tiempo, nos ayuda a dilucidar las posiciones teóricas sobre las que se sustenta nuestro proyecto, y, en esta medida, avanzar en el mismo.

La organización del tiempo la preside el Proyecto Integrado de Lenguas, ya que la distribución temporal dentro de la escuela es una pieza clave para que ésta pueda funcionar de forma adecuada. En este sentido, las horas de libre disposición del centro las utilizamos para poder incrementar el tiempo dedicado a la lengua inglesa en todos los ciclos y etapas. Antes de realizar cualquier horario, explicitamos cuáles son los criterios que los rigen y presiden. Hay una parte de las horas destinadas a las distintas lenguas: catalán, castellano e inglés, que se contabilizan también como horas dedicadas a las áreas de Matemáticas y de Conocimiento del Medio Social y Cultural. Si estamos considerando la lengua como un eje transversal de trabajo y aprendizaje, los niños y las niñas aprenden de forma simultánea lengua y matemáticas o sociales, o... éste es nuestro objetivo, y ésta es también la vivencia que la mayoría de los niños manifiestan.

En este sentido, el planteamiento global se concreta en la propuesta de actividades educativas que abarquen contenidos correspondientes al área de alguna de las lenguas, al mismo tiempo que al área de Matemáticas o del Conocimiento del Medio; por lo tanto,

dichas sesiones se contabilizan de forma doble. Para nosotros existe una traducción entre la concepción global del tratamiento de las lenguas y el recuento concreto de las horas. Esta consideración se pone en marcha a partir del momento en que ya existe una distribución de contenidos entre las distintas lenguas; en el ciclo inicial se realiza con respecto al catalán y castellano, y en los ciclos medio y superior con respecto a las tres lenguas presentes.

La organización del tiempo de apoyo de los maestros dentro del centro se establece de acuerdo globalmente con la filosofía del proyecto y se concreta en estos criterios:

- Doblaje del profesorado de las horas de lengua inglesa en todos los niveles que atendemos en este momento. Tal y como ya hemos señalado anteriormente, en todas las clases de inglés de todos los niveles, son dos las maestras que están en clase. Este funcionamiento exige que una parte importante del claustro sea trilingüe, un 50 ó 60 %.
- Doblaje del profesorado dentro del trabajo de rincones, que nos permite que el maestro tutor y el maestro de apoyo puedan atender las diferencias de aprendizaje de forma simultánea dentro del aula y con una propuesta diversificada para el conjunto de niños y niñas, que a su vez favorece el trabajo individual y en pequeño grupo.
- El tiempo no lectivo del profesorado se organiza por equipos de nivel; en ellos se encuentran los maestros del nivel más el maestro de apoyo, equipos de etapa y el claustro. Es dentro de los equipos de etapa donde se planifica la distribución concreta de los distintos contenidos en las dos o tres lenguas de acuerdo con lo que establece el Proyecto. Existen también coordinaciones de los profesores de inglés, sean o no sean tutores, así como de los de castellano. El trabajo concreto que realizan los distintos equipos se planifica con unos planes de trabajo mensuales que incluyen distintas tareas en función de las necesidades concretas de la escuela y del período concreto del curso escolar.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS DE PRIMARIA

Yvette Coyle

Catedrática de Escuela Universitaria
de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Murcia

M.^a Sol Valcárcel

Catedrática de Escuela Universitaria
de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Murcia

RESUMEN

En este capítulo se presenta parte de los resultados obtenidos en un estudio más amplio sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de inglés en niños de 8-10 años, en el marco formal de aula. Se parte de un análisis de la actividad discursiva para llegar a una clasificación de Estrategias de Enseñanza, mediante las cuales el profesor actúa como mediador en la construcción del conocimiento de la lengua extranjera.

Vamos a describir los resultados de una investigación que surgió en respuesta a la Reforma del sistema educativo que se inició en 1992, donde se comenzaba la enseñanza de un idioma extranjero a los 8 años. Para muchos profesores en ejercicio y profesores de las Escuelas de Magisterio, que estaban acostumbrados a trabajar con niños de 11 a 14 años, esta innovación curricular provocaba cierta inseguridad sobre qué enfoque dar a la enseñanza de Lenguas extranjeras (de aquí en adelante, LE) a estos niños mucho más pequeños. Esta situación, junto a la falta de investigación empírica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco formal de aula con niños de estas edades, nos impulsó a llevar a cabo esta investigación.

La pregunta a la que queríamos responder era clara: **¿Cómo se debería iniciar la enseñanza a niños de 8 años?** El Currículum Oficial de Lenguas Extranjeras es muy explícito sobre esta cuestión:

«El objetivo curricular de este área no es enseñar una lengua extranjera, sino enseñar a comunicarse en ella» (Currículum Oficial. Pág., 14).

En este enfoque, la lengua extranjera no se concibe como una serie de reglas y estructuras que hay que aprender, sino como un instrumento para usarse en la comprensión y comunicación de significados. En el marco formal de aula, sin embargo, el contexto para este uso «social» de la lengua está limitado por los usos que ocurren dentro del aula misma. Dadas estas circunstancias, era evidente que, para nosotras, la enseñanza de una LE tenía que estar necesariamente sujeta a la creación de situaciones dentro del aula que ofrecieran a los niños las oportunidades de **usar** la lengua en el contexto de actividades significativas. Esto significaba que había que considerar minuciosamente la forma **en que las actividades de aula pudieran estar organizadas y estructuradas para fomentar** paulatinamente un mayor uso autónomo de la LE. En consecuencia, uno de los objetivos más importantes de este proyecto de investigación fue responder a estas cuestiones con el fin de enriquecer la práctica pedagógica de los profesores en ejercicio y de los futuros profesores.

Este trabajo toma como punto de partida la Teoría Constructivista del aprendizaje, como todas las otras áreas del Currículum Oficial (Coll, 1990), en la cual se consideran que el niño participa activamente en el procesamiento y construcción del significado. Una premisa importante de esta Teoría es la de la calidad del «input» que el niño recibe en la clase, el cual es crucial para determinar la calidad de la construcción del conocimiento en LE del niño. Dado que en estos estadios iniciales, y con niños tan pequeños, la fuente primordial del «input» en LE es la que suministra el profesor, no puede haber duda de que el éxito o el fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje depende en última instancia **de la calidad del input al que los niños están expuestos y de la forma** en que se les ayuda a comprender y a usar la lengua.

En este sentido, la construcción del conocimiento no puede considerarse como una actividad individual del alumno. Aunque es el niño quien construye una representación mental del nuevo contenido

lingüístico y quien, en definitiva, es el auténtico responsable de su propio aprendizaje, en un contexto social como es el aula de LE, la calidad y cantidad de conocimiento adquirido se verá determinado por la **guía y mediación del profesor**. Es, por tanto, en la **interacción** establecida entre el profesor y los niños, durante la realización de las actividades, en donde debía centrarse nuestra investigación. Ésta es una línea de investigación reciente que se centra en el análisis del discurso del profesor y de los alumnos con el fin de entender por qué y cómo aprenden nuestros alumnos y qué hacen los profesores para facilitar el aprendizaje.

La influencia teórica predominante que subyace a esta investigación se puede encontrar en las teorías de Vygotsky (1978) y de Bruner (1984), cuyas construcciones de zona de desarrollo próximo (ZDP) o la noción de «andamiaje» (o scaffolding) han servido como punto de partida para la construcción de una teoría que considera la educación como un proceso discursivo. Dicha conceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva necesariamente implicaciones importantes para el diseño y desarrollo de la práctica de aula. Principalmente, esto significa que la enseñanza no puede concebirse bajo un único enfoque metodológico, sino más bien como una estrategia metodológica general que se centra en la **provisión de una ayuda ajustada** a las necesidades de los alumnos (Coll et al., 1992). Mediante dicha ayuda, el profesor, en sincronía con la actividad mental del alumno, promueve el aprendizaje en la ZDP del alumno y lleva a los alumnos, con su apoyo continuado, a adquirir un mejor aprendizaje de la LE (Onrubia, 1993). Una enseñanza efectiva, por tanto, implica un proceso doble en el que la ayuda del profesor, *en combinación con* la contribución de los alumnos, tiene la función de promover y favorecer la construcción del conocimiento. A nivel de actividad de aula esto implica la necesidad real de ajustar la instrucción a las características de los alumnos y a sus distintas necesidades a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nuestra investigación sobre el aprendizaje inicial de una LE se ha centrado en la forma en que el conocimiento compartido se establece por medio del discurso de aula, y en cómo la ayuda del profesor, en sus múltiples formas, puede influir y guiar la actividad

constructiva de los alumnos en sus intentos por apropiarse de los nuevos contenidos en LE.

EL ESTUDIO

Los resultados que presentamos aquí, y que son parte de un estudio mucho más amplio con niños de 8-10 años, pretende **mostrar algunos de los mecanismos precisos** mediante los cuales el profesor guía y apoya la construcción del conocimiento en LE de sus alumnos. Los datos se recogieron a lo largo de dos años académicos consecutivos (1993-1995) en un aula de primaria con niños de ocho años. Esto nos permitió tener una visión longitudinal del desarrollo de la actividad de enseñanza-aprendizaje con los mismos alumnos y profesor. Se grabaron en video y en cassette ocho unidades didácticas (54 sesiones), las cuales fueron transcritas detalladamente para su análisis, que se llevó a cabo por tres jueces diferentes. Se compararon los resultados y se establecieron los criterios para la identificación de las Estrategias de Enseñanza, teniendo en cuenta que las conductas del profesor se repitieran en más de tres ocasiones y en al menos dos Unidades Didácticas.

Para este análisis, las Unidades Didácticas fueron segmentadas en **Actividades** utilizando una adaptación del Sistema de Actividades diseñado por Valcárcel y Verdú (1995) y las actividades fueron agrupadas en cinco fases instruccionales que claramente se distinguían por los objetivos instruccionales, el tipo de interacción verbal promovida y el grado de control que ejerce el profesor en cada una de ellas. Estas fases incluyen actividades de **Motivación**, en las cuales el profesor centra y despierta el interés hacia el aprendizaje de la LE o hacia la presentación de los nuevos contenidos lingüísticos; de **Input**, cuyas actividades se centran en desarrollar la comprensión y retención por parte de los alumnos del nuevo contenido en LE; de **Práctica Controlada**, durante la cual las actividades se centran en la práctica de determinados contenidos lingüísticos, antes de pasar a la fase de **Práctica Semi-controlada**, que implica un aumento en las contribuciones de los alumnos en cuanto a interacción verbal se refiere. Finalmente, en la fase de **Transferencia**, a los alumnos se les da la oportunidad de usar la LE de forma espontánea y *autónomamente*.

Nuestra unidad mínima de análisis, pues, fue la Estrategia del profesor, que la hemos definido como: *aquellas acciones sistemáticas y orientadas a una meta empleadas por el profesor para promover la comprensión, retención y uso por parte de los alumnos de la LE, tanto en la interacción instruccional como en la social desarrollada en el aula*. Las estrategias, por tanto, se consideran como intervenciones intencionadas del profesor que difieren en tipo e intensidad en función de los objetivos perseguidos y de la capacidad del niño de alcanzar esos objetivos independientemente.

RESULTADOS

Las estrategias que presentamos aquí son, por tanto, el resultado de un análisis minucioso de los datos observados en el aula que nos permitió refinar y mejorar gradualmente cada versión sucesiva del esquema de clasificación que surgía de los datos. La tipología final de estrategias está organizada en torno a seis grandes grupos o **macro-estrategias**, que se corresponden con lo que nosotras creemos que son los objetivos instruccionales principales que subyacen al uso de conductas específicas del profesor y que, de acuerdo con la literatura sobre metodología y sobre Adquisición de una Segunda Lengua (ASL), deberían caracterizar un entorno de aprendizaje óptimo de LE (Coll et al., 1992; Good y Brophy, 1994; Hatch, 1978; Ellis, 1985, 1988, 1992; Ur, 1996). Estas **macro-estrategias** incluyen:

1. **Activar conocimientos previos.**
2. **Organizar / Gestionar las tareas de aula.**
3. **Presentar / Modelar nuevo contenido en LE.**
4. **Promover interacción social / cooperativa.**
5. **«Andamiar» / Corregir el uso de la LE de los alumnos.**
6. **Crear un ambiente de apoyo al aprendizaje.**

El esquema de clasificación que presentamos aquí es una categorización amplia de las intervenciones que realiza el profesor con el fin de facilitar la *comprensión, retención y uso de la LE* por parte de los alumnos. Es importante señalar la necesidad de considerar en

qué momento estas estrategias ocurren dentro de las fases de instrucción. Un resultado importante de nuestro estudio ha sido poder establecer cierta correspondencia entre los grupos de estrategias y las fases de enseñanza.

1. Activar conocimientos previos

Estas estrategias van específicamente dirigidas a ayudar a los alumnos a establecer relaciones entre su conocimiento existente en L1 o en LE y el nuevo contenido en LE. Como tales, dichas estrategias son de vital importancia dentro de la Teoría Constructivista del aprendizaje, la cual afirma que el alumno desarrolla el conocimiento intentando activamente darle sentido a la nueva información: seleccionando con precisión, organizando y **estableciendo conexiones** entre el nuevo contenido y las redes existentes de conocimientos previos (Coll, 1990).

Dada la importancia del conocimiento previo del niño en una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, es significativo que este primer grupo de estrategias aparece a lo largo de la secuencia didáctica en las fases de Motivación, Input y Práctica en muchas actividades de diverso tipo. Las estrategias Ac.1 y 2 ocurren principalmente en la fase de Motivación, en actividades como «Setting» (Contextualización) y «Brainstorming (Lluvia de ideas), en las que el profesor explícitamente hace uso de marcos de referencia sociales y específicos (Coll et al., 1992) para **contextualizar y crear estructuras mentales en las que insertar la nueva información.**

Una de las formas en las que el profesor puede hacer esto es utilizando la estructura de la actividad misma para crear lo que se ha denominado «*territorio compartido*» (Artigal, 1990) o un «*contexto compartido*» (Zanón, 1992) desde el cual enfocar los nuevos significados en LE. Contextualizando el «input» en LE dentro de la estructura de una actividad que los niños reconocen, tales como un cuento o un juego conocido, el profesor facilita que los alumnos anclen los significados desconocidos en LE en esquemas de conocimiento o acciones que ya poseen. De forma similar, haciendo que los niños se acuerden

1. ACTIVAR CONOCIMIENTOS PREVIOS

1. El profesor recuerda explícitamente, revisa una secuencia de video, etc. con el fin de establecer conexiones entre contenidos vistos en lecciones anteriores y la actividad que se está trabajando o se va a trabajar.
2. Hacer preguntas a los alumnos sobre sus conocimientos previos para presentar nuevos contenidos en LE.
3. Reutilizar en un nuevo contexto la lengua dada en unidades didácticas anteriores para facilitar la comprensión de nuevos modelos lingüísticos.
4. Utilizar visuales, dibujos en la pizarra, «realia», etc. para ayudar a los alumnos a recordar vocabulario presentado previamente.
5. Describir el propósito o características de palabras específicas en LE, para ayudar a los alumnos a recordar vocabulario.
6. Hacer que los alumnos recuerden contenidos de temas previos trabajados en clase para fomentar su incorporación a la actividad en curso.
7. Usar los mismos modelos previamente practicados oralmente, para facilitar la iniciación a la lectura.

de una experiencia que han compartido conjuntamente en el pasado (por ejemplo, una excursión escolar), o el conocimiento existente de otras áreas (como geografía, matemáticas, etc.), el profesor está estableciendo una base común desde la que genera un uso oral y personal de la LE.

Igualmente importante, con respecto a la activación de conocimientos previos, es la necesidad de que el profesor restrinja el contenido temático de las actividades a tópicos que los niños reconozcan y con los que estén familiarizados (por ejemplo, escuela, familia, juguetes, etc.). Centrándose en tópicos específicos, el profesor limita necesariamente el número de modelos en LE que probablemente aparecerían en el curso de una actividad. Esto tiene como resultado un alto nivel de frecuencia, a lo largo de la actividad discursiva, de los mismos modelos de lengua que son reutilizados en

diferentes contextos por el profesor y los alumnos. Nosotras hemos encontrado, por ejemplo, un uso frecuente de la estrategia Ac.3, que generalmente aparece en la fase de «input» en ocasiones en las que el haber hecho un uso cíclico del contenido conocido en la LE ha sido importante para facilitar la comprensión de los nuevos modelos lingüísticos. En la fase de Práctica, tanto en la Controlada como en la Semi-controlada, el uso por parte del profesor de las estrategias de activación de conocimientos previos está dirigido más específicamente a **promover que los alumnos recuerden la lengua previamente presentada** (Ac. 4 y 5) **o a fomentar el desarrollo de la producción oral y escrita y de la lectura en voz alta** (Ac. 6 y 7). Estas estrategias ocurren en actividades tales como «Selecting Information» (Selección de información) y «Reading Aloud».

2. Organizar / Gestionar las tareas de aula (Og.)

El segundo grupo de macro-estrategias está compuesto de nueve estrategias que están dirigidas a una buena organización y gestión de las tareas de aula. Estas estrategias aparecen, por lo tanto, en la fase de «Input» en las actividades de «Organization» (Organización), «Instructions» (Instrucciones) y «Demonstration» (Demostración). Este grupo de estrategias es, desafortunadamente, una de las más desatendidas en LE por los profesores. Sin embargo, puesto que no es posible desarrollar el aprendizaje en un ambiente caótico, es absolutamente esencial que el profesor organice y gestione la clase en un ambiente de aprendizaje efectivo. Investigaciones recientes han sugerido que el aspecto más determinante en la gestión de una buena clase, es el uso por parte del profesor de técnicas que promuevan la cooperación y la implicación activa de los alumnos, tanto en las actividades de gran grupo como en las de pequeños grupos (Wong-Fillmore, 1985; Peregoy, 1991; Ur, 1996).

En nuestra investigación, hemos identificado nueve estrategias organizativas que pueden, a su vez, subdividirse en grupos más pequeños, cada uno de los cuales se centra en aspectos diferentes de la gestión de aula. El primero de estos grupos comprende las estrategias Og. 1, 2, y 3 que están directamente relacionadas con la **organización**

2. ORGANIZAR / GESTIONAR LAS TAREAS DE AULA

1. Promover que los alumnos colaboren en LE en la organización de las tareas de clase.
2. Hacer que los alumnos recuerden la lengua asociada con la actividad en curso para evitar periodos de silencio cuando se distribuyen materiales de clase.
3. Mantener un ritmo rápido cuando se distribuyen los materiales de clase o cuando se organiza la distribución física de los alumnos para evitar perder el ritmo entre actividad y actividad.
4. Utilizar rutinas que marquen claramente el comienzo o el final de una actividad de organización.
5. Centrar la atención de la clase en el profesor antes de dar instrucciones para la siguiente actividad para alertarles de la necesidad de escuchar atentamente.
6. Dar instrucciones claras y precisas, utilizando gestos y/o visuales para ayudar a la comprensión de los pasos a seguir en la siguiente actividad.
7. Parafrasear o repetir los enunciados más complejos dentro de las instrucciones para asegurarse de que los alumnos comprenden los procedimientos específicos implicados en la siguiente actividad.
8. Demostrar los pasos implicados en una actividad, visual y verbalmente, sólo o con la ayuda de los alumnos, para facilitar la comprensión de los procedimientos a seguir.
9. Regañar a los alumnos en LE por no prestar atención, con el fin de controlar la conducta de los alumnos durante las clases.

y distribución de materiales y reflejan la importancia de **involucrar activamente a los niños, tanto físicamente como lingüísticamente** en las actividades de rutina diaria. Utilizando la LE para todo tipo de actividades de aula, incluyendo el establecimiento y supervisión de tareas lingüísticas, el profesor está, sin duda, continuamente suministrando a los alumnos un «input» comprensible y directamente relacionado con el contexto en el cual se produce. Este interés por el uso de la LE como medio natural de comunicación en el aula, también subya-

ce las estrategias Og. 6, 7 y 8, que reflejan la importancia del **gesto, la repetición y la demostración** para apoyar la comprensión de los niños de los procedimientos e instrucciones directamente *en LE*.

Las restantes estrategias Og. 4, 5 y 9 van dirigidas a **centrar y mantener la atención de los alumnos hacia el «input» en LE**. Este énfasis sobre la **atención** es una característica importante del «input» organizativo del profesor, ya que, consiguiendo y manteniendo la atención de los alumnos, el profesor aumenta las posibilidades de comprensión y de retención de la nueva información lingüística. El uso de **expresiones de rutina** (Og. 4), por ejemplo, para marcar el comienzo y el final de una actividad es importante para que los alumnos tengan pistas de que van a recibir instrucciones para la siguiente actividad (Wong-Fillmore, 1985). Como ella señala en su estudio, nosotras también hemos encontrado evidencia de que la importancia de esta forma de apoyo es la **consistencia** con la que es utilizada en el aula. Cuando el profesor utiliza expresiones idénticas para abrir o cerrar una actividad, los alumnos pronto aprenden a anticipar lo que se espera de ellos y cómo proceder, sobre la base de estas rutinas establecidas

También hemos encontrado evidencia de que cuanto más compleja es la actividad, mayor es el uso de estrategias por parte del profesor. En actividades donde la interacción es profesor-toda la clase, el «input» organizativo, y por lo tanto, el grado de apoyo, suele ser mínimo, ya que el control de la actividad conjunta lo ejerce el profesor. En actividades de Práctica Controlada y Semi-controlada, sin embargo, conforme los alumnos van asumiendo mayor responsabilidad para controlar la actividad, el «input» organizativo se explica con mayor detalle y con mayor apoyo. Esta necesidad de los profesores de ajustar su apoyo de acuerdo con el conocimiento de los niños y con las demandas de la actividad es algo que a menudo pasa desapercibido por los profesores.

3. Presentar/Modelar nuevo contenido en LE (Pr.)

Nuestra tercera macro-estrategia, con once estrategias, es la de **presentar y modelar el nuevo «input» en LE**. Todas estas estrate-

gias, que aparecen en las fases de «Input» y de Práctica Controlada de la secuencia didáctica, van específicamente dirigidas a **promover** o a **modelar** la comprensión de los niños y sus producciones iniciales en la LE.

De nuevo, esta categoría puede ser subdividida en cuatro grupos más reducidos. En el primero de ellos, las estrategias Pr.1 y 2 son evidencia de la necesidad de extender el conocimiento de los niños más allá de los contenidos lingüísticos de la Unidad para incluir contenidos relacionados con la cultura del país o con temas transversales o para asegurarse de que los niños desarrollan un repertorio básico de expresiones para utilizar en la clase.

El segundo subgrupo incluye las estrategias Pr. 3, 4 y 5, que están relacionadas con la presentación de los nuevos exponentes lingüísticos a aprender, y son cruciales, por lo tanto, para la provisión de un «input» comprensible. Estas estrategias, junto con las del primer subgrupo, generalmente ocurren durante la fase de «Input» en actividades de «Language Modelling» (Modelado de lengua), «Narrative Presentation» (Presentación de una narración, canción, etc.) o «Content Explanation» (Explicación de léxico, gramática, etc.). Durante estas actividades, el profesor ocupa el centro de atención de la clase y presenta un nuevo «input» con la ayuda de visuales, secuencias de video o dibujos en la pizarra y con gestos, expresiones faciales y una entonación exagerada. En estas actividades, los elementos físicos del entorno extralingüístico (objetos, dibujos, imágenes de video), junto con los paralingüísticos (acentuación, entonación, volumen y pausas) y elementos kinésicos (movimiento, gestos, expresión facial), actúan como **soportes del sistema verbal del profesor** para facilitar la construcción inicial de significados del niño *en y por medio de la LE*.

Por esta razón, las estrategias de enseñanza que median en este proceso son de vital importancia en las actividades de «input», especialmente aquellas que crean las condiciones óptimas para hacer el nuevo «input» comprensible, tales como **utilizar formas adicionales de ayuda semiótica, repetición, demostración o paráfrasis** (Pr. 3, 4 y 5.). De esta forma, el profesor ayuda a los niños a com-

prender **vocabulario específico** y **un discurso natural** directamente en LE sin tener que recurrir a la L1.

3. PRESENTAR/MODELAR NUEVO CONTENIDO EN LE

1. Aprovechar ocasiones especiales (tiempo del año, fiestas, etc.) para enseñar contenidos culturales o de otras materias, en LE.
2. Modelar el lenguaje de aula para que los alumnos lo utilicen en tareas organizativas, juegos y trabajo en grupo para fomentar el uso auténtico de la LE.
3. Introducir nuevo contenido dentro de un contexto significativo (cuentos, canciones, narraciones, etc.) con la ayuda de dibujos en la pizarra, visuales, video, gestos, etc. para apoyar a la comprensión.
4. Explicar vocabulario nuevo en LE describiendo su propósito o características o parafraseándolo para favorecer la comprensión específica de palabras o conceptos.
5. Utilizar la expresión facial, gestos, repetición, entonación, etc. para dar énfasis a los nuevos modelos de lengua.
6. Hacer que los alumnos lleven a cabo acciones que impliquen «respuesta física» para facilitar la comprensión de modelos específicos o conceptos en LE.
7. Hacer recapitulaciones breves sobre el contenido lingüístico que acaba de presentar antes de continuar con la actividad, con el fin de asegurarse de la comprensión del nuevo «input».
8. Incitar a los alumnos a que completen frases, o que respondan a preguntas cerradas o polares, para comprobar la comprensión del «input» que se acaba de presentar.
9. Llamar la atención de los alumnos sobre el uso de determinadas estructuras lingüísticas dentro de una frase para promover la comprensión inicial de la sintaxis.
10. Ampliar las frases telegráficas de los alumnos suministrándoles frases completas con el fin de modelar patrones lingüísticos correctos.
11. Hacer que los alumnos repitan el vocabulario y los nuevos modelos tras el profesor, con el fin de fomentar la retención.

El tercer subgrupo se compone de estrategias que se centran en **comprobar la comprensión por parte de los niños del nuevo contenido**. En la clase de LE, quizá más que en otro tipo de clases, el control explícito del profesor sobre el desarrollo de la comprensión de los alumnos adquiere una mayor importancia. Cuando la lengua usada para negociar y definir la actividad de aula no es la lengua materna del alumno, entonces la probabilidad de dificultades de comprensión aumenta considerablemente. Es necesario mantener un control constante para que el profesor se asegure de que el «input» suministrado está justo por encima de los límites de la capacidad actual de los alumnos ($i + 1$) (Krashen, 1985). Las estrategias Pr. 6, 7 y 8 juegan un papel vital en asegurarnos la **comprensión compartida** de la nueva información. En los primeros momentos de la secuencia didáctica y especialmente en actividades de la fase de «Input», estas **acciones físicas, pistas verbales, preguntas cerradas y polares, recapitulaciones y comprobaciones específicas explícitas** funcionan como soporte que le permite al profesor **monitorizar el nivel de comprensión alcanzado por los alumnos y detectar posibles interrupciones en el proceso**.

Estas estrategias, junto con las del último grupo, Pr. 9, 10 y 11, en las que el profesor **modela las frases incompletas de los alumnos** o anima a la **memorización de modelos lingüísticos**, tienden a aparecer no sólo en la fase de «Input», sino también en la de Práctica Controlada en actividades como «Checking» (Comprobación), «Recognition» (Reconocimiento) o «Drill» (Ejercicio estructural mecánico).

4. «Andamiar»/Corregir el uso de LE de los alumnos (Ad.)

La cuarta macro-estrategia se compone de nueve estrategias que ahora se corresponden con las fases de Práctica Controlada y especialmente con la de Práctica Semi-controlada, y que se dan en actividades como «Checking», «Reading aloud», «Meaningful drill» (Ejercicios estructurales no mecánicos), «Selecting Información» (Selección de información), «Cued Narrative» (Narración guiada) o «Decision Making» (Toma de decisiones). Este grupo de estrategias son de vital importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado

que representan los esfuerzos del profesor no sólo para «empujar» a los alumnos a usar la lengua receptiva y productivamente, sino también para ayudarles a hacerlo lo más correctamente posible. En el primer subgrupo dentro de esta categoría (Ad. 1, 2, 3, y 4), el profesor explícitamente «andamia» la producción oral de los niños, **suministrándoles modelos lingüísticos cuando ellos no son capaces de responder a una pregunta o de iniciar una frase**, haciéndoles que **repitan la lengua que les es difícil o desconocida, ayudándoles a expandir frases o corrigiendo** sus producciones erróneas. En el segundo subgrupo, se da mucho énfasis en **promover y corregir la pronunciación y la lectura** (Ad. 5, 6 y 7), mientras que las dos últimas estrategias van dirigidas respectivamente a «**andamiar**» **las producciones escritas de los alumnos** (Ad. 8) y a **suministrar «feedback» contingente** durante las actividades de pequeño grupo (Ad. 9).

A partir de nuestras observaciones, hechas en las aulas de Primaria, y de nuestro trabajo de formación de profesores, no podemos dejar de darle mucha importancia a este grupo de estrategias. A pesar de que en la actual concepción metodológica se concede la misma importancia a la enseñanza del uso de las destrezas receptivas y productivas, no es siempre tan obvio para todos los profesores el que tengan también que **suministrar a los niños ayuda para aprender a hablar**, lo mismo que para entender. Sin embargo, muchas investigaciones en adquisición de primeras y segundas lenguas han coincidido en destacar la importancia del desarrollo del discurso colaborativo, alegando que **la habilidad en la adquisición de una segunda lengua en niños se desarrolla en gran medida como resultado de la participación en conversaciones** (Hatch, 1978; Wagner-Gough and Hatch, 1975; Peck, 1978; Ellis, 1985). Estos investigadores han documentado el uso de estrategias específicas por parte de los niños como resultado de la participación en una interacción «andamiada» mediante la ayuda de los hablantes adultos. Estas estrategias incluyen las de *incorporación*, por medio de las cuales el niño imita y extiende las frases precedentes de los adultos y las *construcciones verticales*, que hacen referencia a las frases construidas entre ambos, adulto y niño, a través de diversos turnos (Scollon, 1976; Hatch, 1978).

4. «ANDAMIAR»/CORREGIR EL USO DE LE DE LOS ALUMNOS

1. Suministrar los modelos lingüísticos apropiados cuando los alumnos tienen dificultades en responder a una pregunta del profesor o en iniciar sus propias frases, con el fin de apoyar las producciones orales de los alumnos.
2. Hacer que los alumnos repitan, individualmente, frases completas después de haber dado una respuesta incompleta o haber tenido alguna dificultad en producir una frase, con el fin de apoyar sus producciones orales.
3. Suministrar a los alumnos apoyos verbales con el fin de ayudarles a expandir sus producciones orales.
4. Corregir las producciones orales o escritas de los alumnos suministrándoles los exponentes sintácticos omitidos, para fomentar un uso correcto de la LE.
5. Pronunciar palabras o frases que los alumnos encuentran difíciles de leer, con el fin de ayudarles a establecer la relación entre la grafía y la palabra en LE.
6. Corregir explícitamente la pronunciación errónea para fomentar una pronunciación correcta.
7. Corregir implícitamente la mala pronunciación de los alumnos o una información equivocada, mediante la repetición de la palabra o frase con una entonación ascendente, con el fin de fomentar la auto corrección.
8. Hacer que los alumnos construyan pequeñas composiciones a partir de modelos trabajados oralmente, ayudándoles a seleccionar y combinar estructuras opcionales con apoyos escritos, para facilitar la escritura inicial en una LE.
9. Dar pistas utilizando preguntas cerradas, *feedback* explícito o instrucciones contingentes, para ayudar a los alumnos mientras que están realizando una actividad individual o de grupo.

El respaldo teórico para el uso activo de la LE también se ve reflejado en la hipótesis del «*output*» *comprendible*. Swain reivindica que utilizando la L2, los aprendices pueden comprobar sus hipótesis sobre cómo funciona la nueva lengua, y se produce el cambio de un procesamiento semántico, característico de los primeros estadios de la adquisición de una L2, a un procesamiento sintáctico más avanzado. En el contexto de aula de LE, esta Teoría ofrece razones importantes para que se les suministre a los niños un «feedback» contingente, que les anime a **prestar atención no sólo al significado de sus producciones lingüísticas, sino también a la forma.**

Igualmente, en defensa de los efectos del «feedback» sobre la corrección lingüística, Lightbown y Spada (1990), y Spada and Lightbown (1993), han sugerido que **focalizar la atención a la forma lingüística es más efectiva durante la realización de la tarea**, cuando los alumnos saben lo que quieren decir, pero necesitan ayuda para expresarse correctamente. Por los resultados de nuestra investigación, creemos que esta premisa parece igualmente relevante en el contexto de LE.

5. Promover interacción social y cooperativa (So.)

Muy relacionadas con el anterior grupo de estrategias están las de **Promover interacción social y cooperativa**. Este grupo contiene tres estrategias que ocurren principalmente durante las fases de Motivación y Práctica Semi-Controlada en actividades como «Warm up» (Pre calentamiento), «Question and Answer Referential» (Preguntas abiertas) y «Decision Making» (Toma de decisiones). Las estrategias So.1 y 2 se centran en promover en el niño el uso de la LE para transmitir mensajes sobre temas no relacionados con la lección y, al hacerlo así, estamos **animándoles a la producción oral de significados reales y personales**. La última estrategia, So.3, es también importante porque el profesor fomenta y le recuerda a los alumnos que deben usar la LE durante la interacción desarrollada en la clase. Dado que la única oportunidad que muchos niños tienen de usar la LE es de hecho *dentro de la clase*, es esencial que el profesor cree ocasiones específicas durante las cuales esto sea

posible. Las estrategias de este grupo representan un medio para conseguirlo.

5. PROMOVER INTERACCIÓN SOCIAL/COOPERATIVA

1. Hacer preguntas a los alumnos sobre su salud, causa de ausencia, cumpleaños, etc., con el fin de que usen la LE para expresar significados auténticos y personales.
2. Hacer que los alumnos usen la LE para saludarse, decir la fecha y el tiempo que hace, pedir permiso o pedir ayuda con el fin de fomentar el uso natural de la LE en las rutinas de clase de cada día.
3. Fomentar que los alumnos usen la LE con el profesor y entre ellos para que se convierta en una forma natural de comunicación en el aula.

De nuevo, la fundamentación de estas estrategias es muy numerosa en la literatura sobre adquisición de segundas lenguas. Ellis (1990), al hablar del tipo de interacción que mejor promueve el aprendizaje, señala que a los alumnos se les debe dar la oportunidad de participar en intercambios que implican varios turnos. Él defiende que la interacción esté muy controlada por el profesor, de tal manera que a los alumnos sólo se les concede un turno (ejemplo, responder), impidiéndoles **observar la forma en que la lengua funciona en el proceso de construcción de un discurso y de producir modelos lingüísticos y patrones para la expresión de significados**. Con esta idea, se hace hincapié en la necesidad de que la interacción de clase tenga un propósito y sea genuina, al mismo tiempo que se apoya a todos aquellos autores y profesores que defienden que la L2 debería ser el medio de comunicación en la clase, así como el objetivo de la instrucción, con el fin de que la L2 sea utilizada en las actividades organizativas y sociales, y en las pedagógicas (Mitchell, 1988; Chambers, 1991; Ellis, 1988).

Como Bloor (1991) ha sugerido, una de las formas de conseguirlo es resaltando la importancia de la «**interacción formal**» en la clase, en la que se ayuda a los niños a participar en conversaciones

sobre aspectos de la vida real (ejemplo: salud, asistencia a clase, tiempo atmosférico) además de las principales actividades de la Unidad Didáctica. Bloor mantiene que, dado que el principal objetivo de la enseñanza del inglés a niños es que éstos sean capaces de utilizar la lengua en situaciones reales, la práctica más apropiada para hacerlo debería ser suministrada desde los estadios iniciales de su experiencia de aprendizaje. En esta misma línea, también se ha sugerido que el instinto natural de los niños para la interacción y para hablar es algo que se debería aprovechar en la clase y que el profesor debería aprovechar esta cualidades de los niños entrenándoles muy pronto a usar **rutinas lingüísticas de aula** (Halliwell, 1992; Salaberri, 1993).

6. Crear un ambiente de apoyo al aprendizaje (Cr.)

El último grupo de estrategias aparece en todas las fases instruccionales y en una gran variedad de actividades. Dentro del marco constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje, este grupo de estrategias es especialmente significativo, dado que uno de los principales objetivos de ayuda para la enseñanza hace referencia a la necesidad de crear un clima afectivo y emocional en la clase, en la que los niños estén suficientemente motivados para participar en la actividad conjunta y comprometidos en la construcción activa de su conocimiento en LE. Por esta razón, el punto de partida para motivar a los alumnos a aprender son, sin duda alguna, las mismas actividades de clase. Es importante hacer que los niños sean conscientes de su aprendizaje utilizando actividades que ellos encuentren significativas. Solé (1993) mantiene que para que esto ocurra, a los niños se les debe hacer **explícitamente conscientes de los objetivos de aprendizaje** perseguidos en cada actividad, y de los beneficios que obtendrán en términos de aumento del conocimiento y de las destrezas desarrolladas. Además, los niños tendrán que encontrar la actividad a la vez divertida e intrínsecamente interesante, con el fin de que se les suministre un propósito auténtico para el aprendizaje. La estrategia Cr.1 es particularmente interesante a este respecto, ya que va específicamente dirigida a aumentar la motivación de los alumnos por aprender destacando la necesidad que tienen de **relacionar las actividades con sus objetivos y hacer su experiencia de aprendizaje en LE significativa** para ellos.

6. CREAR UN AMBIENTE DE APOYO AL APRENDIZAJE

1. Resaltar el propósito de las actividades en curso relacionándolas con los objetivos de las próximas sesiones con el fin de que los alumnos sean conscientes de los beneficios de su participación activa en la tarea.
2. Mostrarse interesado en, y apoyar, las contribuciones voluntarias de los alumnos con el fin de animarlos a que tomen riesgos en la nueva lengua.
3. Repetir las producciones de los alumnos que están bien, como forma de suministrar *feedback* afirmativo.
4. Alabar las respuestas orales de los alumnos en el transcurso de una actividad con el fin de aumentar su auto-confianza en el uso de la LE.
5. Atender las peticiones de ayuda de los alumnos en el transcurso de una actividad con el fin de apoyarlos en sus esfuerzos por aprender.
6. Animar a los alumnos a que se ayuden mutuamente para llevar a cabo la actividad con éxito, con el fin de promover que aprendan unos de otros.
7. Transmitir entusiasmo e interés por la LE o por el desarrollo de actividades específicas, con el fin de aumentar el interés de los alumnos y su implicación en el aprendizaje de la nueva lengua.

Halliwell (1992), refiriéndose a la situación de enseñanza en LE en Primaria, señala que a la actitud, al igual que los contenidos conceptuales, se le debería dar prioridad también como parte vital del proceso por el cual la lengua se desarrolla. Ella piensa que es durante estos niveles iniciales de la enseñanza-aprendizaje, que uno de los roles claves del profesor debería ser el de **promover la confianza de los niños y su deseo de tomar riesgos** en la lengua usando sus recursos limitados de forma creativa.

Otros investigadores han indicado, asimismo, la importancia de los propios profesores para motivar a los niños a aprender. Wells (1986; 1996), como Halliwell, sugiere que la forma en que el profesor interacciona con los alumnos es esencial para crear un entorno

colaborativo, en el que se anima a los niños a poner a prueba sus conocimientos sin miedo a hacer faltas. Good y Brophy (1994) también han destacado la importancia de las conductas de apoyo del profesor, tales como **la proyección de interés y entusiasmo** por la materia y por los alumnos, **alabando los esfuerzos de los niños por aprender** o respondiendo a las preguntas de los alumnos o comentarios de forma que los niños **se sientan valorados y apreciados**. Estos aspectos se reflejan en el resto de las estrategias identificadas en este grupo. Mientras que Cr. 2, 3, y 4 destacan la importancia de **mostrar interés por los alumnos y alabar o ratificar las contribuciones de los alumnos a la actividad discursiva**, las estrategias Cr.5 y 6 se centran en la importancia de la **ayuda que se da a los alumnos con más problemas, tanto por parte del profesor como de los mismos compañeros**. Finalmente, la estrategia Cr.7 se refiere al **interés general del profesor y su entusiasmo por la LE** y su importancia para estimular la implicación activa de los niños en el proceso de aprendizaje.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PARA EL AULA

Como ya hemos comentado previamente, la enseñanza, desde una perspectiva constructivista, se conceptualiza como un proceso de apoyo y guía para la actividad mental auto-estructurante de los alumnos (Coll, 1990). Desde esta perspectiva, el principal objetivo de nuestra investigación ha sido **sistematizar las formas en que este apoyo se ha llevado a cabo en la clase de LE, a través de la construcción de Estrategia de Enseñanza**. Los resultados obtenidos nos han llevado a la conclusión de que la ayuda suministrada por el profesor a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje es absolutamente vital para promover el desarrollo del conocimiento de LE. A este respecto, se pueden derivar una serie de conclusiones.

Primeramente, en la *Fase de Motivación*, las estrategias de enseñanza tienen como objetivo establecer **conexiones significativas con conocimiento previo de los alumnos**. Por esta razón, los profesores deberían contextualizar los nuevos contenidos en LE o las estructuras de las actividades, relacionándolas explícitamente con las

redes de los esquemas mentales existentes en los alumnos, con el fin de crear asociaciones más profundas y más significativas entre la nueva lengua y sus conocimientos previos y experiencias.

Igualmente importante en esta Fase son las estrategias que promueven regularmente **una interacción colaborativa sobre temas no relacionados con el contenido de la lección**. Por tanto, los profesores deberían animar a los alumnos a participar en conversaciones «informales» en inglés y suministrar «feedback» sobre sus resultantes producciones lingüísticas, ya que al hacerlo así, les están suministrando a los niños una información valiosa sobre cómo se estructura la lengua y cómo se usa en una comunicación real. También deberíamos resaltar la importancia de aquellas estrategias que suministran un **apoyo afectivo a los esfuerzos de aprendizaje de los alumnos**.

En segundo lugar, en *la Fase de «Input»* la comprensión *en la LE* se construye sobre la base de una definición compartida de la situación. En este sentido, es importante que los profesores suministren a los alumnos un **«input» rico y contextualizado a nivel de discurso** y que acompañen este «input» con el **uso consistente de apoyo extralingüístico, gestual y discursivo**. A este respecto, es también importante la necesidad de evitar la introducción prematura de la palabra escrita antes de que los niños hayan asimilado la lengua oralmente.

La importancia de enseñar *en la lengua extranjera* puede implicar que los profesores tengan que esforzarse para expresarse claramente, utilizando técnicas paralingüísticas y kinésicas que los alumnos puedan fácilmente reconocer y que, por lo tanto, faciliten su comprensión de la LE. Lo que debe ser evitado es el uso excesivo de la L1, tanto por parte del profesor como de los alumnos. El uso constante de la traducción por parte de los alumnos del «input» lingüístico del profesor favorece muy poco el incremento de sus estrategias de comprensión de la LE y sólo crea una dependencia que es difícil de erradicar. Esto no implica que la L1 no se debe usar en absoluto en la clase de LE, sino que debería limitarse a aquellas situaciones en que realmente contribuye al aprendizaje de los niños.

Los profesores deberían también darse cuenta del valor de **el uso regular de expresiones de rutina** para conseguir la atención de los alumnos o el control de la comprensión. En los niveles iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje, y con niños pequeños, la noción de **regularidad** es vital. La creación de rutinas, tanto de procedimiento como de conductas, ayudan a los niños a crearse expectativas que a su vez apoyan su comprensión en LE. Todo lo anterior juega un papel importante en la creación de **contextos compartidos de experiencia** que conforman las bases para el aprendizaje de una LE.

En tercer lugar, en la *Fase de Práctica Controlada*, el apoyo del profesor debería ir dirigido a controlar la retención y uso inicial de la LE por parte de los alumnos por medio de **estrategias que activen sus esquemas de conocimiento en desarrollo**. Los profesores deberían animar a sus alumnos a participar activamente en el discurso de clase a través de estrategias de «andamiaje» o de corrección, apoyando su participación y **suministrándoles modelos correctos que expandan y «empujen» a los niños a producir «output» lingüístico**. Es importante que los profesores vean las actividades de esta fase como un estadio transitorio en el que los alumnos se preparan para intervenciones más autónomas en la Fase siguiente.

Finalmente, en la *Fase de Práctica Semi-controlada*, el «andamiaje» o corrección del uso de la lengua de los alumnos debería ser intensificado, tanto en las producciones orales como escritas, y se les deberá suministrar oportunidades para que puedan seguir comunicando sus propios significados en actividades cooperativas de grupo. Por esta razón, los profesores deberían intensificar su «andamiaje» lingüístico y **ajustar su ayuda** a la capacidad individual de los aprendices, monitorizando su competencia y suministrando «feedback» contingente de acuerdo con sus necesidades. Si esto es efectivo, en la *Fase de Transferencia* deberíamos ver los resultados de la ayuda desarrollada durante las Fases previas al usar los alumnos la LE autónomamente en la creación de significados.

Las estrategias de enseñanza que han sido identificadas sistemáticamente nos conducen a concluir, pues, que la clase de enseñan-

za de LE debería ser entendida como esfuerzo esencialmente colaborativo, basado en una «asociación», utilizando el término de Wells (1986), en la que la figura del profesor es crucial para guiar y apoyar le competencia progresiva de los alumnos en LE. Nosotras creemos que nuestra identificación de una clasificación de estrategias de enseñanza representa un avance importante en la investigación educativa dentro del área de Lengua Extranjera. También consideramos que estudios similares de este tipo, llevados a cabo en un número mayor de aulas y con diferentes profesores, proporcionaría, sin duda, otras y más variadas perspectivas de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en el aula de primaria.

BIBLIOGRAFÍA

- ARTIGAL, J.M. *Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años. Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8. 1990. Págs. 127-143.
- BLOOR, M. «*The role of informal interaction in teaching English to young learners*». En BRUMFIT, C. et al (eds.). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Collins ELT. London, 1991.
- BRUNER, J.S. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza. Madrid, 1984.
- CHAMBERS, F. «*Promoting the use of the target language in the classroom*». *Language Learning Journal*. Vol. 4. 1991. Págs. 27-31.
- COLL, C. «*Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*». En COLL, C. PALACIOS, J. y MARCHESI, A. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza. Madrid, 1990.
- COLL, C., COLOMINA, R., ONRUBIA, J. y ROCHERA, M.J. *Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa*. *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 59/60. 1992. Págs. 189-239.
- ELLIS, R. «*Teacher-Pupil Interaction in Second Language Development*». En GASS, S.M. y MADDEN, C.G. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House: Rowley Mass. 1095.
- ELLIS, R. *Classroom Second Language Development*. Prentice Hall. London, 1988.
- ELLIS, R. *Instructed Second Language Acquisition*. Blackwell. Oxford, 1990.
- ELLIS, R. «*The classroom context: an acquisition rich or an acquisition-poor environment?*» En KRAMSCH, C. y McCONNELL-GINET, S. (eds.). *Text and Context*. D.C. Heath. Lexington, MA. 1992.
- GASS, S.M. y VARONIS, E.M. *Input, interaction and second language production. Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 16(3). 1994. Págs. 283-302.
- GOOD, T.L. y BROPHY, J.E. *Looking in Classrooms*. (6th ed.). Harper Collins. New York, 1994.
- HALLIWELL, S. *Teaching English in the Primary Classroom*. Longman. London, 1992.
- HATCH, E. *Second Language Acquisition*. Rowley Mass: Newbury House. 1978.
- KRASHEN, S. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman. London, 1985.



- LIGHTBOWN, P. y SPADA, N. «Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning». *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 12. 1990. Págs. 429-448.
- LONG, M.H. y PORTER, P. «Group work, interlanguage talk and second language acquisition». *TESOL Quarterly*, Vol. 19. 1985. Págs. 207-225.
- MITCHELL, R. *Communicative Interaction in Practice*. Centre for Information on Language Teaching and Research. London, 1988.
- ONRUBIA, J. «Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas». En COLL et al. *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó. Barcelona, 1993.
- PECK, S. «Child-child discourse in second language acquisition». En Hatch, E. (ed). *Second Language Acquisition*. Rowley Mass: Newbury House. 1978.
- PEREGOY, S. «Environmental scaffolds and learner responses in a two-way Spanish immersion kindergarten». *Canadian Modern Language Review*, Vol. 47(3). 1999. Págs. 463-476.
- PORTER, P. «How learners talk to each other: Input and interaction in task-centred discussions». En DAY, R. (ed.). *Talking to Learn*. Rowley Mass: Newbury House. 1986.
- ROGOFF, B. *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona, 1993.
- SALABERRI, S. *Uso del inglés en el aula*. Heinemann. Oxford, 1993.
- SCOLLON, R. *Conversations with a one year old*. The University of Hawaii Press. Honolulu, 1976.
- SOLÉ, I. «Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje». En COLL et al. *El constructivismo en el aula*. Graó. Barcelona, 1993.
- SPADA, N. y LIGHTBOWN, P. «Instruction and the development of questions in L2 classrooms». *Studies in Second Language Acquisition*, Vol. 15. 1993. Págs. 205-224.
- SWAIN, M. «Communicative competence: Some roles of communicative input and comprehensible output in its development». En GASS, S.M. y MADDEN, C.G. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley Mass: Newbury House. 1985.
- UR, P. *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge University Press. Cambridge, 1996.
- VALCÁRCEL, M. y VERDÚ, M. *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas*. MEC. Madrid, 1995.
- VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society*. MA: Harvard University Press. Cambridge, 1978.

- WAGNER-GOUGH, J. y HATCH, E. «*The importance of input data in second language acquisition studies*». *Language Learning*, Vol. 25. 1975. Págs. 297-308.
- WELLS, G. *The Meaning Makers: Children learning Language and Using Language to Learn*. Hodder y Stoughton. London, 1986.
- WELLS, G. «*Profesores e investigación*». *Cultura y Educación*, Vol. 1. 1996. Págs. 25-29.
- WONG-FILLMORE, L. «*Instructional language as linguistic input: second language learning in classrooms*». En WILKINSON, L.C. (ed.). *Communicating in the Classroom*. Academic Press. New York, 1982.
- WONG-FILLMORE, L. «*When does teacher talk work as Input?*» En GASS, S.M. y MADDEN, C.G. (eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley Mass: Newbury House. 1985.
- ZANÓN, J. «*Cómo no impedir que los niños aprendan inglés*». *Comunicación, Lenguaje y Educacion*, Vol. 16. 1992. Págs. 93-110.

EL TRABAJO POR PROYECTOS EN EL AULA DE INGLÉS DE PRIMARIA

Ana Soberón

Maestra Colegio Arturo Soria
Madrid

INTRODUCCIÓN

El Trabajo por Proyectos que se propone como marco de orientación didáctica para la organización de la enseñanza de una lengua extranjera, es un modelo pedagógico surgido a principios del siglo XX dentro de un movimiento basado, por primera vez, en la experiencia empírica. La denominada Escuela Nueva es innovadora en cuanto establece que el niño aprende de una forma global a partir de sus propias experiencias.

Los principios pedagógicos que la sustentan, tales como el aprendizaje significativo, la globalidad, la diversidad y la investigación, tienen un especial interés por coincidir con los de la Reforma Educativa.

Si consideramos el Trabajo por Proyectos como perspectiva y no como método (véase los puntos de Kilpatrick en la Escuela Nueva), podemos definirlo como un modelo abierto y flexible que ha ido integrando a sus principios originales las aportaciones de las nuevas teorías de enseñanza-aprendizaje.

Su actualidad y su interés se debe a que sitúa al niño en el centro del aprendizaje y es el que decide dentro de un marco de trabajo establecido lo que quiere aprender y cómo. El maestro juega el papel de facilitar e interpretar lo que el alumno requiere para su aprendizaje.

VISIÓN HISTÓRICA

Para entender mejor el Trabajo por Proyectos es conveniente conocer sus orígenes, la evolución de la Escuela Nueva, las corrientes que de ella surgen y sus diferencias, ya que éstas de forma renovada son elementos referentes de la pedagogía actual.

Un precursor de esta escuela es Rousseau, figura clave en el cambio de pensamiento en la educación. En su *Emilio* critica el sistema educativo tradicional y sienta nuevas bases que sitúan al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Ideas innovadoras que revolucionan el mundo de la educación y van a dar paso al pensamiento moderno y contemporáneo.

Pestalozzi y Froebel siguen a Rousseau al dar gran importancia a los libros de consulta y las enciclopedias como fomento de la investigación y la autonomía en el aprendizaje del niño. Proponen un cambio radical de tiempo y espacio en el aula, con horarios flexibles en función de los intereses y de la actividad del aprendiz. Dentro de estas corrientes teórico-prácticas, Dewey funda en Chicago la primera Escuela Nueva. Su conocida frase «*learning by doing*» resume su pragmática teoría pedagógica. Kilpatrick, uno de los discípulos de Dewey, estableció los puntos siguientes (*Project Method*, 1918):

- Formación del razonamiento aplicado a la realidad y no a la información de la memoria.
- La información debe buscarse en función de la oportunidad de utilizarla en la práctica.
- El aprendizaje debe llevarse a cabo en un medio natural.
- El problema ha de anteponerse a los principios y nunca al revés.

Las distintas corrientes de la Escuela Nueva se apoyan en la psicología experimental y la observación, pero, a pesar de tener fundamentos comunes, los métodos difieren mucho entre sí.

Decroly propone la globalización y los centros de interés, en los que las ideas van asociadas a un tema surgido de los intereses del grupo; se establece una relación entre el medio y la actividad del niño.

En cambio, Montessori aporta su original concepción de la actividad como medio organizado para crear estímulo y favorecer una disciplina sensorial, en la que todo conocimiento debe estar relacionado con las sensaciones. Establece períodos sensitivos, en los que las transformaciones en la infancia dan lugar a las distintas etapas de desarrollo. Crea un material para que el niño interactúe entre la realidad y su interés; el mobiliario y la ambientación son decisivos estimulantes del aprendizaje. Muestra la necesidad de la investigación científica escolar y su relación con la vida del niño fuera de la escuela.

Freinet difiere de los anteriores en que la escuela va más allá del espacio del aula. Busca integrar las necesidades e intereses sociales del niño con su vida educativa. Da una gran importancia a la actividad y con los Rincones quiere acercar al niño a una realidad parecida a la que vive en su entorno social. La cooperación entre el grupo y el maestro es uno de los puntos principales de su pedagogía. Todos descubren, investigan y entre todos aprenden y llegan a consensos de organización, aprendizaje y relación. De la cooperación se deriva la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa para ayudar a interpretar la realidad que rodea al niño.

El Instituto de Ginebra fue uno de los grandes impulsores europeos de la Escuela Nueva, destacando Cleparéde, Ferriere y Bovet que promovieron su institucionalización. Bovet le dio el nuevo nombre de Escuela Activa. Con las aportaciones de Piaget, Wallon, Vygotsky, Bruner, Ausubel, entre otros, la Escuela Nueva/Activa llega hasta nuestros días con su propuesta inicial de transformación y renovación cuyo pensamiento central es el respeto a la individualidad de los niños y a su creatividad espontánea.

ACTUALIDAD DEL TRABAJO POR PROYECTOS

También la coincidencia con los principios de la Reforma Educativa y sus planteamientos pedagógicos, hacen a este modelo una alternativa actual y renovadora.

Los puntos de coincidencia son:

- El aprendizaje significativo.
- El aprendizaje social.
- El aprender haciendo.
- La importancia del proceso y su evaluación.
- La diversidad como riqueza en el aprendizaje.

CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJO POR PROYECTOS

- Nace de un asunto por el que el grupo muestra interés.
- El tema se elige democráticamente.
- Los contenidos surgen naturalmente del proyecto y no al revés.
- El maestro posibilita, modera, orienta y observa.
- Se elabora un índice por consenso.
- El índice recoge los pasos a seguir en el proyecto.
- El índice refleja lo que se sabe, lo que se quiere saber y cómo.
- Los conocimientos previos son el punto de referencia para definir los objetivos de aprendizaje.
- La programación es un esquema flexible que se modifica durante el desarrollo del proyecto.
- Los alumnos eligen cómo quieren aprender.
- En el proceso prima el aprendizaje por descubrimiento.
- El ritmo de trabajo se adapta a las aportaciones y sugerencias del grupo.
- El error es considerado parte del aprendizaje.
- El contraste y el diálogo enriquecen el proyecto.
- El tiempo de desarrollo es flexible.
- La evaluación se centra en el desarrollo del proceso.

LA LENGUA EXTRANJERA Y LOS PROYECTOS DE TRABAJO

Los Proyectos de Trabajo dan la posibilidad de contribuir, desde la lengua extranjera, a la formación integral del niño, apoyán-

dose en unos principios teóricos que conjugan y dan coherencia a la práctica didáctica.

El contexto de aprendizaje se contempla desde una perspectiva globalizadora en la que el niño, basándose en los conocimientos previos de la lengua materna y la lengua extranjera que ya posee, es capaz de interpretar y transformar la información que recibe y construir aprendizajes significativos.

El papel del maestro es crear en el aula un clima de respeto, seguridad y confianza que promueva la autonomía para aprender y actuar a la vez que fomente el pensamiento creativo.

Su planteamiento estimula y da lugar al desarrollo adecuado de los distintos estilos de aprendizaje por la posibilidad de la toma de decisiones y la elección de tareas.

La lengua extranjera se utiliza en situaciones reales y cotidianas que surgen a propuesta del grupo para resolver un problema o conocer algo que es de su interés, dando la posibilidad de que los niños utilicen la lengua, experimenten e investiguen con ella.

En los Proyectos de Trabajo, la lengua extranjera se convierte en un vehículo de comunicación que motiva y despierta en el niño un deseo de participar e implicarse en un proceso en el que no es consciente del aprendizaje de la lengua como tal.

El aspecto democrático y socializador de los Proyectos contribuye a fomentar actitudes de tolerancia y respeto entre el grupo, y hacia otras costumbres y culturas.

PROYECTOS EN NUESTRA PROGRAMACIÓN

La propuesta que se presenta para poner en práctica el Trabajo por Proyectos es realista y flexible y puede adaptarse a los Objetivos de distintos Proyectos de Centro. Es una invitación a integrarlos no necesariamente de forma sistemática, dentro de la programación de aula. El reto que supone su realización implica: estar siempre atento a las preocupaciones e intereses de los niños, propiciar el

diálogo y la comunicación entre el maestro y el grupo, y estar dispuesto a una constante renovación y cambio. Es un ejercicio de reflexión y de cuestionamiento de la tarea docente que ayuda a innovar y a acercarse más a la realidad del niño.

La realización del Trabajo por Proyectos en el Área de Inglés puede hacerse:

1. Integrado en un Centro en el que el Proyecto Educativo esté basado en el Trabajo por Proyectos coordinado y consensuado por todo el claustro (por ejemplo, Colegio Público de la Navata, Madrid).
2. Planificado a partir de una invitación a participar en una iniciativa del Ciclo de uno o más tutores (Teatro, visita cultural, merienda, etc.).
3. Elaborado por un solo grupo del que surge determinado interés por un tema (una mascota, un juguete, un libro, un invento, un acontecimiento, etc.).
4. Coordinado por el Seminario de Inglés y realizado sólo en el Área de Inglés en uno o varios Ciclos (fiestas y costumbres de otros países: *Halloween*, *Thanksgiving*, *Christmas*, etc.).
5. Abierto a todo tipo de propuestas que puedan surgir.

El esquema, además de guía esencial para la realización del Proyecto, es un instrumento que recoge y organiza la información del desarrollo del mismo.

En él se reflejan: el punto de partida, el proceso, el aprendizaje y las incidencias. Sirve además para recoger la evaluación del desarrollo del Proyecto, reflexionar sobre sus aciertos y problemas, analizar la práctica docente y también como marco de referencia para la programación con otros grupos. El objetivo de este esquema es ayudar a sistematizar la tarea del aula y proporcionar un instrumento útil al profesorado. En él se proponen los siguientes pasos a seguir:

1. Contexto

Donde se especifica el curso, sus características y el origen del Proyecto. La iniciativa puede partir de un curso, de un grupo de

niños, de un acontecimiento, de uno o más docentes, etc. Los que participan en él pueden ser todo el Ciclo, sólo el Área de Inglés, etc.

2. Asunto

El asunto es el desencadenante del motivo de aprendizaje y surge de los niños como un interés, un problema o algo a resolver. Aquí se recoge por qué surge (una fiesta, algo en relación con el tema en el que están trabajando, una propuesta de la maestra, un acontecimiento puntual de algún miembro del grupo, etc.).

3. Definición de los objetivos del Proyecto

El maestro define los objetivos de procedimiento del Proyecto teniendo en cuenta la conexión con los objetivos de nivel y de Ciclo, y la vinculación con el trabajo que se está realizando en el aula. Los objetivos de contenidos conceptuales y de actitud se deciden con el grupo una vez elegido el tema. Este paso en el Proyecto es clave ya que los contenidos de procedimientos del Área de lengua extranjera y de las otras Áreas de la lengua materna son el soporte en el que se apoya el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4. Elección del tema

El tema se decide por consenso y argumentación democrática y por la conexión y coincidencia con los Objetivos del Proyecto definidos en el paso anterior por el docente. La lengua a utilizar depende del criterio del maestro según las aptitudes y necesidades del grupo. En Infantil y en los primeros cursos de Primaria, es aconsejable que este paso se haga en lengua materna para conseguir que todo el grupo participe y con el aporte de sus ideas quede más clara la elección. La diferencia entre el paso 2 y el paso 4 es que en éste, además de un intercambio de opiniones, hay una decisión democrática.

5. Elaboración de un índice

El maestro, junto con el grupo, comienza la elaboración del índice. Refleja de forma esquemática lo que ya se sabe del tema

y lo que se quiere saber. Se coloca en un lugar visible de la clase.

6. Recopilación de Información

El maestro aporta recursos e ideas y fomenta una alta participación de los niños en esta tarea. Además de proporcionarles material disponible del aula, debe animar a los alumnos a traer de casa recursos que tengan a su alcance y puedan ser útiles para buscar información sobre el tema: vídeos, libros en inglés, revistas, Internet, personas de habla inglesa, etc. En este momento, es aconsejable una carta informativa a las familias para que colaboren en la medida de sus posibilidades en el acopio de información y de material para el Proyecto.

7. Consenso en la organización del trabajo

En este paso, los niños aportan sugerencias de las actividades a realizar y el docente orienta y argumenta los cambios necesarios, organizando de manera secuenciada las actividades que el grupo por consenso ha decidido realizar. Las actividades se añaden al índice (paso n.º 5).

8. Desarrollo

Paso en que las actividades se siguen tal como han sido diseñadas y consensuadas por el grupo, pero abiertas a la posibilidad de modificaciones y a nuevas aportaciones que surjan durante el proceso.

El docente propicia el protagonismo del grupo en su decisión de aprendizaje, orienta, da seguridad, confianza y promueve la autonomía. Su papel es central cuando tiene que intervenir para enseñar el lenguaje, el vocabulario, las técnicas y los procedimientos necesarios para la ejecución del Proyecto. Es también moderador de conflictos y toma decisiones en los casos en que no haya acuerdos. Por último, observa la evolución individual y grupal durante el proceso.

9. Contenidos trabajados en el Proyecto

Finalizado el Proyecto, se añaden los contenidos de aprendizaje a la programación general. Servirán de referencia a nuevos

Proyectos y de fuente de información a padres, madres y docentes.

10. Reflexión sobre lo aprendido y valoración de cómo se ha aprendido

Una última valoración de cómo han visto el Proyecto los niños, cómo se han involucrado en él, el grado de interés de cada uno y el progreso individual experimentado, es una labor del docente partiendo de la autoevaluación de los niños y de su actuación didáctica. Sistematizar este paso implica reflexión y renovación por parte del profesorado.

En la elaboración de estos pasos, he adaptado los que proponen Fernando Hernández y Montserrat Ventura en *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, lectura imprescindible en este tema.

Esquema: Pasos a seguir para la elaboración de un Proyecto de Trabajo

SUGERENCIA DE ESQUEMA A COMPLETAR DURANTE EL PROYECTO

- | | |
|--|-----------------|
| 1) Contexto | Maestro |
| Curso: | |
| Características: | |
| Origen del proyecto y organización: (Cómo surge y cómo se organiza: con toda la etapa, con el ciclo, distintos cursos del área de inglés, un solo grupo). | |
| 2) Asunto | Alumnos-Maestro |
| ¿Hay preguntas que los niños quieren resolver? | |
| ¿Surge de los niños en conexión con lo que están trabajando? ¿Surge de una propuesta de la maestra? | |
| ¿Surge de la cercanía de una fecha festiva? | |
| Otros. | |
| 3) Definición de los objetivos del proyecto | Maestro |
| Especificación de los contenidos de procedimientos; conexión con los objetivos de nivel y de ciclo y la vinculación con el momento en que se encuentra el trabajo en el Ciclo. | |

- | | | |
|-----|---|-----------------|
| 4) | Elección del tema
Por argumentación democrática.
Por conexión con el interés informativo del tema que presentan los alumnos y los objetivos definidos por el maestro. | Alumnos-Maestro |
| 5) | Elaboración de un índice
Esquema básico de trabajo. Propuestas individuales, recogida de información por el profesor.
Reparto de tareas. | Alumnos-Maestro |
| 6) | Búsqueda y recopilación de información
Libros en inglés y lengua materna, álbumes, recortes de revistas, vídeos, Internet y otros. | Alumnos-Maestro |
| 7) | Consenso de organización de trabajo
Toma de decisiones de lo que se va a hacer y reparto de trabajo. | Alumnos-Maestro |
| 8) | Desarrollo
Incidencias, cambios, comentarios, etc. | Alumnos-Maestro |
| 9) | Contenidos trabajados en el proyecto
Según su evolución y sujeto a nuevas aportaciones y cambio de decisiones para dejar constancia de lo aprendido y para que sirva de punto de partida de nuevos proyectos y contrastar con los objetivos de ciclo. | Maestro |
| 10) | Evaluación
Autoevaluación, evaluación del proceso, evaluación del grupo, evaluación personal. | Maestro |

CONTEXTO DE LOS EJEMPLOS DE PROYECTOS A PRESENTAR

La Sociedad Cooperativa de Enseñanza Arturo Soria es un centro escolar de Madrid sustentado por una cooperativa de padres y madres de alumnos cuyo fin último es alcanzar un alto grado de calidad en la educación de sus hijos, para formar ciudadanos críticos que participen activamente de forma autónoma en su sociedad.

En el Colegio Arturo Soria, el Inglés se ha impartido en todos los niveles de enseñanza, desde Infantil hasta COU, desde su fundación en el año 1978.

El centro siempre ha considerado la iniciación en la lengua extranjera en edades tempranas, como un elemento enriquecedor que favorece al desarrollo cognitivo del niño y abre una nueva dimensión en su vida de habilidad, conocimiento, tolerancia y entendimiento.

La necesidad de adaptar la lengua extranjera a los intereses de los niños, y la de crear un ambiente que proporcione un contexto natural en el que haya un deseo auténtico de comunicación, ha hecho que el Seminario de Lenguas Extranjeras haya tenido siempre una especial preocupación por conseguirlo y haya puesto todos los medios necesarios para innovar e investigar en el aula, favoreciendo el descubrimiento de nuevas vías de la enseñanza-aprendizaje del inglés en edades tempranas.

El origen de este modelo de Proyectos de Inglés que vamos a presentar surge en la Etapa de Infantil del Colegio Arturo Soria. Al principio, el equipo de tutoras de esta Etapa estimó que debían adaptar su forma de trabajo a las necesidades reales de los niños iniciando así un camino de búsqueda.

La exposición de *L'occhio se salta il muro*, propiciada en 1985 por el Ministerio —entonces de Educación y Ciencia— y por la Comunidad de Madrid, contribuyó a esa búsqueda. Trataba de una experiencia en Educación Infantil de las Escuelas Municipales de Reggio Emilia, Italia, que despertó un gran interés en el Colegio cuya Dirección envió a dos tutoras del equipo de Educación Infantil para estudiar de cerca la experiencia. De vuelta de Italia, se planteó exponer a los niños de forma más sistemática a experiencias interesantes, organizando el espacio de tal manera que diera lugar a la observación, la experimentación, la comunicación y la autonomía. Se buscaron situaciones en las que los niños pudieran establecer conexiones entre lo que ya sabían y las nuevas experiencias, respondiendo a la idea de globalización. El niño pasó a tener más protagonismo, a participar activamente en Proyectos, Centros de Interés, Rincones, Talleres y Talleres de Padres dentro de una dinámica renovadora que aún continúa. El Inglés se integró en algunos Proyectos de Infantil como fiestas, salidas, etc., considerándolo como un elemento más en el Proyecto Educativo Global de la Etapa. Se buscó la coincidencia

de contenidos de procedimiento y actitudes en las lenguas materna e inglés y también en la dinámica, hábitos y rutinas del aula. Teniendo en mente que lo importante *no es el qué, sino el cómo*.

Los temas se apoyaban en los conocimientos previos y coincidiendo frecuentemente con los que se estaban investigando en lengua materna, pero desde un ángulo distinto para evitar la repetición. Fue creado un Taller de inglés donde se descubrieron nuevas perspectivas y se favoreció enormemente la posibilidad del Trabajo por Rincones y por Proyectos.

Más tarde, el equipo de Inglés de Primaria continuó en la línea de un mayor acercamiento a la realidad del niño y sus intereses. Con el asesoramiento y apoyo de los tutores de Ciclo, se elaboraron Proyectos que consiguieron entusiasmar y hacer disfrutar a los niños con el inglés.

El Trabajo por Proyectos en la práctica. Presentamos una pequeña muestra de Proyectos realizados en el Colegio Arturo Soria, en la que las aportaciones de los niños y las niñas han sido tan ricas y variadas que ha supuesto un reto canalizar e impulsar su deseo de conocer e investigar de forma autónoma y activa.

Proyecto 1. ¿Los pingüinos... tienen pelo?

1. Contexto

Curso: 3.º de Primaria

Características: el grupo ha trabajado inglés desde Infantil (aunque se han incorporado dos niñas nuevas que se han adaptado bien a la dinámica general). Los miembros del grupo son muy activos y participativos, en ocasiones les cuesta conseguir atención y silencio en los momentos necesarios.

Origen del proyecto y organización: surge por iniciativa del grupo que en ese momento en lengua materna están trabajando el tema «Los animales y su entorno». Se realiza en conjunto con la otra clase de 3.º sólo en el área de inglés y con asesoramiento de los tutores del grupo.

Duración: tres semanas (3 horas de clase/semana).

2. Asunto

¿Los pingüinos tienen pelo? ¿Y los osos polares? ¿Por qué tienen piel los animales? ¿Les protege del frío y del calor?

3. Definición de objetivos del proyecto

Objetivos de procedimientos:

- Buscar información
- Comprender y elaborar textos sencillos
- Clasificar
- Producir mensajes breves de forma oral y escrita

Objetivos de actitudes:

- Respeto de la opinión de los demás
- Interés por aprender

4. Elección del tema

Los pingüinos y los osos polares.

5. Elaboración de un índice

Sabemos: hablar sobre algunos animales, decir sus nombres y decir dónde viven.

Queremos: conocer la vida y costumbres de los pingüinos y los osos. Clasificar los animales por el tipo de piel y hablar sobre ellos.

6. Recopilación de información

Libros de animales en lengua materna y en inglés, diccionario de inglés de aula, revista National Geographic, documental sobre el Ártico, recortes de revistas.

7. Consenso organización de trabajo

Actividades:

- Lectura de información sencilla, una aportada por los alumnos y otra escogida y elaborada por el profesor (Individual).
- Describir los osos y los pingüinos (Grupo).
- Inventar una canción de pingüinos (Grupos).
- Clasificar otros animales por su tipo de piel en un mural (Grupos).
- Describir los animales por su piel, su color y su tamaño para hacer adivinanzas (Grupos).

8. Desarrollo

La respuesta no fue fácil. El 80% del grupo pensaba que los pingüinos tenían piel, y descubrió que tenían plumas.

Su hipótesis era que los pingüinos tenían piel para protegerse del frío del Ártico. Su interés por buscar información y utilizar el diccionario (unas veces para confirmar cómo se escribían palabras conocidas y otras para encontrar otras nuevas, fue enorme).

Para aprender el lenguaje y vocabulario nuevos y conseguir una buena pronunciación se organizaron juegos y *chats*.

Dedujeron cómo escribir las frases, haciendo sus propias conjeturas creativas de cómo organizar el lenguaje. Para luego contrastar con la profesora y autocorregir la información.

A lo largo del proyecto, tuvieron siempre presente el índice para saber en qué etapa del proyecto estaban. La organización de los grupos de trabajo funcionó bien, pues se tuvo en cuenta la diversidad y se intentó que en cada uno los niños se complementaran. Fue una oportunidad para que algunos trajeran sus mascotas y se las presentaran al grupo y esto no estaba previsto. Otros peluches o animales de plástico fueron objeto de clasificación y juego. Algunos tuvieron un gran interés por saber el nombre de lo que habían traído y cómo contar cosas de él a sus compañeros.

9. Contenidos trabajados en el proyecto

Objetivos	Evaluación
Hablar y escribir sobre los pingüinos	Elabora un cartel donde se habla sobre los pingüinos
Cantar una canción	Participa activamente en la representación de la canción
Clasificar animales por su piel	Colabora en la elaboración del mural
Describir un animal	Prepara una adivinanza por escrito
Adivinar un animal por su descripción	Participa en un juego de adivinación

Contenidos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Tipo de piel de los animales	Intercambio oral de información	Interés por obtener información
Lugar donde viven	Interpretación de una canción	Disfrute de la participación en grupo
Clasificación de animales	Respeto en la toma de decisiones	Elaboración de un texto sencillo
Interés por proteger los animales		

Lenguaje

- **Vocabulario conocido:** *tiger, lion, giraffe, crocodile, monkey, parrot, zebra, snake, fish, grasslands, rainforest. Colours. Parts of the body.*
- **Lenguaje conocido:** *It's (red); it's got (legs) (Lion) live in the (grasslands)*
- **Vocabulario nuevo:** *penguin, polar bear, seal, sea lion, fur, feathers, skin, beak, flap, wing, fat. Artic.*
- **Lenguaje Nuevo:** *(Penguins) swim; (penguins) can't fly*

10. Reflexión sobre lo aprendido y valoración de cómo se ha aprendido

Maestra:

Se han cumplido los objetivos. En ocasiones el entusiasmo y la imaginación de los niños por el asunto requirió su intervención para recordar los objetivos y el índice propuestos, aunque se

hicieron modificaciones, como incluir a sus animales favoritos y clasificar más animales que los mencionados al principio. Los grupos, en ocasiones muy movidos y charlatanes, se han organizado bien y realizado un buen trabajo.

Alumnos:

La evaluación del grupo al proyecto fue muy positiva y casi todos reconocieron aprender y divertirse. La autoevaluación, bastante objetiva y reconociendo sus progresos y problemas. A destacar la implicación y participación de niños que no siempre están motivados: el contexto les da seguridad y refuerza su autoestima.

Proyecto 2. Me gusta la uva cuando es uva y cuando es pasa.

1. Contexto

Curso: 5.º de Primaria

Características: han comenzado inglés desde Infantil. Grupo muy motivado e interesado por las actividades. Hay dos niños con dificultades en lengua materna que tienen problemas de atención y afectan en ocasiones el ritmo del grupo.

Origen del proyecto y organización: surge de una iniciativa de interés por parte de la tutora de hacer un proyecto en común. El grupo ha estado en la granja una semana y está muy interesado en la agricultura. La tutora quiere interesar al grupo por la observación de productos naturales y su proceso de elaboración.

Duración: tres semanas (3 horas de clase/semana).

2. Asunto

¿De dónde vienen los alimentos que comemos? ¿El queso viene de la leche o de la vaca? ¿Y el jamón? ¿Y las uvas?

¿La pizza viene del cerdo o de la leche?

3. Definición de objetivos del proyecto

Objetivos de procedimientos

- Asociar un producto con su origen
- Categorización de grupos
- Secuenciar un proceso

- Elaborar algo siguiendo instrucciones
- Objetivos: actitudes
- Elegir alimentos saludables
 - Conciencia de apreciar los alimentos

4. Elección del tema

Decidimos entre todos hacer una pizza, es una manera de juntar alimentos de distintas procedencias y ver cómo cambian. ¿Hacemos una pizza?

5. Elaboración de un índice

Queremos aprender: nombres de alimentos nuevos. De dónde vienen algunos alimentos. Receta de una pizza para poder hacerla.

6. Recopilación de Información

Libros de cocina en lengua materna y en inglés, diccionario de inglés de aula, libros de alimentos, cromos de alimentos y recortes de revistas viejas, vídeo, etiquetas de latas y de paquetes de alimentos.

7. Consenso organización de trabajo

Actividades:

- Leer información sencilla aportada por los alumnos y de la escogida y elaborada por el profesor (Individual)
- Clasificar alimentos por su procedencia (Grupo)
- Conocer las fases de transformación de los alimentos (Grupos) Confeccionar una receta de una pizza (Grupos)
- Análisis de una pizza equilibrada (Grupos)

8. Desarrollo

El proyecto de pensar qué alimentos poner en la pizza y de dónde procedían les motivó creando gran interés.

La clasificación no fue sencilla, surgiendo algunas cómo: la que viene del cerdo, la de la vaca, la de los árboles y muchas más hasta que, entre todos, fuimos encontrando unas categorías más universales: animales y plantas.

Hicieron murales explicando de dónde venían los alimentos que había elegido cada grupo. Escribieron la receta a partir de varios modelos que les dio la profesora.

Fueron a la cocina a preparar su pizza. Finalmente, expusieron las recetas y analizaron cuáles eran más equilibradas. Los grupos trabajaron con autonomía y hubo consenso y respeto en la toma de decisiones. El asunto parecía que iba a ir por otro camino más centrado en procesos de elaboración, girasol-pepitas; trigo-harina, etc. Las aportaciones de los alumnos han sido enriquecedoras y valiosas para todos los que participamos en el proyecto.

9. Contenidos trabajados en el proyecto

Objetivos	Evaluación
Decidir categorías para clasificar alimentos.	Da ideas para decidir categorías
Clasificar alimentos por su procedencia.	Elabora un cartel donde asocia alimentos y su procedencia.
Recoger información de una receta.	Ilustra y escribe una receta
Seguir instrucciones.	Hacer una pizza
Analizar un contenido.	Da su opinión sobre el equilibrio alimenticio de la pizza

Contenidos

Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Algunos alimentos sufren cambios	Elaboración de categorías	Satisfacción por aprender
Los alimentos son saludables si se mezclan adecuadamente	Relación de alimentos con su procedencia	Respeto a las opiniones
Los alimentos se agrupan	Clasificación de alimentos Elaboración de un texto sencillo Comprensión de instrucciones	Disfrute por aportar ideas Interés por la alimentación

Lenguaje

- **Vocabulario conocido:** *lettuce, tomato, potato, carrots, peas, milk, hamburger, ham, animal, plant.*
- **Lenguaje conocido:** *Put the (cheese) on the (bread).*
- **Vocabulario nuevo:** *bread, cheese, tomatoe pure, bacon, tuna fish, bread.*
- **Lenguaje nuevo:** *(apple) comes from (plant).*

10. Reflexión sobre lo aprendido y valoración de cómo se ha aprendido

Maestra:

Se han cumplido los objetivos. Los niños y niñas han utilizado sus conocimientos previos.

Han sido creativos e imaginativos. Han sido autónomos y entusiastas en las propuestas del proyecto. Hay que destacar lo que han disfrutado en la cocina y lo bien que han respondido.

Alumnos:

El grupo en general ha valorado muy positivamente su participación en el proyecto y son conscientes de lo que han aprendido.

CONCLUSIÓN

La enseñanza de una lengua extranjera, desde una perspectiva globalizadora, es una aventura maravillosa por todos los aspectos que contempla y por la creatividad que permite desarrollar. El Trabajo por Proyectos abre nuevos caminos de investigación y renovación en la enseñanza, motiva y anima en la tarea docente y revierte en beneficio de los aprendices. Recordemos que los niños que se inician en

una lengua extranjera saben mucho de ella ya que traen consigo un inapreciable bagaje de conocimiento: su interpretación de la realidad y su experiencia en lengua materna.

Lo bello de los Proyectos es la gran riqueza creativa que los niños generan en el proceso. El ambiente que se crea en el aula y las emociones que suscita, invitan al educador a escuchar y acercarse a sus alumnos y a sentarse en sus pequeñas mesas para ver y sentir de distinta manera la tarea educativa. El Trabajo por Proyectos es una vía que abre a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera nuevas perspectivas y descubre lo cotidiano como extraordinario y motivador. La riqueza del mundo de los niños y las niñas nos brinda la posibilidad de compartirla y no desaprovecharla.

BIBLIOGRAFÍA

- AMEGAN, S. *Para una Pedagogía activa y creativa*, Trillas, México, 1993.
- AUSUBEL, D.P. *Psicología Educativa: un punto de vista cognitivo*. Trillas. México, 1976.
- AZNAR, S. y SERRAT, E. (coord.). *Piaget y Vygotsky ante el siglo XXI*. Ref. de actualidad. Horsori. Barcelona, 2000.
- BETLHESTONE, F. *Creative Children, Imaginative Teaching*. Open University. Buckingham. 1998.
- BRUNER, J. *Child's Talk*. OUP. Oxford, 1983.
- BRUNER, J. *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Morata. Madrid, 1986.
- BRUNNT, C.; MOON, J. y TONGUE, R. *Teaching English to Children*. Harper Collins. London, 1991.
- COLOM, A. (coord) y otros. *Teorías e Instituciones Contemporáneas de la Educación*. Ariel. Barcelona, 1997.
- COLL, C. *Psicología y Currículum*. Paidós. Barcelona, 1991.
- CROLL, P. *La observación sistemática en el aula*. La Muralla. Madrid, 1995.
- DECROLY, O. *Introducción al método Decroly*. Losada. Buenos Aires, 1961.
- DÍAZ NAVARRO, C. *La oreja verde de la escuela*. La Torre. Madrid, 1995.
- DÍAZ NAVARRO, C. *Proyectando otra escuela*. La Torre. Madrid, 1998.
- DEWEY, J. *Cómo pensamos*. Paidós. Barcelona, 1989.
- ELLIS, R. *Understanding Second Language Acquisition*. OUP. Oxford, 1985.
- ELLIS, R. *The Study of Second Language Acquisition*. OUP, Oxford, 1994.
- ELLIS, G. y SINCLAIR, B. *Learning to Learn English*. CUP. Cambridge, 1991.
- ELLIOT, J. y otros. *La Investigación-acción en Educación*. Morata. Madrid, 1997.
- ENTWISTLE, N. *La Comprensión del Aprendizaje en el Aula*. Paidós/MEC. Barcelona, 1998.
- ESCAÑO, J. y GIL DE LA SERNA, M. *Cómo se aprende y cómo se enseña*. Horsori. Barcelona, 1994.
- FISHER, R. *Teaching children to think*. Stanley Thornes. Cheltenham. UK, 1995.
- GUILFORD, J.P. *Way beyond the IQ Creative Synergetic Ltd*. Great Neck. New York, 1997.

- HERNÁNDEZ, F. y VENTURA, M. *La organización del curriculum por Proyectos de Trabajo*. Graó. Barcelona, 1992.
- MEDINA, A. y otros. *Cómo globalizar en la enseñanza*. Cincel. Madrid, 1990.
- M.E.C. «Orientaciones didácticas». *Cajas Rojas de Educación Primaria*. Madrid, 1992.
- MOYLES, J. ed. *Beginning Teaching: Beginning Learning in Primary Education*. Open University. Buckinham, 1998.
- NOVAK, J. *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Editorial. Madrid, 1982.
- NOVAK, J.D. y GOWIN, D.B. *Aprendiendo a aprender*. Martínez Roca. Barcelona, 1988.
- NUNAN, D. *The Learner-Centered Curriculum*. CUP. Cambridge, 1988.
- OREM, R.C. *La teoría y el método Montessori en la actualidad*. Paidós. Barcelona, 1986.
- PABLO, P. DE, y VÉLEZ, R. *Unidades didácticas, proyectos y talleres*. Alhambra. Longman. Madrid, 1993.
- POZO, J.L. *Teorías cognitivas de aprendizaje*. Morata. Madrid, 1989.
- STENHOUSE, L. *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann. London, 1981.
- TANN, C.S. Ed. *Developing topic work in the Primary School*. The Falmer Press. London, 1993.
- TONUCCI, F. *¿Enseñar o aprender? La escuela como investigación 15 años después*, 1993.
- TORRES, J. *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata. Madrid, 1994.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade. Buenos Aires, 1977.
- ZABALA, A. y VIDIELLA, A. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Graó, Barcelona, 1999.

Artículos

- GRUPO MINERVA. «En contra del método de Proyectos». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 221. 1994.
- HERNÁNDEZ, F. «La globalización mediante Proyectos Trabajo». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 185. 1988.
- HERNÁNDEZ, F. «A vueltas con la globalización». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 202. 1992.

- RIERA, S. y VILARRUBIAS, P. «Globalización e interdisciplinariedad». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 139. 1986.
- TORRES SANTOMÉ, J. «El currículum globalizado o integrado y la enseñanza reflexiva». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 172. 1989.
- ZABALA, A. «El enfoque globalizador». *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 168. 1989.
- ARNAU, J. y otros. *La educación bilingüe*. ICE/Horsori. Barcelona, 1992.

Catálogo

- MALAGUZZI L. y otros. *L'occhio se salta il muro*. Ayuntamiento de Reggio Emilia. MEC. Madrid, 1984.

UN ENFOQUE POR TAREAS EN EL AULA DE PRIMARIA: PRINCIPIOS Y PLANIFICACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS

Sheila Estaire

Ex-directora de Treader Development
Unit British Council
Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el enfoque por tareas, el aprendizaje —y por lo tanto, la programación y toda la actividad en el aula— se organiza a partir de tareas que los alumnos realizarán utilizando la lengua extranjera de forma receptiva y productiva. Esto significa que en el enfoque por tareas quedan excluidas aquellas programaciones que tienen como unidad inicial de diseño una lista de contenido lingüístico, ya sea léxico, gramatical o funcional. El principio organizador, la unidad de diseño curricular es la tarea— aquello que los alumnos harán con/en la lengua extranjera— y es la tarea la que crea unas necesidades lingüísticas concretas. El contenido lingüístico queda, por lo tanto, subordinado a las tareas que se realizarán cada día en el aula (Estaire y Zanón, 1990 y 1994). ¿Qué tareas son éstas? Pues en el aula de Primaria, pueden ser cosas tales como escuchar un cuento y dar respuesta no verbal a elementos del mismo, escuchar y cantar una canción, escuchar y recitar una rima o poema, participar en un juego, seguir unas indicaciones para realizar una tabla de ejercicios gimnásticos o para elaborar un modelo de papel, escribir las etiquetas necesarias para una exposición de objetos relacionados con un centro de interés (el otoño, por ejemplo), realizar una dramatización, o muchos otros ejemplos que se ofrecen en otros apartados de este artículo.

Algunas de las características principales de estas tareas que sirven de principio organizador del curriculum se enumeran a continuación:

- las tareas tienen como finalidad la comunicación, ya sea la interpretación de significados o la producción de significados de forma oral o escrita;
- las tareas tienen objetivos a corto plazo, lo cual crea y mantiene la motivación de los niños, motivación que ayuda a desarrollar una actitud positiva hacia el aprendizaje de una lengua extranjera;
- las tareas tienen objetivos que se especifican a través de verbos de acción (cantar, elaborar, escribir, jugar, dramatizar), no a través de términos gramaticales o listas de léxico, que no son de utilidad para estructurar la construcción de nuevos conocimientos de comunicación en niños de 6 a 11 años;
- las tareas permiten una programación en espiral, que facilita el desarrollo de capacidades comunicativas y de conocimientos lingüísticos;
- las tareas incluyen todo tipo de apoyo no verbal, a través de imágenes, mímica, etc., con el fin de facilitar la comprensión y servir de apoyo para el aprendizaje, apoyos que a su vez despiertan la curiosidad y el interés de los niños;
- una unidad didáctica mediante tareas incluye períodos (necesariamente **breves** en Primaria) durante los cuales se centra la atención de los niños en algún aspecto léxico, fonológico, gramatical o funcional que se considere esencial para llevar a cabo satisfactoriamente la tarea que se está realizando o se va a realizar. En el enfoque por tareas, estos períodos centrados en algún aspecto lingüístico se denominan «tareas de apoyo lingüístico»;
- las tareas se agrupan en conjuntos interrelacionados y coherentes, normalmente alrededor de un tema o centro de interés, constituyendo una unidad didáctica cuya duración no debe ser demasiado prolongada (Zanón, 1993);

- las tareas ofrecen un marco sumamente adecuado para fomentar:
 - un aprendizaje centrado en el niño, en su experiencia vital, su entorno; un aprendizaje basado en experiencias que sean significativas para el niño,
 - la integración del aprendizaje de lenguas extranjeras al resto del curriculum, con un tratamiento interdisciplinar, y el desarrollo de los temas transversales.

Todo lo anteriormente dicho hace del enfoque por tareas un sistema de programación especialmente apropiado para muchas de las características de los alumnos de Primaria, tales como su curiosidad intelectual, potencial y gusto por descubrir cosas nuevas y nuevas capacidades; su facilidad y gusto por la imitación, falta de inhibiciones, espontaneidad, sentido del lenguaje corporal y gestual, sentido del ritmo; su predisposición por lo lúdico; su sentido social, grupal; su capacidad de esfuerzo y entusiasmo, su orgullo por sus propios logros y los del grupo; su predisposición a estilos de aprendizaje con apoyos sensoriales, cinéticos, visuales y auditivos; su capacidad de abstracción todavía no muy desarrollada, su predisposición a captar significados globalmente sin necesidad de comprender **todo** lo que se dice o **todo** lo que lee (Hurrell, 1995).

2. UN MARCO PARA LA PROGRAMACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA MEDIANTE TAREAS

2.1. En la figura 1 presento un marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas. En los apartados 4-9 ofrezco más detalles y algunos ejemplos relacionados con los seis pasos del marco.

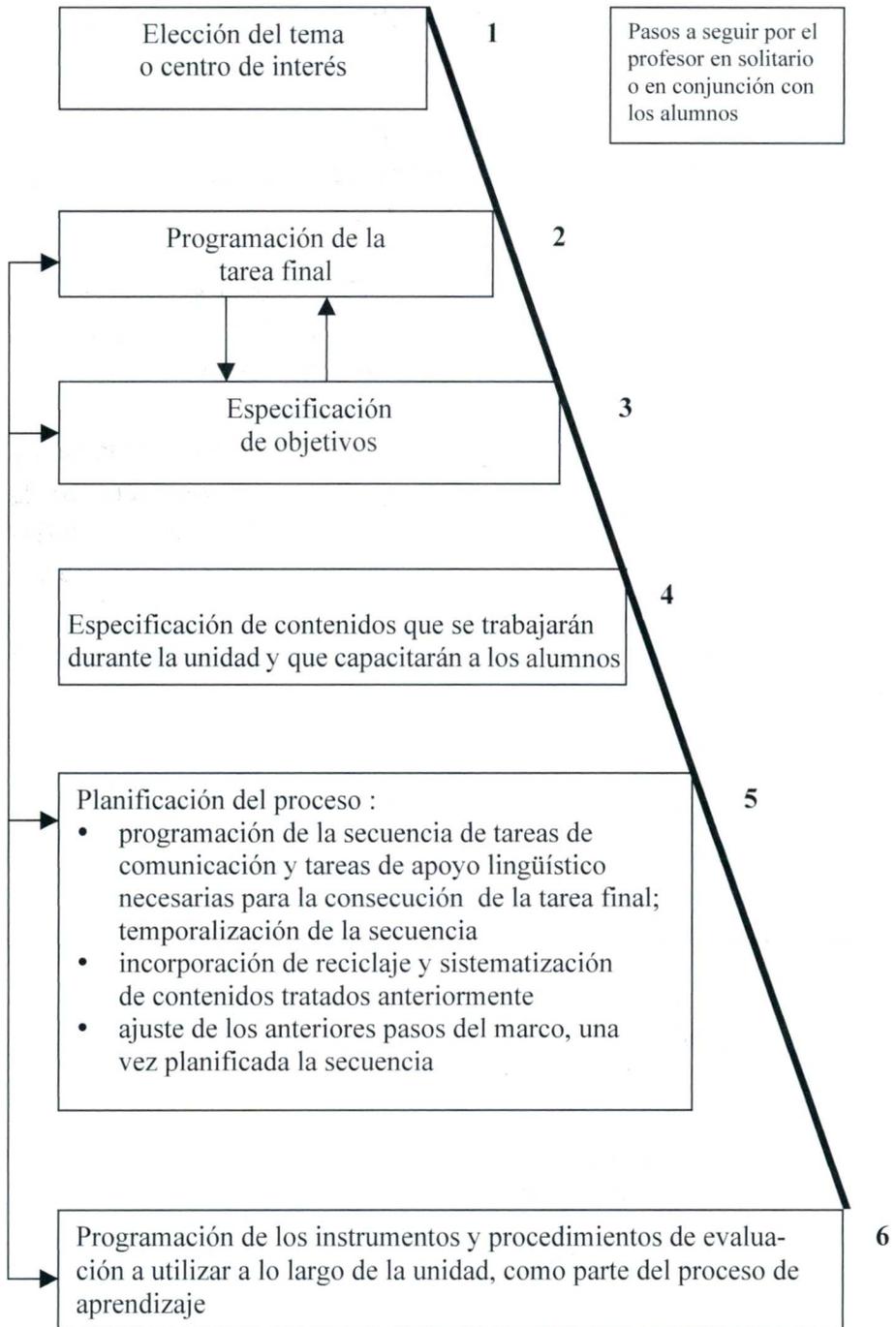


Figura 1. Marco para la programación de una unidad didáctica mediante tareas (adaptado de Estaire, 1990)

2.2. La unidad resultante se estructurará como una cadena de tareas cuidadosamente engarzada, como refleja la figura 2.

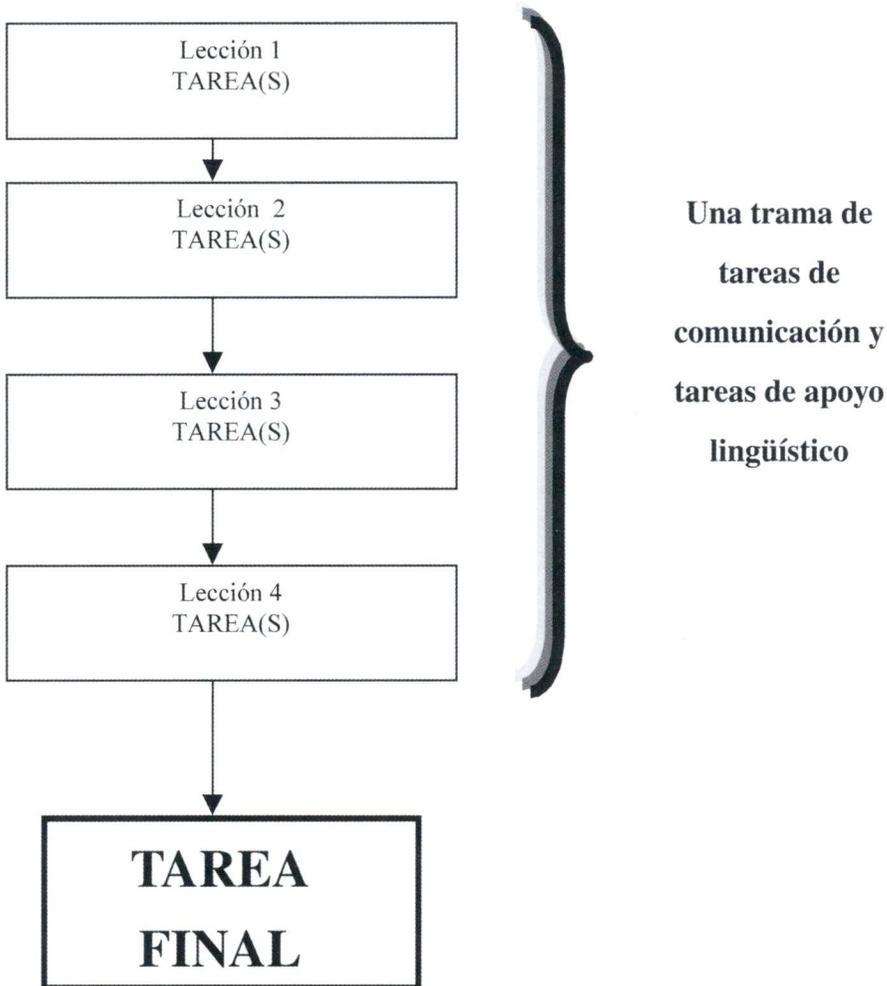


Figura 2. Estructura de una unidad didáctica mediante tareas (Estaire, 1999)

2.3. Las siguientes preguntas se ofrecen como un intento de clarificar cada uno de los seis pasos del marco de la figura 1, página 144, y servir como apoyo para las decisiones a tomar durante la programación de una unidad.

Paso 1	¿Qué tema o centro de interés puede resultar motivador para los niños y así servir de estímulo para el aprendizaje?
Paso 2	¿Qué tarea, apropiada y lógica en relación al tema elegido, permitirá a los niños demostrar al final de la unidad didáctica su capacidad de hacer algo concreto que no eran capaces de llevar a cabo anteriormente, o que eran capaces de realizar, pero con menor nivel de competencia comunicativa?
Paso 3	¿Qué cosas concretas van a realizar los niños durante la tarea final? ¿Qué habilidades van a desarrollar a lo largo de la unidad? Estas «cosas concretas» y «habilidades» se presentarán como objetivos de comunicación de la unidad didáctica.
Paso 4	Considerando el punto de partida, el tema a tratar y la tarea final, ¿qué contenidos lingüísticos van a ser tratados? ¿Qué otros tipos de contenidos, por ejemplo, actitudinales, socioculturales, referidos a estrategias de comunicación, al desarrollo de algunas microdestrezas específicas, a otras áreas del curriculum, etc., van a ser desarrollados en la unidad?
Paso 5	¿Cómo podemos organizar y facilitar el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad, de forma que se asegure la realización de la tarea final y, por lo tanto, la consecución de los objetivos? ¿Qué tareas de comunicación ayudarán a los alumnos en su preparación para la tarea final? ¿Qué tareas breves de apoyo lingüístico necesitarán llevarse a cabo? ¿Cómo combinaremos y temporalizaremos todos estos elementos de forma pedagógicamente efectiva, lógica y coherente?
Paso 6	¿Qué instrumentos y qué procedimientos vamos (tanto el profesor como los niños) a utilizar a lo largo de la unidad para evaluar formativa y sumativamente el trabajo realizado durante todo el período?

(Adaptado de Estaire, 1999)

2.4. La plantilla que aparece en la figura 3, página 147, es otro instrumento de apoyo para la organización del primer borrador de una programación basada en el marco de la figura 1, página 144). Al utilizar esta plantilla, será conveniente consultar las preguntas correspondientes a cada uno de los seis pasos (ver punto 2.3), y la información ofrecida en los apartados 4 y 9, que complementa diversos aspectos del marco.

1. Tema _____
2. Tarea final _____

3. Objetivos _____

4. Contenidos _____

5. Secuencia de tareas que conducen a la tarea final _____

6. Evaluación (procedimientos/instrumentos) _____

Figura 3. *Plantilla para el borrador de una programación mediante tareas (adaptado de Estaire y Zanón, 1994)*

3. DEFINICIONES

3.1. Unidad didáctica

Una unidad didáctica basada en tareas, siguiendo la propuesta que presento en este trabajo, tiene las siguientes características básicas:

- a) Está compuesta de una serie de sesiones de clase, que en Primaria no será nunca muy prolongada, centradas en un tema o centro de interés.
- b) Tiene como objetivo desarrollar los conocimientos instrumentales y formales necesarios para que los niños puedan:
 - hacer algo en la lengua extranjera que con anterioridad no podían hacer, o
 - hacer algo en la lengua extranjera **mejor** de lo que lo hacían con anterioridad.
- c) El trabajo en el aula está organizado como una secuencia de tareas cuidadosamente engarzadas, que conducen de forma coherente y lógica (desde una perspectiva tanto comunicativa como pedagógica) a la elaboración de una tarea final. Esta secuencia de tareas incluye tareas de comunicación y tareas de apoyo lingüístico (ver definiciones más abajo).
- d) Permite evaluar el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la unidad.

3.2. Tareas de comunicación

Las tareas de comunicación son unidades de trabajo en el aula que:

- a) Se centran en el significado, no en aspectos formales de la lengua; esto es, en qué se expresa más que en las formas lingüísticas utilizadas para expresarlo.

- b) Implican a todos los alumnos en la comprensión o producción oral o escrita.
- c) Tienen una finalidad comunicativa (que se alcanza a través de la producción o comprensión oral o escrita), acompañada en muchos casos de un resultado tangible.
- d) Reproducen procesos de comunicación, oral o escrita, de la vida cotidiana ya que tienen, dentro de lo posible, elementos de similitud con acciones realizadas en la vida cotidiana.
- e) Al realizarse en un aula de lengua extranjera:
 - tienen un objetivo de aprendizaje del lenguaje, así como una estructura y secuenciación de trabajo en el aula tendientes a facilitar el aprendizaje;
 - deben poder ser evaluadas en dos vertientes: en su aspecto comunicativo y como instrumento de aprendizaje.

3.3. Tareas de apoyo lingüístico

Las tareas de apoyo lingüístico:

- a) Tienen como foco principal el desarrollo de los contenidos lingüísticos (léxico, gramática, funciones, nociones, pronunciación).
- b) Aunque se centran más en el trabajo lingüístico que en el significado, deben realizarse dentro de un contexto significativo y estar cuidadosamente adecuadas a las características de los niños.
- c) Actúan como soporte de las tareas de comunicación, teniendo como objetivo el proporcionar a los alumnos los instrumentos lingüísticos que les capacitan para realizar las tareas de comunicación establecidas como eje de la unidad didáctica (Breen, 1987; Candlin, 1987; Nunan, 1989; Estaire, 1990; Zanón, 1990; Estaire y Zanón, 1994).
- d) Al igual que las tareas de comunicación, las tareas de apoyo lingüístico tienen una estructura consistente en:

- un procedimiento de trabajo claramente definido, tendente a facilitar el aprendizaje;
- un objetivo de aprendizaje concreto (aprender X para ser capaces de comunicar Y);
- un producto de aprendizaje concreto y evaluable.

En una unidad didáctica, las dos clases de tareas —las tareas de comunicación y las de apoyo lingüístico— se entretajan cuidadosamente para formar una secuencia o trama de tareas que conducen de forma coherente a la elaboración de una tarea final, que marcará la culminación comunicativa de la unidad.

Los apartados que siguen fueron utilizados en los diferentes períodos de taller durante la ponencia, para la realización de una serie de tareas previas a la elaboración de un borrador de programación de una unidad didáctica mediante tareas siguiendo el marco de la figura 1.

4. ALGUNOS EJEMPLOS DE POSIBLES TEMAS/CENTROS DE INTERÉS **(edades y niveles muy variados)**

Los temas/centros de interés sugeridos en este apartado podrían agruparse bajo las siguientes categorías: los niños, la familia, la escuela, nuestro entorno, temas transversales e interdisciplinarios, la fantasía.

1. Quién soy yo
2. Qué cosas me gustan/interesan
3. Qué cosas puedo/sé hacer
4. Nuestros cumpleaños
5. Mi familia
6. Mis amigos
7. Mi casa
8. Nuestro aula
9. Mis compañeros de clase
10. Nuestro colegio
11. Nuestros profesores

12. Cómo mantenemos limpio nuestro colegio
13. Reglas de convivencia en nuestro colegio
14. La vida de nuestro colegio
15. Nuestro barrio
16. Cómo mantenemos limpio nuestro barrio
17. La vida de nuestro barrio
18. Nuestra ciudad, etc.
19. Fiestas
20. Las vacaciones
21. Cómo cuidamos nuestro entorno
22. Cómo cuidamos nuestra salud
23. Nuestra rutina diaria (casa y escuela)
24. Cómo nos cuidamos en la calle
25. La ropa que nos ponemos
26. «English around us»
27. Una excursión con el cole
28. Una visita con el cole
29. Cómo venimos a la escuela
30. Cómo van al trabajo nuestros familiares
31. Cómo distribuimos el trabajo de la casa en mi familia
32. Inventores que nos interesan
33. Los libros que leemos
34. Personajes interesantes
35. Los deportes
36. Los Juegos Olímpicos
37. La música
38. Animales (domésticos, de granja, salvajes o del zoo)
39. Reptiles e insectos
40. Dinosaurios
41. Las películas que vemos
42. Historias que inventamos
43. Cosas que soñamos
44. Los planetas
45. Seres extraterrestres
46. Viajes espaciales
47. Los astronautas
48. Países de nuestro entorno
49. Otras culturas

50. El inglés para manejarnos en el aula (tema que se desarrollará durante todo el curso)

¿Qué otros temas/centros de interés os gustaría agregar a la lista?

5. ALGUNOS EJEMPLOS DE POSIBLES TIPOS DE TAREAS FINALES (edades y niveles muy variados)

5.1. Durante el taller, los participantes al curso vincularon un cierto número de tareas finales sugeridas en este apartado con algunos de los temas/centros de interés del apartado anterior.

- a. Casar una serie de frases con una serie de dibujos.
- b. Etiquetar un dibujo.
- c. Construir «X» con cartulina/ papel/ plastilina, etc. para ser utilizados en un montaje relacionado con el tema o centro de interés de la unidad didáctica.
- d. Cantar una canción y realizar alguna de las tareas sugeridas en el apartado 6, número 4.
- e. Escuchar un cuento y realizar alguna de las tareas siguientes: seguir el cuento con movimientos o mímica apropiados, o participando en los diálogos; realizar un dibujo ilustrativo; dramatizarlo, o hacer máscaras o marionetas y utilizarlas para recrear el cuento, etc.
- f. Hacer una exposición oral breve y sencilla.
- g. Grabar una canción/dramatización/presentación oral, etc.
- h. Elaborar tarjetas (u otro elemento) para un juego, y jugar el juego.
- i. Elaborar tarjetas para fechas especiales (o postales) para enviar a compañeros de clase, amigos, familiares.
- j. Elaborar tarjetas con un dibujo y un texto que señale las características (por ejemplo, de diferentes animales), para a continuación clasificarlas y hacer un montaje que presente también las características generales de cada categoría.
- k. Realizar un dibujo de X, según el tema de la unidad didáctica, (cada alumno realiza su propia versión con las variantes sugeridas) y utilizarlo como base para un «picture dictation» que hará cada niño a su compañero.

- l. Hacer un dibujo y escribir el texto correspondiente para realizar tareas tales como: casar dibujos y textos realizados por otros compañeros; pegar en un álbum de recortes (scrapbook) al que se le irán agregando otros elementos durante el curso; elaborar un mural; pegar en un «origami book»; para una ficha a la que se agregarán otras fichas durante el curso; para una colección o galería de X realizada por todos los niños.
- m. Realizar una encuesta sobre el tema de la unidad didáctica, seguida de un informe escrito o exposición oral de resultados (quizá acompañado de un gráfico).
- n. Decálogos o conjuntos de normas/sugerencias.
- o. Hablar (en pequeños grupos) sobre fotos que hemos traído a clase, relacionadas con familia, vacaciones... (La misma idea pero usando ilustraciones de revistas sobre el tema de la unidad didáctica).
- p. Seguir un mapa o plano según instrucciones orales o escritas.
- q. Escribir preguntas para un quiz o concurso que se realizará en clase.
- r. Escribir las 5 ó 10 cosas que todos debemos saber sobre X (por ejemplo, temas interdisciplinarios).
- s. Escribir ítems para una prueba que se va a realizar.
- t. Realizar un mural sobre «English around us» con aportaciones de todos.
- u. Participar en un experimento de clase o de grupo, registrar el proceso y compartir los resultados.
- v. Dramatización basada en una lectura.
- w. Escribir un e-mail a alguien, enviarlo y guardar una copia para una colección de e-mails enviados durante el curso.
- x. Diseñar camisetas, o cubiertas de carpetas, etc. con textos relacionados con la UD.
- y. Inventar una historia breve y contarla (+grabarla?).

¿Qué otros tipos de tareas finales os gustaría agregar a la lista?

5.2 Una idea a tener presente es la posibilidad de agrupar, a lo largo del curso, los ‘productos’ resultantes de las tareas finales de diferentes unidades didácticas que puedan tener alguna conexión, por ejemplo:

- Colección de grabaciones de canciones cantadas por los niños (colectivo).
- Colección de otras grabaciones, por ejemplo: role-plays, exposiciones orales, (individual o colectivo).
- Colección de resultados de experimentos realizados en clase (colectivo).
- Portfolio (individual) — carpeta en la que cada niño guarda un cierto número de trabajos a lo largo del curso.
- Álbum de recortes/scrapbook (individual o colectivo).
- Revista de la clase o del colegio (colectivo).
- Colección de fichas (individual).
- Colección de juegos elaborados en clase (colectivo).
- Colección de murales elaborados en clase (colectivo).
- Colección de e-mails enviados (individual o colectivo).
- Colección de sondeos/encuestas realizados, y sus resultados.

¿Qué otras ideas os gustaría agregar a esta lista?

Agrupar tareas finales de esta forma, cuando sea posible, puede resultar un elemento sumamente motivador para los niños, quienes podrán así ver de forma tangible sus logros durante el curso.

6. ALGUNOS EJEMPLOS DE PRIMEROS BORRADORES PARA FORMULACIONES DE OBJETIVOS DE DIFERENTES UNIDADES DIDÁCTICAS (EIDADES Y NIVELES MUY VARIADOS) PARA PRESENTAR A LOS NIÑOS, UNA VEZ AJUSTADA LA TERMINOLOGÍA A SUS CARACTERÍSTICAS

Durante el taller, los participantes en el curso formularon los objetivos para una unidad didáctica de su elección, siguiendo el modelo sugerido en los ejemplos que se ofrecen en este apartado.

1. **PUEDO** decir cuándo es mi cumpleaños y preguntar a mis compañeros sobre el suyo. **PUEDO** ayudar a elaborar un mural para la clase con nuestros cumpleaños. **PUEDO** cantar «*Happy Birthday*» a mis compañeros cuando sea su cumpleaños.
2. **PUEDO** dibujar 5 banderas elegidas por mí y escribir algunos datos sobre cada una de ellas. Exhibiremos todas las banderas en clase o fuera de la clase.
(Nota: se especificarán los datos según las características del grupo).
3. **PUEDO** participar en mi grupo en un juego de adivinar qué tarjetas tienen mis compañeros, a través de preguntas sobre (ejemplo: habitaciones de una casa y los muebles, o acciones que están llevando a cabo los personajes de las tarjetas, o la ropa que llevan estos personajes, etc.).
4. **PUEDO** cantar una canción sobre y hacer un dibujo para ilustrarla.
(Nota: según las características del grupo, los alumnos podrán también hacer algunas de las siguientes cosas: etiquetar algunos elementos del dibujo, escribir algunas frases relacionadas con el dibujo o agregarle burbujas con texto a algunos de los personajes que puedan aparecer en el dibujo).
5. **PUEDO**, con mis compañeros, aprender a cantar una canción e ir a cantarla a otra clase.
(Nota: variantes posibles: cantarla en una fiesta del colegio, o cantarla en clase y grabarla para una colección de «nuestras canciones»).
6. **PUEDO** hacer una encuesta en clase sobre cómo cuidamos nuestra salud. **PUEDO** ayudar a elaborar un gráfico con los resultados. **PUEDO** también hacer un breve informe oral o escrito sobre los resultados.
7. **PUEDO**, con mis compañeros de grupo, escribir un decálogo sobre formas de cuidar nuestro entorno. Después, podemos ex-

hibir nuestros decálogos, votar las mejores ideas y elaborar «el decálogo de nuestra clase».

(Nota: el tema podría ser más específico, como por ejemplo, formas de ahorrar agua y energía).

8. **PUEDO** elaborar tarjetas con las características de ciertos animales que elija y, a continuación, junto con mis compañeros, montar una exhibición con las tarjetas e ilustraciones correspondientes.

(Nota: este material puede también ser utilizado para una tarea en que los alumnos casen textos e ilustraciones o para diferentes juegos).

9. **PUEDO**, con mi grupo, escribir preguntas para un «quiz» sobre, que después haremos entre todos los grupos.

10. **PUEDO** diseñar una serie de camisetas con textos que reflejen cosas que me interesan y que me gustan. Exhibiremos los diseños en el pasillo junto a nuestro aula para que los compañeros de otras clases puedan verlos.

11. **PUEDO** medir y pesar objetos, escribir los datos en una parrilla e intercambiar la información oralmente con otros compañeros que han medido y pesado objetos diferentes.

12. **PUEDO**, con mis compañeros de grupo, construir con cartulina diferentes edificios de una ciudad. En cada uno indicaremos el nombre del edificio. Junto con los edificios hechos por los otros grupos, construiremos una o varias ciudades, indicando dónde queda cada edificio.

(Nota: estos materiales pueden usarse en otras ocasiones para otras tareas, por ejemplo, para seguir instrucciones sobre cómo llegar a un sitio determinado).

13. **PUEDO**, con mis compañeros de grupo, escribir una serie de normas a seguir en el colegio, y compararlas con las de otros grupos. Con todas las ideas que surjan podemos elaborar un

documento que tendremos en clase, y que también podemos compartir con otras clases.

(Nota: este modelo puede repetirse con otro tipo de reglas, por ejemplo: para la calle, para una excursión al campo o la playa, para una visita organizada por el colegio, etc.).

14. **PUEDO**, con mi grupo, elaborar un «Country Profile» sobre el país que hayamos elegido, que incluya las 5 ó 10 cosas que todos debiéramos saber sobre él. Cuando estemos seguros de que la información es correcta, decidiremos junto con el profesor la forma en que compartiremos nuestros trabajos y los utilizaremos para un «quiz» o un juego.

(Nota: este formato, con alguna variación, puede utilizarse para otros trabajos interdisciplinares; por ejemplo: ciudades, hechos históricos, inventos, escritores, deportes, etc.).

15. **PUEDO** escribir un e-mail a un amigo que entienda inglés sobre una visita que hemos realizado con la clase (por ejemplo: a una fábrica o a un periódico). Imprimiré el e-mail y se lo enseñaré a mis compañeros y al profesor.

16. **PUEDO** hacer un dibujo sobre nuestra visita al zoo y acompañarlo con 2 ó 3 frases. Exhibiremos nuestros dibujos y nuestras frases.

17. **PUEDO** describir nuestro aula y nuestra escuela, y elaborar nuestro horario de clases en inglés. Puedo intercambiar esta información con algún amigo que estudie en otro colegio. Cuando él me dé su descripción, la juntaré a otras descripciones que hayan traído mis compañeros, y las exhibiremos en nuestra clase.

18. **PUEDO**, con mis compañeros de grupo, dibujar un robot, darle un nombre y escribir un texto muy breve explicando lo que puede hacer y otras características. Circularemos los robots entre todos los grupos y los discutiremos. Finalmente, los colocaremos en una pared y los utilizaremos para hacer, en grupos, un juego de adivinanzas.

(Nota: sin duda, hay muchas otras posibles maneras de explotar este material).

7. ESPECIFICACIÓN DE CONTENIDOS

El cuarto paso del marco (figura 1, página 144) nos lleva a especificar los contenidos de la unidad didáctica. Comenzaremos haciéndonos la siguiente pregunta: considerando el **punto de partida**, el **tema** a tratar y la **tarea final**, ¿qué contenidos lingüísticos van a ser tratados? ¿Qué otros tipos de contenidos, por ejemplo, actitudinales, socioculturales, referidos a estrategias de comunicación, estrategias de aprendizaje, al desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, al desarrollo de algunas microdestrezas específicas, a otras áreas del curriculum, etc., van a ser desarrollados a lo largo de la unidad?

Ofrezco a continuación, a título de ejemplo, los encabezamientos para una posible formulación de los contenidos lingüísticos, que parte de los contenidos nociofuncionales y sus exponentes, y que tras el análisis de éstos, especifica los contenidos gramaticales y léxicos. Si se desea, se pueden agregar otras columnas, por ejemplo, para contenido fonológico o discursivo.

CONTENIDO LINGÜÍSTICO			
Contenido nocio-funcional	Exponentes de funciones y nociones	Contenido gramatical	Contenido léxico

Esta especificación de contenidos lingüísticos se completaría con un listado de otros contenidos no lingüísticos. Por otra parte, una vez programada la secuencia completa de tareas que componen la unidad (paso 5 del marco) (figura 1, página 144), es probable que deseemos añadir algún otro elemento a la especificación realizada en este punto de la programación.

8. PLANIFICACIÓN DEL PROCESO: SECUENCIACIÓN DE TAREAS

8.1. Este paso del marco nos lleva a programar la secuenciación de tareas que conformarán la unidad didáctica (ver figura 2, página 145). Comenzaremos haciéndonos las siguientes preguntas: ¿Qué tareas ofrecerán a los alumnos el andamiaje necesario para realizar la tarea final que hemos programado? ¿Cómo podemos organizar y facilitar el proceso de aprendizaje a lo largo de la unidad? ¿Cómo combinaremos y temporalizaremos las tareas de comunicación y las breves tareas de apoyo lingüístico de forma pedagógicamente efectiva, lógica y coherente?

En este punto propongo realizar una tarea consistente en leer la información ofrecida sobre la tarea final (A) de una unidad didáctica, para, a continuación, secuenciar una serie de tareas (B) que conducen a la tarea final.

A. Tema: Robots que nos ayudan a hacer cosas

Tarea final:

- En grupos de 3, los niños dibujan un robot (de su propia elección), y debajo escriben al menos tres de sus características (al menos una de ellas debe estar relacionada con lo que el robot puede o sabe hacer). También le inventan un nombre y lo escriben.
- Los dibujos y la información acerca de los robots circulan entre los diferentes grupos y se discuten. A continuación, las hojas se numeran y se cuelgan en la pared; seguidamente, se utilizan para un juego de adivinanzas, que, después de algunos ejemplos realizados en gran grupo, se jugará de forma simultánea en grupos de 3.
- Una fase final opcional sería que los niños eligieran uno, dos o tres robots para incluirlos en la revista de la clase o del colegio, o para intercambiar con otra clase.

B. Tareas sin secuenciar, que preceden a la tarea final:

Las cinco tareas siguientes conducen a la tarea final descrita en (A), pero no están secuenciadas correctamente. Durante el taller, los participantes en el curso las leyeron y las secuenciaron de forma que consideraran pedagógicamente efectiva, lógica y coherente. A continuación, discutieron sus secuencias con otros participantes, razonando sus decisiones.

- Los alumnos escuchan una grabación en la cual tres niños describen a los robots que han dibujado, e identifican los tres dibujos correspondientes. Una vez comprobada esta fase, escuchan los textos nuevamente y escriben debajo de cada dibujo los datos requeridos.
- Los alumnos leen un texto corto sobre el robot de Susan y las cosas que hace. Rellenan un recuadro con información sobre el robot.
- El profesor enseña a los alumnos un dibujo de un robot, o un robot de juguete, y establece el contexto para la unidad didáctica, a través de preguntas (What's this? What? What?) y datos acerca del robot.
- En grupos, los alumnos realizan un juego de adivinanzas basado en los tres robots de la tarea de comprensión auditiva. Antes de comenzar el juego, los alumnos sugieren algunas preguntas que serán necesarias para realizar el juego, y el profesor ayuda a consolidar este apoyo. Las preguntas se escriben en la pizarra, como apoyo para aquellos niños que lo necesiten. Estas preguntas también serán de utilidad más adelante, para realización de la tarea final.
- Tarea de expansión de vocabulario – Los alumnos casan una lista de cosas que otros robots pueden hacer y los dibujos correspondientes. Después de comprobar los resultados, el profesor pregunta «What other things would you like a robot to do/to do for you?»

8.2. El sistema interrelacionado del marco queda reflejado en la figura 4, página 161. Vemos cómo cada tarea de la secuencia está determinada por el análisis de las necesidades creadas por la tarea

final (flechas de la izquierda), y cómo cada una de las tareas a su vez «alimenta» y facilita la realización de la tarea final (flechas de la derecha).

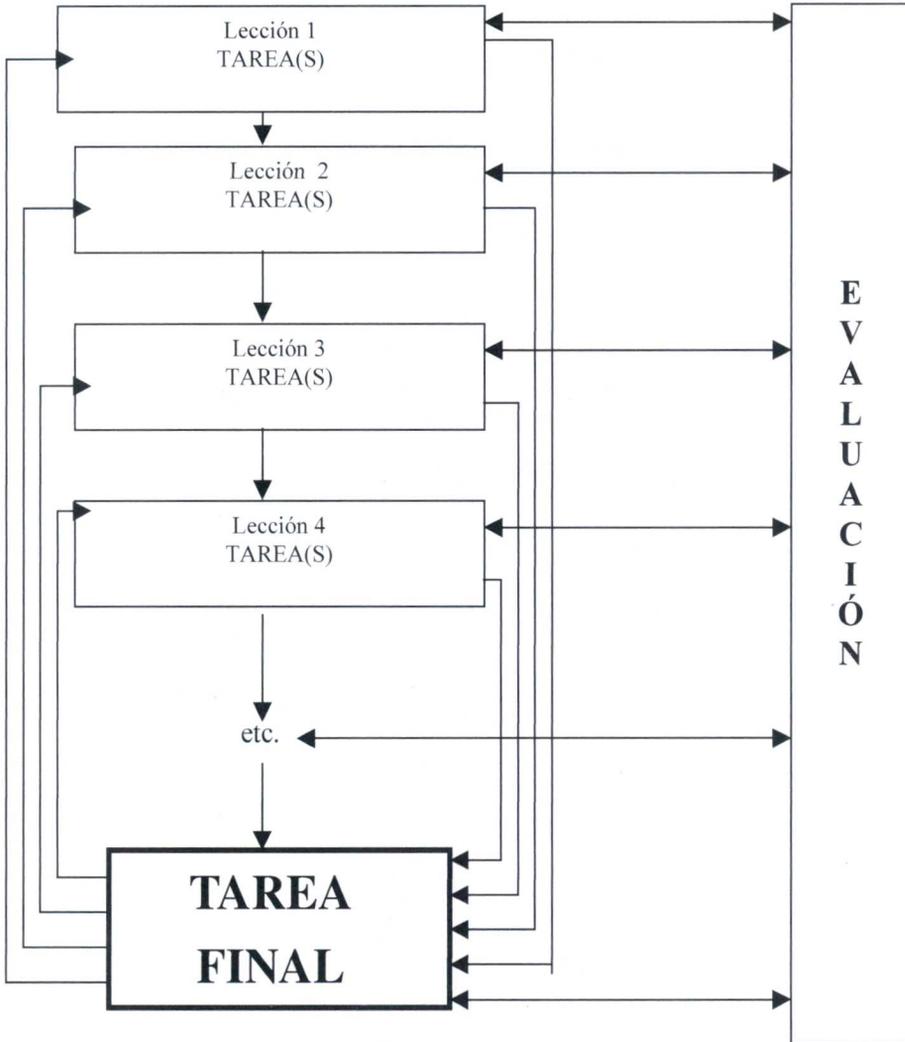


Figura 4. La tarea final como eje vertebrador del proceso de programación, del desarrollo del trabajo en el aula y de la evaluación de la unidad didáctica (adaptado de Estaire, 1990)

9. PROGRAMACIÓN DE LA EVALUACIÓN: INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS

El carácter de sistema interrelacionado del marco de programación propuesto nos lleva a considerar la evaluación como parte integral del proceso de aprendizaje: un procedimiento de recogida de información y toma de decisiones durante todo el desarrollo de la unidad en el aula (ver figura 4, página 161). Bajo esta perspectiva, la evaluación es un proceso dinámico que lleva a los niños y a los profesores a realizar modificaciones y reajustes, tanto durante el desarrollo de la unidad como *a posteriori*. Estamos hablando, por lo tanto, de una evaluación:

- realizada durante toda la unidad, desde su comienzo,
- dirigida tanto al proceso como a los resultados — una evaluación formativa y sumativa,
- realizada por alumnos y profesores,
- basada en unos criterios explicitados y asumidos por todos.

Una evaluación, en fin, en la que además del espacio tradicional del profesor como figura evaluadora, se cree un espacio para que los niños evalúen cosas tales como:

- su trabajo individual,
- su trabajo como miembro de un grupo,
- las tareas: los materiales, los procedimientos seguidos, los «productos» resultantes,
- el trabajo de sus compañeros,
- el trabajo de los profesores,
- los resultados en relación con los objetivos y los contenidos.

En el sexto paso del marco, pues, necesitamos estructurar el sistema de evaluación que vayamos a utilizar en el aula durante la unidad: los instrumentos, los procedimientos, los criterios. Dado el ámbito de este trabajo, sólo incluiré, a título de ejemplo, dos muestras de fichas que, con las modificaciones pertinentes, podrían ser utilizadas por los niños del tercer ciclo de Primaria: una a lo largo de la

unidad, otra al final de la misma. Para ciclos anteriores, se pueden elaborar fichas adecuadas para esas edades, pero que igualmente giren alrededor de las ideas sugeridas en las figuras 5 y 6, que vemos a continuación:

<p>➤ OBJETIVOS: _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>➤ ¿QUÉ HEMOS HECHO HOY EN CLASE PARA ACERCARNOS A LOS OBJETIVOS?</p> <p>DÍA 1 _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>DÍA 2 _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>DÍA 3 _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>DÍA 4 _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Figura 5. (Adaptado de Estaire y Zanón, 1994).

Título de la unidad			
1. ¿Qué hemos hecho en esta unidad?			
2. ¿Qué ha sido lo que más me ha gustado y por qué?	3. ¿Qué podríamos cambiar? ¿Cómo?	4. ¿Qué tal lo he hecho?	
		5. ¿Qué he aprendido y qué soy capaz de hacer como resultado de ello?	6. ¿Qué me queda por hacer, repasar, estudiar?

Figura 6. (Adaptado de Estaire y Zanón, 1994).

BIBLIOGRAFÍA

- BREEN, M.P. «*Contemporary Paradigms in Syllabus Design*». *Language Teaching* 20 (2 y 3). 1987.
- CANDLIN, C.N. «*Towards Task-based Language Learning*». En CANDLIN, C.N. y MURPHY, D. *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs. Prentice Hall. New Jersey, 1987.
- ESTAIRE, S. «*La Programación de Unidades Didácticas a través de Tareas*». *Cable 5*. 1990.
- ESTAIRE, S. «*La Aplicación del Enfoque por Tareas al Aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Segundo y Tercer Ciclo de Primaria*». *Aula de Innovación Educativa* n.º 62. 1997.
- ESTAIRE, S. *Tareas para Hacer Cosas en Español: principios y práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante tareas*. Universidad Antonio de Nebrija. Madrid, 1999.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. «*El Diseño de Unidades Didácticas mediante Tareas*». En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 7-8. 1990.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. *Planning Classwork: a Task-based Approach*. Heinemann. Oxford, 1994.
- HURRELL, A. «*The increasing importance of foreign language teaching in the Primary curriculum*». *Foreign Language Education in Primary Schools: report on Council of Europe Workshop 8B*. Council of Europe. Strasbourg, 1995.
- NUNAN, D. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press. Cambridge, 1989.
- SALABERRI, S. *Uso del Inglés en el Aula*. Heinemann. Oxford, 1993.
- ZANON, J. «*Los Enfoques por Tareas para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*». *Cable 5*. 1990.
- ZANON, J. «*Cómo no impedir que los niños aprendan inglés*». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, vol. 16. 1992.
- ZANON, J. *Claves para la Enseñanza de la Lengua Extranjera*. MEC. Madrid, 1993.
- ZARO, J.J. y SALABERRI, S. *Contando Cuentos*. Heinemann. Oxford, 1993.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS EN PRIMARIA: EVALUACIÓN DEL PROCESO Y DE LOS APRENDIZAJES

Gloria López Téllez

Catedrática de Escuela Universitaria de Didáctica
de la Lengua y la Literatura en Lengua Inglesa
Universidad de Oviedo

Abordar el tema de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras lleva implícito centrarse en todo un conjunto de elementos imprescindibles para acometer la acción didáctica: conocimiento sobre teorías de adquisición de lenguas extranjeras, sobre aspectos psicocognitivos o corrientes lingüísticas; también acerca de los contenidos más idóneos, los propósitos educativos, los materiales curriculares, la tarea de secuenciación y elección de actividades, así como la preparación del proceso de evaluación. Y esto es así porque todos estos componentes, incluida la evaluación, completan la visión sobre lo que significa enseñar y aprender. Es decir, abordar la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, o de cualquier otro contenido, requiere, necesariamente, contemplar todos y cada uno de estos elementos, de tal manera que no puedan estudiarse de forma aislada, si bien es verdad que es la evaluación la que va a servir de marco para mejorar la actuación del docente y de puente de diálogo entre teoría y práctica.

Con el propósito de aclarar estos conceptos, el contenido de este artículo se va a estructurar en los siguientes puntos: 1. Abordar el concepto de evaluación dentro de una organización sistémica del diseño curricular reflexionando sobre su función. 2. A partir de los posibles modelos didácticos propuestos por el docente, analizar un conjunto de instrumentos de evaluación (cuantitativa y, sobre todo, cualitativa), que puedan servir de orientación al profesorado para que los adapte a su realidad educativa

1. CONCEPTO DE EVALUACIÓN DENTRO DE UNA ORGANIZACIÓN SISTÉMICA DE DISEÑO CURRICULAR

Como primer paso, hemos de distinguir entre una concepción tradicional que separa enseñanza-aprendizaje de evaluación, como si de dos componentes claramente diferenciados se tratase, planteamiento con el que no nos identificamos, y otro tipo de concepción según la cual la evaluación forma parte de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de una organización sistémica que requiere, a su vez, del componente evaluativo para su funcionamiento y que vamos a aclarar a continuación.

Siguiendo a autores como Cardimet (1986) o Gimeno Sacristán (1994), abordar la evaluación supone abordar todos los problemas fundamentales de la pedagogía, de tal manera que no es posible acometer la evaluación como una parcela ajena a todo un conjunto de propuestas y planteamientos teóricos y a su proyección en la práctica educativa.

Por tanto, observamos el tema de la evaluación no como un elemento aislado de la planificación curricular, sino, todo lo contrario, como un componente más del proceso de enseñanza-aprendizaje operando dentro de una organización sistémica. Entendemos la comunicación sistémica como una estructura de elementos que aparecen interrelacionados, de tal modo que la variación o alteración de uno de ellos afecta a todo el sistema desde el punto de vista de su integridad. Es decir, nos estamos refiriendo no sólo a un conjunto de elementos, sino también al conjunto de relaciones que se establecen entre ellos.

Dentro de este tipo de organización, la evaluación desempeña un papel primordial, ya que su presencia es requerida en todos los niveles de la planificación curricular, desde los planteamientos teóricos hasta la realidad práctica.

Partir de este concepto de organización sistémica es fundamental para abordar una evaluación formativa que sienta las bases para mejorar la enseñanza, el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el

diseño curricular y, de alguna manera, contribuir en la formación permanente del profesorado; porque el docente, asumiendo un nuevo papel, que es el de investigador, se introduce en un proceso de experimentación y reflexión de su propia práctica, iniciándose en la dinámica teoría/pensamiento y práctica/acción, convirtiéndose en un profesional reflexivo. De ahí que la función de la práctica evaluativa se observe como un medio de sensibilización y reflexión de los docentes.

Teniendo en cuenta esta concepción basada en el modelo sistémico, y bajo la influencia de los trabajos de Benedito (1987), Stenhouse (1984) y Gimeno Sacristán (1985), vamos a observar el tipo de interacción que se establece en el plano curricular. Partimos de tres niveles (Esquema N.º 1):

● **Un primer nivel del diseño curricular**, que corresponde a la fundamentación teórica, a los principios generales que configuran el corpus de conocimiento relacionado con el área de Lengua Extranjera, que suministra información específica y pertinente para su proyección práctica en una realidad educativa concreta. Información que es suministrada por las bases epistemológica, psicológica, sociológica y pedagógica y por la legislación vigente, en nuestro caso la LOGSE. Nos referimos a las fuentes curriculares entendidas como subsistemas que forman parte, a su vez, del subsistema sociocultural o macrocontexto que nos envuelve a todos, alumnos, profesores, instituciones, etc. No podemos evadirnos de él por la influencia que ejerce sobre nosotros y porque forma parte de nuestra raíz y entramado cultural. Asimismo, el docente lleva a cabo una aportación teórica, fruto de su formación, experiencia y práctica educativa.

Recordemos que diseñar significa ordenar la enseñanza, la acción educativa. Es el resultado de una toma de decisiones, teniendo en cuenta las orientaciones aparecidas en el BOE correspondiente, las finalidades educativas, los sujetos, la forma de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, las limitaciones materiales o personales, etc. Ahora bien, estas decisiones vienen determinadas por las fuentes del currículum que presuponen la fundamentación teórica, es decir, son el resultado de una seria reflexión por parte del docente que refleja todo un conjunto de concepciones previas sobre

lo que significa enseñar y aprender. Las fuentes curriculares son un conjunto de principios, de modelos teóricos y conceptuales que, dependiendo de las necesidades y variables que la realidad educativa nos demande, pueden ofrecer respuesta a los interrogantes y a los conflictos suscitados en el aula. Por tanto, las fuentes curriculares son el marco de referencia, el andamiaje necesario que sostiene la acción educativa y al cual siempre habremos de volver a través de la evaluación de la práctica.

Estas fuentes son:

- **La Fuente Filosófica.** Utilizamos este término al considerarlo más amplio, ya que incluye tanto la fuente epistemológica, en la cual nos basamos, como la concepción antropológica y educativa, que consideramos esencial para todo proyecto docente.
- **La Fuente Pedagógica.** Nos proporciona información acerca de cómo enseñar la lengua extranjera en un contexto institucional a niños de 6 a 12 años, y basada en el sistema de comunicación como concepto de enseñanza. Junto con la fuente filosófica, conforma un sustrato esencial del cual el docente no puede evadirse, ya que envuelve la totalidad de la práctica educativa.
- **La Fuente Psicológica.** La Psicología, la Psicología del Aprendizaje, la Psicolingüística, etc., nos proporciona información sobre el aprendizaje en general y sobre cómo niños de corta edad aprenden lenguas extranjeras.
- **La Fuente Socioinstitucional.** El conocimiento de la dinámica que se genera en el contexto del aula (microsociológico), la función social de la escuela y el contexto social donde se ubica con su consiguiente influjo (contexto macrosociológico), así como los aspectos institucionales, departamentales, económicos, etc., del centro educativo son de especial importancia ya que condicionan una determinada comunicación y organización escolar.

PROPUESTA DE MODELO SISTÉMICO
DE DISEÑO CURRICULAR



Estas fuentes han de entenderse como la base inicial para la acción: el docente tomará lo más conveniente dependiendo de su realidad educativa, aportando, también, su propio conocimiento y experiencia para satisfacer las necesidades educativas de los alumnos.

- **Un segundo nivel** corresponde a la presentación de los componentes esenciales de la planificación. Son aquéllos que van a responder a qué, por qué, para qué, a quién, cómo y cuándo enseñar

y que van a conformar el modelo didáctico; las mismas preguntas han de plantearse con respecto a la evaluación. Este nivel, que responde al concepto de enseñanza desarrollado por el profesor, servirá de nexo entre el primero y el tercero; y es que en él, confluyen los planteamientos teóricos, entendidos como plan a desarrollar, y los resultados prácticos, recogiendo de uno y de otro, mediante la **evaluación, la investigación y la reflexión**, aquellos aspectos positivos que hayan demostrado la veracidad de los primeros planteamientos, y rechazando otros elementos que, por una razón u otra, no provoquen los aprendizajes deseados. Recordemos que el currículum ha de estar en constante renovación dependiendo de los aportes científicos, las propuestas teóricas desarrolladas por el docente, la realidad contextual y los resultados de la acción didáctica.

Puesto que partimos de una organización sistémica, todos los componentes son fundamentales. Su principal fuerza y característica radican en la coordinación, coherencia, interacción y apoyo mutuo entre dichos elementos, aproximándonos a la línea de favorecimiento del pensamiento reflexivo señalado en párrafos anteriores. Estos componentes, a su vez, han de responder a los principios teóricos en los cuales se fundamentan, para, a continuación, proyectarse hacia la práctica.

Estos componentes son:

Los objetivos. Aparecen en estrecha relación con la concepción teórica del docente. Ésta puede apreciarse a través de las respuestas dadas a estas preguntas:

- ¿considera el docente que lo más importante es el conocimiento de la estructura gramatical como base para una posterior comunicación y que es ese conocimiento el que configure la lengua? O, por el contrario,
- ¿considera que lo importante es cómo se usa la lengua para fines comunicativos y sociales?

La contestación dada influirá en cómo se enseñe y para qué, y en cómo se evalúe. Si seguimos un método audio-oral, nos centraremos en estructuras, vocabulario, y ejercicios de práctica controlada,

propio de las teorías conductistas. Por el contrario, una enseñanza comunicativa, basada en el aprendizaje significativo y cooperativo, con influencias de la Pragmática y la Sociolingüística, propone un trabajo en parejas y pequeños grupos en los cuales la lengua es vehículo de comunicación e interacción social.

De ahí que insistamos en hacer explícitos nuestro concepto de lengua y nuestra concepción sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas con el fin de proceder a desarrollar un plan apropiado para la evaluación.

Los contenidos. Los contenidos fundamentales del programa recogen las aportaciones a nivel cultural y científico de la materia; es decir, la lengua y cultura de la lengua extranjera, que es tanto como decir otra realidad cultural, además de incluir destrezas, hechos y valores que, de forma explícita e implícita, forman parte del concepto educativo y antropológico del profesor y de las orientaciones contempladas en el decreto de mínimos.

Su presentación ha de organizarse y estructurarse de forma sistemática y, al igual que se hace con los objetivos, de forma abierta y flexible con el fin de hacer los cambios necesarios para adecuarlos a las necesidades del microcontexto que llamamos aula.

El contexto. Ha de entenderse como el marco de referencia, compuesto por varios elementos internos e influenciado por otros externos, que determina la toma de decisiones a nivel curricular. El contexto envuelve e invade otros componentes y, en cierta manera, influye en los mismos.

Hemos de manifestar que la enseñanza es comunicación intencional y se produce en un centro educativo. Éste crea su propia dinámica social y es, además, objeto del influjo de la sociedad en su conjunto: aspectos económicos, políticos, sociales, etc., que, de alguna manera, van a poder percibirse en la vida del aula. Por consiguiente, analizar tanto el «macrocontexto» como el «microcontexto» es condición indispensable para intentar optimizar el aprendizaje (Pérez Gómez, 1988:89-93). Son parte y configuran el contexto:

- **El uso de la lengua extranjera como medio de comunicación e interacción.** Esta circunstancia crea un ambiente particular dentro del aula. Requiere, por parte de los alumnos, la activación de todos sus conocimientos y recursos, tanto del contenido de la materia como del conocimiento de la lengua extranjera. Además, implica intentar sumergirse en una determinada cultura a través de la lengua.
- **El medio físico.** La configuración del espacio cumple un papel importante en la dinámica de la clase. La utilización de pupitres individuales o de mesas para el trabajo conjunto de cuatro o más alumnos, implica una determinada concepción de la enseñanza.
- **El papel del profesor,** estrechamente ligado al concepto de enseñanza por él desarrollado, cuya participación es decisiva para el buen funcionamiento del sistema de comunicación en el aula al ser la principal fuente de «input». Sus principales funciones son las siguientes:
 - informante, transmisor de conocimientos;
 - organizador:
 - del contenido de la clase: el qué y el cómo;
 - del material y medios que va a necesitar: retroproyector, vídeo, ordenador...;
 - de las actividades a realizar: en parejas, pequeños grupos, individuales;
 - estimulador y facilitador del aprendizaje;
 - investigador y observador y, como consecuencia, en constante proceso de aprendizaje;
 - evaluador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todos estos elementos son tamizados a través de la personalidad del profesor, que imprime su propio carácter y que puede contribuir a la dinámica de la clase.

- **El papel del alumno,** que es un activo participante en la configuración del contexto, a la vez que se presenta mediatizado por el mismo. El alumno trae al aula no sólo una serie de conocimientos previos sobre la materia, sino tam-

bién un conjunto de concepciones, de prejuicios, de actitudes y de experiencias que van a influir en la dinámica del aula y, de manera especial, en la comprensión de los mensajes. Éstos se verán determinados, también, por la información compartida o idiosincrática, el desarrollo de suposiciones y el grado de relevancia de los comunicados (Wilson, 1994. Pág. 37-58). Asimismo, señalar que el alumno aparece como el centro del sistema, «el destinatario de la comunicación» (Pérez Gómez, 1988. Pág. 94), y con un protagonismo destacado.

- **La relación de comunicación e interacción profesor-alumno y alumno-alumno.** Una relación de respeto y de colaboración mutua, así como de estímulo para la superación intelectual, crea el ambiente y el clima afectivos que consideramos óptimo para el desarrollo de la actividad docente, y donde el factor clave son las relaciones humanas, ayudando al niño a superarse, a ser responsable, respetuoso, etc.

Estrategias metodológicas. Son la respuesta a una serie de opciones teóricas, la respuesta a nuestra concepción de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. La metodología implica un camino, «un ir hacia» e imprime un sello especial a la acción.

Cuando hablamos de método, nos referimos a la acción educativa, al momento de comunicación didáctica; es el envoltorio que cubre y encubre nuestro pensamiento, nuestras concepciones teórico-prácticas, nuestra particular forma de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, nuestra concepción educativa. El método, o las estrategias didácticas, como las denomina Gimeno Sacristán (1985. Pág. 227), es la respuesta práctica a opciones de orden didáctico, psicológico, sociológico y filosófico que configuran el modelo didáctico, que es tanto como decir la fundamentación científica de la enseñanza.

Las actividades. Las actividades que se introducen en el aula se observan como elementos curriculares que *denotan la concepción y el estilo de enseñanza del profesor*. De este modo, las actividades

y tareas obedecen a distintas teorías sobre lo que entendemos por enseñar y aprender una lengua extranjera. Para el modelo técnico, las actividades han de ser coherentes con la conducta explícita o implícita en los objetivos propuestos. Por el contrario, para la Psicología Cognitiva (Gimeno, 1988) y para el Modelo Ecológico, la actividad tiene sentido no como la suma de comportamientos independientes, sino como cursos de acción que obedecen a un esquema de acción práctico y con un orden interno.

Asimismo, el tipo de actividad implica un determinado rol del alumno y del profesor: pasivo, activo, aprendiendo a asumir responsabilidades y autonomía, etc., o por parte del profesor prestando ayuda, feed-back, interactuando con los alumnos, organizando las tareas, mateniendo la disciplina y el orden.

Los medios y los materiales didácticos. La incorporación de una variada gama de medios didácticos en el aula ha supuesto un cambio sustancial en la acción didáctica. Consideradas como herramientas de gran utilidad, permiten al docente ofrecer a los alumnos reproducciones de la realidad educativa que van a completar su formación, preparándolos para dicha realidad.

En la acción educativa no han de limitarse a ser mero recurso o soporte auxiliar, sino que han de ser considerados como elementos configuradores de una nueva relación dentro del aula que va a incidir en los procesos cognitivos y actitudinales de los alumnos.

La evaluación. El último componente del diseño curricular que consideramos en este apartado, la evaluación, es el elemento que hace posible verificar si tanto la planificación como el desarrollo y la práctica docente han sido los correctos y si se han logrado las intenciones educativas inicialmente proyectadas.

La evaluación es un proceso mediante el cual se proporciona información útil para la toma de decisiones con el propósito de mejorar y perfeccionar el currículum, el programa o la acción de aula (Stufflebean, 1987).

Por tanto, desde esta perspectiva, y partiendo de la estructura sistémica que preconizamos, entendemos la evaluación como elemento inseparable de la actividad educativa y cuya presencia se manifiesta a lo largo de la vida en el aula. Por consiguiente, partiendo de una evaluación continua, habremos de evaluar tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como el resultado o producto observado, ambos elementos en estrecha relación y dependencia. Entender la evaluación desde este punto de vista supone considerarla como instrumento facilitador de la retroalimentación o reciclaje del proceso educativo, para lo cual ha de aparecer en los primeros momentos de la acción de aula, como punto de arranque, para mantenerse a lo largo de todo el proceso. La evaluación inicial, formativa y sumativa resume esta postura.

● **Un tercer nivel** corresponde a la acción de aula, a la parte práctica de todo aquello que hemos planificado.

Es el momento en el cual la teoría se hace práctica y el diseño cobra vida propia. Estos momentos pueden agruparse en la solución de un problema, en la realización de tareas o en la activación de un debate; a través de éstos es posible establecer el nexo, de forma ascendente, con el modelo didáctico y las fuentes curriculares en las cuales nos basamos, reformulando, en función de los resultados obtenidos o de las dificultades encontradas, los planteamientos previos. Todo ello para proponer nuevas actuaciones.

Porque partimos de un concepto de currículum como proceso, abierto y flexible, y porque creemos en la mutua alimentación entre teoría y práctica para el establecimiento de un diálogo fluido y en la interacción disciplinar que da sentido a la estructura sistémica de la enseñanza, consideramos que **la evaluación del currículum** es el resultado coherente y natural con tales posicionamientos. Sólo desde una postura reflexiva hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, es posible afirmar o refutar nuestras primeras hipótesis, que nos van a permitir investigar en nuevos planteamientos con el propósito de mejorar la práctica docente.

De esta manera, entendemos que a través de la evaluación, el currículum aparece como un proceso en constante reformulación y

reestructuración, que nos lleva, inevitablemente, a **evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje**, es decir, cada uno de los momentos que hemos mencionado y que supone que la alteración de uno influye de manera directa en los otros. Sólo a través de la evaluación, dentro de una organización sistémica, es posible la creación del marco adecuado que permita la renovación continua de las construcciones curriculares, tales como sistemas de evaluación, recursos, estrategias de enseñanza y aprendizaje, procesos de planificación, etc.; todo dentro de un proceso de «renovación curricular», de recreación que, en definitiva, servirá para intentar contribuir a la formación del profesorado y mejorar la calidad de la enseñanza.

Esta evaluación, realizada a lo largo del proceso educativo, ha de ser llevada a cabo mediante la reflexión personal a la luz de los resultados obtenidos mediante distintos instrumentos de evaluación: tests aplicados a los alumnos, cuestionarios cumplimentados por los docentes, información de observadores externos o a partir de grabación de sesiones en vídeo, etc., que nos permitan detectar las deficiencias o puntos débiles que nos harán reconducir nuestra actuación y modificar los planteamientos previos.

2. POSIBLES INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN A PARTIR DEL MODELO DIDÁCTICO PROPUESTO POR EL DOCENTE

Recordemos que hemos manifestado que el sistema de evaluación que emplee el docente forma parte del sistema de enseñanza-aprendizaje por él determinado, es decir, es un componente más del modelo didáctico y resultado del conjunto de toma de decisiones respecto a qué enseñar, cómo, para qué, etc. Pero, cualquiera que sea el modelo didáctico elegido por el docente, hemos de tener en cuenta que la evaluación implica una reflexión sobre todo el proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de mejorar.

Ahora bien, abordar este momento requiere ser sistemático en cuanto a los pasos a seguir. A continuación, observaremos los más importantes.

2.1. Las fases para la planificación evaluativa¹:

Éstas se resumen en los siguientes puntos:

1.º Decidir claramente sobre qué queremos evaluar, cuál es el propósito de la evaluación.

El objetivo de la evaluación determina el tipo de información que se necesita, así como el método para obtener dicha información. Esto nos lleva a la pregunta: ¿qué evaluamos y para qué? Por ejemplo, evaluamos la eficacia de una determinada actividad para su reutilización; esto requiere obtener información de cómo reaccionan los alumnos ante la misma, de los aprendizajes obtenidos, de los contenidos abordados, etc. La observación (del propio profesor, de otro compañero, a través del vídeo o preguntas directas a los alumnos) podría ser el medio para obtener información. Es decir, hay diferentes razones para evaluar y esto puede influir en los instrumentos a utilizar.

2.º Recoger datos e información relacionados con aquel objeto de evaluación utilizando los instrumentos adecuados.

La evaluación hace referencia a una toma de decisiones, a elecciones con el fin de mejorar la práctica docente. Esas decisiones se basan en juicios que son el resultado de una determinada información. Por tanto, es necesaria la recolección cuidadosa de información relevante utilizando distintos instrumentos de evaluación (algunos de los cuales veremos posteriormente).

3.º Analizar e interpretar esta información para emitir un juicio.

La información sobre la enseñanza-aprendizaje carece de significado en sí misma, sólo se hace significativa cuando se interpreta. Y la interpretación significativa es precisa para tomar decisiones que pueden afectar la acción de aula con el propósito de mejorar la enseñanza y favorecer el aprendizaje.

¹ Reelaboración a partir de LÓPEZ TÉLLEZ, G. y RODRÍGUEZ SUÁREZ, M.T. *Ring a ring of roses. Reflexiones para trabajar la lengua inglesa en educación infantil*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo. 1999.

4.º Tomar, finalmente, las oportunas decisiones, entendiéndolas como elecciones entre tipos de acción alternativos que implican necesariamente una acción (Tenbrink, T. D., 1981) en relación con el proceso educativo para solucionar los problemas observados y mejorar la planificación.

5.º Comunicar e informar de la evaluación, tanto a alumnos como a padres y a administración.

Resulta conveniente hacer partícipes a los alumnos de tales planteamientos. Explicar claramente el sistema de evaluación es una información que los estudiantes tienen derecho a conocer y que, a su vez, puede implicar involucrarlos de forma activa en el proceso educativo, asumiendo su responsabilidad dentro del mismo e iniciándolos en el camino de la autoevaluación. También es necesario indicar que la evaluación ha de observarse como una prolongación de la actividad educativa, de tal manera que no es posible evaluar aquello que no se ha practicado, estudiado o para lo cual no se ha orientado al alumno.

2.2. Preguntas clave para evaluar

¿Quién evaluará? El docente, así como los niños, con el fin de iniciarlos en la autoevaluación y en la coevaluación.

¿Para qué se evalúa? Para pensar y planificar la práctica, para su reorganización a partir de la realidad del aula; para formar a un docente reflexivo que sea capaz de mantener un diálogo entre teoría y práctica.

¿Qué se evaluará? Las destrezas y las causas de su posible éxito o fracaso: los factores que influyen y afectan a los logros obtenidos, tales como los materiales, los tiempos empleados, el ambiente de la clase, la interacción, el sistema de evaluación, la lengua de aula, etc.; es decir, evaluamos los aprendizajes y el proceso de enseñanza-aprendizaje. A modo de ejemplo, las siguientes preguntas podrán orientar al docente:

- ¿Qué queremos evaluar? Participación, actitud, nivel de comprensión o producción, etc.
- ¿Evaluaremos las actividades planificadas —mucho más controladas— o, también, aquellas espontáneas?
- ¿Evaluaremos aquellas actividades que requieren el uso de la lengua oral o el lenguaje no verbal, como mostrar un objeto, señalar, etc.?

¿Cuándo? Abogamos por una evaluación continua y formativa. Por tanto, evaluamos:

- Al principio de cada unidad o tema presentado, para que surjan los conocimientos previos; es una evaluación de diagnóstico.
- A lo largo del proceso (Evaluación Formativa), analizando los elementos que intervienen en el proceso para orientar y corregir la acción de aula en cualquier momento, es decir, con una función orientadora, para reordenar la acción docente a partir de las necesidades de los alumnos.
- Al final de la unidad o tema (Evaluación Sumativa), para reorganizar y corregir a partir de los resultados obtenidos y hacer nuevas propuestas con una proyección de futuro.

Las preguntas siguientes, a modo de ejemplo, nos pueden orientar para buscar momentos más concretos:

- ¿En qué momentos voy a evaluar? ¿Cuando el niño/a trabaje de forma individual o cuando trabaje en parejas o en gran grupo?
- ¿Evaluaré en una determinada ocasión o en más de una? (siempre es mejor hacer observaciones repetidas para corroborar la fiabilidad de nuestros juicios y observar cómo los pequeños usan la lengua en distintas circunstancias y contextos).

¿Cómo, con qué instrumento? Utilizaremos los instrumentos apropiados teniendo en cuenta nuestra planificación. Nos orientamos hacia la evaluación cuantitativa y cualitativa porque necesitamos una variada gama de información para la toma de decisiones. Sólo de

esta manera estará garantizada la fiabilidad de la evaluación y la validez en la toma de dichas decisiones. Así, utilizaremos distintos instrumentos para proceder a la recogida de información.

2.2.1. *Instrumentos para obtener información cuantitativa (basada en resultados concretos y específicos)*

Los exámenes y los tests son los instrumentos más adecuados para medir y valorar cierto tipo de conocimientos alcanzado por los niños. En estos casos, se trata de medir el resultado, el producto final del aprendizaje, aunque no proporciona información en cuanto al proceso, al desarrollo de destrezas, a cómo el niño/a obtuvo el aprendizaje, y sí se encuentra más relacionado con un aprendizaje memorístico.

• **Tests**

Un test aparece como un ejemplo representativo que intenta medir lo que se les ha enseñado a los alumnos y lo que se espera que hayan aprendido. Se centra en la obtención de información relacionada con datos, hechos, conceptos, etc., muy específicos y concretos. Al ser un tipo de evaluación cuantitativa, el test es fácil de redactar y resulta más fácil de corregir. Por ejemplo,

- Reconocer/enumerar nombres de animales, objetos, meses del año, etc.
- Completar un diálogo
- Relacionar unos dibujos con un texto
- Responder a preguntas relacionadas con un texto
- Ejercicios para indicar falso/verdadero
- Tests de «multiple-choice»
- Etc.

Este instrumento de evaluación suele estar identificado con concepciones más tradicionales de la enseñanza. Si bien pueden proporcionarnos, en parte, información para evaluar al alumno, no es

suficiente para indicarnos ciertos logros alcanzados por los mismos. Son necesarios otros cauces para obtener información complementaria: observación de los alumnos a lo largo de las rutinas de clase, sus comentarios, etc.

2.2.2. *Instrumentos para obtener la información cualitativa (basada en la observación)*

La observación es uno de los elementos básicos dentro de la evaluación cualitativa. De hecho, el docente está acostumbrado a que la observación informal forme parte de sus actividades: el profesor observa cotidianamente el uso de la lengua producido por los alumnos, su actitud, su comportamiento, su interés o desidia, la interacción, las actividades, su secuenciación, etc. De esta manera, determina la idoneidad del material, lo acertado de las estrategias metodológicas, etc. Esta información es fundamental para el funcionamiento diario de la actividad del aula y ayuda a comprender lo que está sucediendo y a tomar decisiones.

Por ejemplo, el docente observa que ciertas instrucciones de aula no son comprendidas por unos pocos alumnos, mientras que el resto las comprende sin dificultad. La toma de decisión del docente será distinta si son sólo 2 ó 3 alumnos, o la mayoría, los que no han llegado a comprender instrucciones básicas a pesar de la reiteración de su uso.

También la propia actuación del docente es evaluada al percibir que, por cualquiera que sea la razón, no ha establecido una buena comunicación con el alumno, la presentación del nuevo tema o unidad didáctica no ha despertado el interés que se había previsto, etc.

Ahora bien, evaluar el proceso es mucho más difícil que evaluar el producto. Tendremos que observar los errores cometidos por los alumnos y tratar de analizar el porqué de los mismos: ¿se deben a dificultades de aprendizaje, a interferencias, a las características del aprendiz, al tipo de actividades que el docente planifica, a los materiales empleados, a los tiempos, a nuestra participación, etc.?

A continuación, sugerimos algunos de los instrumentos que pueden ayudarnos en esta tarea:

- **Anecdotarios o diario**

El docente, al final de cada día o lección, escribe, de forma resumida y esquemática, aquello más destacado. Anota lo que le ha llamado la atención en las sesiones de clase, así como las incidencias o anécdotas. De esta manera, podrá obtener una información muy valiosa sobre las capacidades, actitudes, conducta, etc., de los pequeños que completarán los resultados obtenidos por otros medios.

Este sistema puede proporcionar una información muy valiosa, tanto del progreso de los niños como del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un inconveniente es la apretada jornada del docente que, con frecuencia, le impide detenerse para realizar este tipo de reflexión.

- **Parrillas o escalas de observación de aula** en las que se incluyen categorías y criterios para observar y evaluar la actuación del alumno, su producción, nivel de comprensión, etc.

Las puede confeccionar el equipo docente y, posteriormente, evaluar su idoneidad en el aula introduciendo o alterando los elementos que sean precisos.

En el Anexo I (página 189) se pueden observar algunos ejemplos. La elaboración de estas parrillas lleva cierto tiempo de preparación, no obstante, una vez se ha acostumbrado el profesor a su uso, no lleva demasiado tiempo cumplimentarlas.

- **La grabación de sesiones en vídeo** es, también, uno de los instrumentos más recomendables. Grabaciones periódicas, cada semana o cada quince días, con una duración de 15 ó 20 minutos puede darnos una información muy valiosa sobre nuestra actuación en el aula y sobre las reacciones, respuestas o conductas de los niños. Preguntas como las que a continuación introducimos (López Téllez, G. y Rodrí-

guez Suárez, M.T., 1999), pueden servir de guía al docente con el propósito de saber qué es lo que debe o quiere observar:

- ¿Atendemos a todos los niños por igual?
- ¿La lengua de aula es la adecuada dependiendo de la situación?
- ¿Creamos un contexto claro y sin ambigüedades para que los niños entiendan la lengua y sepan lo que se espera de ellos?
- ¿Satisfacemos las necesidades afectivas y comunicativas de los niños?
- ¿Hacemos suficiente uso del lenguaje corporal?
- ¿Utilizamos el tono de voz adecuado para cada situación?
- ¿Las instrucciones son claras?
- ¿El material didáctico es el adecuado?
- Etc.

- **Hojas de Observación** o cuestionarios como el anteriormente descrito, sin el apoyo de la grabación en vídeo, invita a que el docente reflexione y se interroge respecto a su práctica de aula.

- **Un observador externo**, que habiendo preparado previamente una hoja de observación o cuestionario, analiza la actuación del maestro, la adecuación de las actividades, el ambiente creado, etc., con el fin de orientarnos para mejorar la acción de aula. No obstante, no resulta una práctica habitual en los centros educativos.

- **Portfolios**. A partir de la experiencia de artistas y arquitectos, el uso del *portfolio* se ha extendido al mundo educativo y, concretamente, a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Se caracteriza porque mediante la utilización del *portfolio*, el aprendiz actúa como un activo colaborador en el desarrollo de su progreso con constantes oportunidades para la autoevaluación.

Un *portfolio* es una colección de trabajos que ha llevado a cabo el alumno en un área determinada. En el mismo (puede ser una

sencilla carpeta), se guardan redacciones, dibujos, cartas, etc., que sirven para evaluar el progreso y los logros del alumno.

La selección de los trabajos la llevan a cabo maestro/a y alumno/a conjuntamente, a través de lo que se denomina «conference», es decir, un diálogo y una consulta para la elección de lo más representativo del trabajo del alumno/a y para su continua revisión y actualización. A través de este sistema, no sólo se obtiene información en cuanto al nivel de los aprendizajes alcanzados, sino también en cuanto a las estrategias empleadas. Asimismo, conduce a una mayor implicación del alumno y a una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje.

Para concluir, señalar que el *portfolio* sirve para mostrarlo a los padres y compartir con ellos el trabajo realizado por los niños y su nivel alcanzado. *Sharing students portfolios with parents also gives them concrete evidence, which they might not otherwise have, of their own children's achievements in language and the content areas throughout the year.* (Genesee, 1994. Pág. 232)

Para terminar, y a modo de conclusión, hacemos hincapié en la importancia de la evaluación, entendida como puente de unión entre teoría y práctica en la planificación curricular y dentro de una organización sistémica, y como medio para la formación permanente del profesorado. Asimismo, puntualizamos en la importancia de la utilización de distintos instrumentos de evaluación a través de los cuales obtendremos una información de especial relevancia para la práctica educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDERSON, J.C. y BERETTA, A. (Eds.). *Evaluating Second Language Education*. Cambridge University Press. Cambridge, 1992.
- BACHMAN, L.F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press. 1990.
- BAKER, D. *Language Testing. A Critical Survey and Practical Guide*. Edward Arnold. London, 1989.
- BENEDITO, V. *Introducción a la Didáctica*. Barcanova, S.A. Barcelona, 1987.
- CARDINET, J. *Evaluation ecolaire ey pratique*. De Boeck. Bruselas, 1986.
- COHEN, LOUIS y MANION, L. *A guide to teaching practice*. Routledge. 1991.
- CORDER, P.S. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press. Oxford, 1981.
- DAVIES, A. y UPSHUR, J. (Eds.). *Language Testing*, Volume 12. Edward Arnold. 1998.
- GENESEEE, FRED. *Educating Second Language Children*. Cambridge University Press. 1994.
- GENESEEE, FRED & UPSHUR, JOHN. *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge Language Education. 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya. Madrid, 1985.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La evaluación en la enseñanza*. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Comprender y transformar la enseñanza*. D. Morata. 1994.
- HARRISON, A. *A language testing handbook*. MacMillan Publishers. 1987.
- HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press. 1990.
- JORBA, J. y SANMART, N. *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua*. M.E.C. Madrid, 1996.
- JOHNSON, B. *Assesing English*. Open University Press. 1987.
- LONG, M. y RICHARDS, J.C. «Methodology». En *TESOL*. Newbury House Publishers. 1987.
- LÓPEZ TÉLLEZ, G. y RODRÍGUEZ SUÁREZ, M.T. *Ring a ring of roses. Reflexiones para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo. 1999.
- MCKERNAN, J. *Investigación-Acción y curriculum*. Morata. 1999.

- PÉREZ GÓMEZ, A. *Curriculum y enseñanza: análisis de componentes*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Málaga. Málaga, 1988.
- REA-DICKINS, P. and GERMAINE, K. *Evaluation*. Oxford University Press. 1992.
- STENHOUSE, L.L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Ed. Morata. Madrid, 1984.
- STUFFLEBEAM, D.L. *Evaluación Sistemática*. Paidós-MEC. 1987.
- SAVIGNON, S. *Communicative Competence: theory and classroom practice*. Reading, MA.; Addison Wesley Publishing Company. 1983.
- STEVIK, E.W. *Humanism in Language Testing*. Oxford University Press. 1990.
- STUFFLEBEAM, D.L. *Evaluación sistemática*. Paidós/MEC. 1987.
- TENBRINK, T.D. *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Narcea Ediciones. 1981.
- TORRANCE, H. & PRYOR, J. *Investigating Formative Assessment*. Open University Press. 1998.
- UNDERHILL, N. *Testing Spoken Language*. Cambridge University Press. 1991.
- VAN ELS, T. et al. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. Edward Arnold. 1983.
- WEIR, C.J. *Communicative Language Testing*. Prentice Hall. 1990.
- WEIR, C.J. y ROBERTS, J. *Evaluation in FLT*. Basil Blackwell. Oxford, 1994.
- WILSON, DEIRDRE. «*Relevance and Understanding*». En BROWN, G., K. MALMKIAR, A. POLLIT, J. WILLIAMS. (eds.). *Language and understanding*. Oxford University Press. Oxford, 1994.

ANEXO

ESCALAS DE OBSERVACIÓN DE AULA

TEMA/UNIDAD DIDÁCTICA..... COMPRENSIÓN ORAL			
ALUMNO			
<p>Comprende el sentido general de cuentos y narraciones en torno a acontecimientos, a valores, principios, etc. Comprende información específica de cuentos y narraciones en torno a datos, hechos, sucesos, etc. Capta el sentido de mensajes breves. Comprende el vocabulario básico relacionado con el tema (.....). Comprende expresiones relacionadas con el tema (.....). Comprende preguntas sencillas sobre el tema. Comprende expresiones de tipo social en situaciones pertinentes: saludos, despedidas, etc. Comprende las instrucciones de juegos. Comprende instrucciones orales sencillas para llevar a cabo las actividades de clase (dibuja, colorea, guarda, coloca, etc.) y responde físicamente a las mismas. Identifica objetos/animales/personas/acciones, etc. Comprende rimas y canciones de acción y las sigue con el movimiento. Comprende las diferencias culturales y muestra respeto Relaciona/asocia los nuevos contenidos con otros anteriormente vistos. Etc.</p>			
Elementos, recursos, situaciones, etc., que favorecen la comprensión:			
OBSERVACIONES:			

Clave: 1 = con frecuencia; 2 = a veces; 3 = poco.

Las tres columnas se emplean para indicar el grado de progreso de cada niño.

TEMA/UNIDAD DIDÁCTICA.....	PRODUCCIÓN ESCRITA
ALUMNO.....	<p>Escribe el nombre de objetos, personas, acciones, etc, relacionados con el tema (.....).</p> <p>Usa expresiones relacionadas con el tema (.....).</p> <p>Escribe mensajes cortos sobre sus gustos y preferencias respecto al tema.</p> <p>Expresa sus opiniones (sobre el reparto de tareas en el hogar, profesiones, sucesos, costumbres, etc.).</p> <p>Hace descripciones breves sobre objetos, personas, animales, etc.</p> <p>Contesta por escrito a preguntas sencillas relacionadas con el tema.</p> <p>Produce mensajes coherentes para transmitir información a sus compañeros.</p> <p>Anota en su libreta las tareas o actividades que ha de realizar al día siguiente.</p> <p>Reproduce breves mensajes según modelos originales.</p> <p>Produce rimas sencillas a partir de modelos propuestos</p> <p>Hace uso de lo aprendido en otros momentos y lo asocia/relaciona con los nuevos aprendizajes en situaciones y contextos pertinentes.</p> <p>Etc.</p>
TIPO DE ERRORES:	<p>de omisión:</p> <p>de simplificación:</p> <p>de sobregeneralización:</p> <p>de transferencia:</p> <p>de recurso de la L1:</p> <p>de convenciones ortográficas:</p>
OBSERVACIONES:	

Clave: 1 = con frecuencia; 2 = a veces; 3 = poco.

Las tres columnas se emplean para indicar el grado de progreso de cada niño.

HOJA DE OBSERVACIÓN – ACTUACIÓN DEL PROFESOR
(Adaptado de McKernan, J. 1999)

*Marcar la calificación con la que se esté más de acuerdo (5, máximo; 1, mínimo)
y añadir cuantas observaciones parezcan oportunas:*

PLANIFICACIÓN DE LA LECCIÓN:

5 4 3 2 1

PUESTA EN PRÁCTICA DEL PLAN DE ACCIÓN:

5 4 3 2 1

HABILIDAD EN EL MANEJO DEL EQUIPO Y LOS MATERIALES:

5 4 3 2 1

NIVEL DE CAPTACIÓN DEL INTERÉS Y ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS:

5 4 3 2 1

HABILIDAD PARA CONSEGUIR LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS
EN ACTIVIDADES COMUNICATIVAS:

5 4 3 2 1

CAPACIDAD PARA RELACIONAR LOS NUEVOS APRENDIZAJES CON
LO QUE YA SABEN LOS ALUMNOS:

5 4 3 2 1

ESTRATEGIAS Y USO DE LA LENGUA EXTRANJERA PARA LA COMUNI-
CACIÓN DENTRO DEL AULA:

5 4 3 2 1

ESTRATEGIAS PARA ABORDAR LOS ERRORES COMETIDOS POR LOS
ALUMNOS Y LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE:

5 4 3 2 1

EVALUATING CLASSROOM LANGUAGE

Name:.....	S/he Uses...	S/he understands....	Remarks:
<p>Greetings</p> <p>Starting Activity/game</p> <p>Ending activity/game</p> <p>Suggestions</p> <p>Politeness</p> <p>Requests, asking and answering</p> <p>Clarifying doubts</p> <p>Working in groups, pairs...</p>	<p>Hello, bye-bye, see you tomorrow, etc.</p> <p>Let's play. It's my turn, etc. Whose turn is it? I'll read first. Heads or tails, etc.</p> <p>That's all for today. Time to stop. I've won! I did it!, etc.</p> <p>Shall we play....? How about a song? You start, I follow you, etc.</p> <p>Sorry, I'm late. I'm afraid, I cannot do it; Excuse me? Pardon? Thanks! You're welcome!, etc.</p> <p>Can I have your pen? Can I borrow your book? Can you help me, please? (here you are; Yes, of course...), etc.</p> <p>I don't understand. Can you repeat that, please? Once again, please, etc.</p> <p>Peter, can you join my group?</p> <p>Susan, do you want to work with me? Do you want to be my partner? etc.</p>		

Clue: 1. Very often; 2. Sometimes; 3. Almost never

SELF-EVALUATION

NAME

TOPIC:	I LIKE IT Why?	IT'S OK	I DON'T LIKE IT Why?	I LEARNT....
TASK or ACTIVITY:				
Song				
Game				
Role-play				
Storytelling (listening)				
Storytelling (reading)				
Writing a film				
Writing a postcard				
Matching text and drawing				
Etc.				

**EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**Servicio de Publicaciones del Ministerio
de Educación, Cultura y Deporte**

EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación,
Cultura y Deporte

El Instituto Superior de Formación del Profesorado tiene como objetivo impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, Universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado Español que ejercen sus funciones en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo, el I.S.F.P. pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de Centros y Departamentos, **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con estas colecciones, como acabamos de señalar, se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde el Instituto Superior de Formación del Profesorado, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia*. En general, esta colección pretende dar a conocer todas aquellas actividades que desarrollamos durante el período estival. Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica
con el color «bermellón Salamanca»

- Serie «Ciencias» Color verde
- Serie «Humanidades» Color azul
- Serie «Técnicas» Color naranja
- Serie «Principios» Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir tanto investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado durante del año académico, y se divide, igualmente, en cuatro series.

La primera serie está dedicada fundamentalmente a investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie se dirige al análisis de la situación educativa y estudios generales, siendo esta serie el lugar donde se darán a conocer nuestros Congresos EN_CLAVE DE CALIDAD; la tercera serie, «Aula Permanente», da a conocer los distintos cursos que realizamos durante el período docente, y la cuarta serie, como su nombre indica, se dedica a estudios, siempre desde la perspectiva de la educación, sobre nuestro Patrimonio.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica
con el color «amarillo oficial»

- Serie «Didáctica» Color azul
- Serie «Situación» Color verde
- Serie «Aula Permanente» Color rojo
- Serie «Patrimonio» Color violeta

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación, como hemos dicho también, entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado. Pero, también, se pretende con ellas establecer un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre la problemática educativa.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

Índices de calidad de las publicaciones

Todos los proyectos de publicación, en cualquiera de las dos colecciones, estarán avalados por cinco informes razonados, emitidos cada uno por un Profesor Doctor de reconocido prestigio de diferente centro, docente o de investigación, español o del extranjero. Al menos tres de los cinco informantes han de ser Catedráticos de Universidad, y al menos tres de los cinco centros han de ser españoles.

Los programas de publicación son aprobados por una comisión compuesta por el Director del Instituto Superior de Formación del Profesorado, la Directora de Programas y la Directora de Publicaciones del Instituto Superior de Formación del Profesorado y los Directores (o persona en quien deleguen) del Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y del INCE.

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

- Los artículos han de ser inéditos .
- Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquette (en un procesador de textos tipo Word)
- El autor/es debe dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo. En caso de trabajos colectivos, se referenciarán estos datos de todos los autores.
- Debe haber, al principio de cada artículo, un recuadro con un índice de los temas que trata el mismo.
- El autor debe huir de textos corridos y utilizar con la frecuencia adecuada, epígrafes y subepígrafes que aparezcan distribuidos en el texto, al menos, en cada doble página.
- Cuando se reproduzcan textos de autores, se entrecomillarán y se pondrán en cursiva.
- Al citar un libro, siempre debe aparecer la página de la que se toma la cita, excepto si se trata de un comentario general.
- Se deben adjuntar fotografías, esquemas, trabajos de alumnos, que ilustren o expliquen el contenido del texto.
- Se debe adjuntar en un listado, numerado correlativamente, las notas que se van a poner a pie de página, según las referencias incluidas en el texto.
- Al final de cada artículo se adjuntará la lista de la bibliografía utilizada.
- La bibliografía debe ser citada de la siguiente manera: apellido/s (con mayúsculas), coma; nombre según aparezca en el libro (en letra corriente), punto; título del libro en cursiva, punto; editorial, punto; ciudad de edición, coma y fecha de publicación, punto. Así se realizarán también las citas a pie de página.

CENTRAL DE EDICIONES DEL INSTITUTO SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

• **Dirección y coordinación (I.S.F.P.)**

Paseo del Prado 28, 6.ª planta. 28014. Madrid. Teléfono 91 506 56 44

Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Teléfono 91453 98 16

• **Inscripciones y distribución:**

Instituto de Técnicas Educativas.

C/Alalardo, s/n. 28806 Alcalá de Henares. Teléfono 91 889 18 50

**TÍTULOS EDITADOS POR EL INSTITUTO
SUPERIOR DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN EL AÑO 2001**

	COLECCIÓN	SERIE
— <i>La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>La experimentación en la enseñanza de las Ciencias</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>Metodología en la enseñanza del Inglés</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>Destrezas comunicativas en la Lengua Española</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>Dificultades del aprendizaje de las Matemáticas</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>La Geografía y la Historia, elementos del Medio</i>	AULAS DE VERANO	Principios
— <i>La enseñanza de las Matemáticas a debate: referentes europeos</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
— <i>El lenguaje de las Matemáticas en sus aplicaciones</i>	AULAS DE VERANO	Ciencias
— <i>La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte</i>	AULAS DE VERANO	Humanidades
— <i>Grandes avances de la Ciencia y la Tecnología</i>	AULAS DE VERANO	Técnicas
— <i>EN_CLAVE DE CALID@D: la Dirección Escolar</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Situación

Títulos en preparación:

— <i>Educación Intercultural en el Aula de Ciencias Sociales</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
— <i>Felipe V y el Palacio Real de La Granja</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Patrimonio
— <i>Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria</i>	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica

El presente volumen tiene su origen en el CURSO DE FORMACIÓN PARA EL PROFESORADO DE ENSEÑANZA PRIMARIA: «Prioridades metodológicas en la enseñanza del Inglés», que se celebró en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander, en el verano de 2000.



9 788436 935257

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano**, y pretende que todo el profesorado pueda acceder al conocimiento de las conferencias, ponencias, mesas redondas, talleres y actividades profesionales docentes que se desarrollan durante los veranos en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de la *Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación de Universidades de Castilla y León en Segovia*.

Colección **Aulas de Verano**, que se identifica con el color «bermellón Salamanca»

- Serie «Ciencias»
- Serie «Humanidades»
- Serie «Técnicas»
- Serie «Principios»

Color verde
Color azul
Color naranja
Color amarillo

La segunda colección se denomina **Conocimiento Educativo**. Con ella pretendemos tanto difundir investigaciones realizadas por el profesorado, grupos de profesores, como dar a conocer aquellas acciones desarrolladas durante el año académico, así como dar a conocer aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto Superior de Formación del Profesorado, durante el año académico.

Colección **Conocimiento Educativo**, que se identifica con el «color amarillo oficial»

- Serie «Didáctica»
- Serie «Situación»
- Serie «Aula Permanente»
- Serie «Patrimonio»

Color azul
Color verde
Color rojo
Color violeta

Estas colecciones tienen un carácter de difusión y extensión educativa, al servicio de la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas de nuestro Estado.



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE