

2.º y 3.º Ciclo

PRIMARIA

Guía de Recursos
Didácticos.
Lenguas Extranjeras



Ministerio de Educación y Ciencia

2.º y 3.º Ciclo

PRIMARIA

Guía de Recursos Didácticos. Lenguas Extranjeras

Autores: Clara Andreu Sempere
Josefa Box Belda
Félix A. Cardona Rodríguez

Coordinación: Pilar Pérez Esteve,
del Centro de Desarrollo Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Edita: Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica
N. I. P. O.: 176-94-074-0
I. S. B. N.: 84-369-2524-6
Depósito legal: M/24677-1994
Imprime: MARÍN ALVAREZ HNOS

Prólogo

Con motivo de la implantación del tercer ciclo de la Educación Primaria, se publica una serie de **Guías de recursos didácticos** en torno a las diferentes áreas de la etapa.

La realización de estas publicaciones se enmarca en una línea de trabajo que desde hace unos años ha tratado de aportar materiales, orientaciones y ejemplos que favorezcan una práctica educativa acorde con los nuevos currículos. El planteamiento curricular de la reforma supone, sin duda, cambios importantes en diferentes ámbitos de la intervención educativa, lo cual ha promovido entre los profesores y las profesoras una reflexión sobre las propias experiencias educativas, así como la búsqueda de alternativas que permitan irse adaptando a las nuevas demandas. En este contexto, puede ser beneficioso disponer de apoyos, modelos u otras experiencias que ofrezcan respuestas alternativas o complementarias a las propias opciones y que puedan ser un apoyo para los equipos educativos en este proceso. Por este motivo, se ha hecho un esfuerzo por difundir una gama amplia de modelos y de referencias que puedan colaborar a lograr una práctica más contrastada y, a la vez, coherente con las nuevas propuestas curriculares.

La publicación que ahora se presenta es, por tanto, un complemento de las orientaciones previas que se han ido poniendo a disposición de los centros de Educación Primaria; sin embargo, esta **Guía de recursos didácticos** tiene una finalidad específica en relación con el segundo y tercer ciclos de la etapa, esto es, con la programación en este tramo educativo, en la que se han de tener en cuenta tanto las características de las niñas y los niños de estas edades como los contenidos adecuados a estos ciclos.

Para ello, ha parecido interesante ofrecer una selección de recursos de muy diverso tipo –artículos, libros, juegos, materiales manipulativos, recursos audiovisuales e informáticos...– que puedan ser fácilmente adaptables a las programaciones del segundo y tercer ciclos y que, en definitiva, permitan poner en práctica muchas de las opciones del currículo oficial del área de Lenguas Extranjeras. Ante la amplia oferta de materiales existentes, se han elegido los recursos más accesibles, más claros y que estén más directamente relacionados con la intervención en el aula.

Esta publicación ha sido encargada a un grupo de docentes con amplia experiencia en esta área, que han procurado ajustar sus propuestas a los problemas reales y a las inquietudes más frecuentes entre el profesorado; sobre todo, en los aspectos más novedosos del área o en aquellos otros en los que resulta más difícil encontrar sugerencias prácticas.

En definitiva, el propósito de todos los textos ha sido acercar al profesorado recursos que pueden constituir una buena ayuda en este proceso de cambio educativo y favorecer, con ello, una intervención más ajustada a las opciones educativas de la LOGSE.

Índice

	<u>Páginas</u>
INTRODUCCIÓN.....	7
PARA SABER MÁS SOBRE EL ÁREA.....	11
El área y el profesorado de lenguas extranjeras en la Educación Primaria.....	11
Selección de artículos, libros y monográfi- cos con comentarios y orientaciones para su lectura	12
Revistas y publicaciones monográficas sobre lenguas extranjeras	36
Catálogos que ofrecen material utilizable en la didáctica del francés y del inglés en Primaria...	40
Publicaciones periódicas que ofrecen recursos para los docentes de lenguas extranjeras	41
ESCUCHAR PARA ENTENDER. ESCUCHAR PARA COMUNICAR.....	45
Comunicación oral.....	45
Bibliografía comentada con orientaciones para su uso	52
Entender y hablar a través de la imagen y la palabra	67
Material audiovisual: Francés	71
Material audiovisual: Inglés	74

	<u>Páginas</u>
LEER PARA COMPRENDER. LEER PARA ESCRIBIR....	81
Comprender.....	81
Escribir.....	84
Alfabetización del aula.....	88
La biblioteca de lengua extranjera.....	90
Selección de libros de lectura y consulta para la biblioteca de aula de lenguas extranjeras.....	93
 LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS: EL LIBRO INTERACTIVO	 97

Introducción

La guía de aprovechamiento de recursos didácticos que presentamos tiene como finalidad orientar y favorecer la formación específica del profesorado de Educación Primaria encargado de impartir el área de Lenguas Extranjeras.

Hemos realizado la selección de material de consulta y uso docente y escolar siguiendo fundamentalmente el principio de **adecuación a la etapa educativa y al área**. Por tratarse de un área de reciente implantación las publicaciones específicas escasean, y así consideramos que el presente documento, junto con otros recientemente editados sobre el área¹, puede contribuir a definir y orientar el tratamiento de las lenguas extranjeras dentro de la escuela.

La guía está organizada en cuatro capítulos que presentan, de forma conjunta, una selección de materiales e "ideas" para el profesor sobre los siguientes temas: aspectos generales que configuran el área (contenidos, metodología, evaluación); el tratamiento de la comunicación oral; el tratamiento de la comunicación escrita con propuestas didácticas concretas, y por último, orientaciones y recursos para introducir las nuevas tecnologías (Multimedia) en las aulas de lengua extranjera de esta etapa educativa. Tanto las ideas como las referencias

¹ Ministerio de Educación y Ciencia (1992). *Área de Lenguas Extranjeras. Primaria*. Madrid: Materiales para la Reforma de la Educación Primaria, Ministerio de Educación y Ciencia.
Ministerio de Educación y Ciencia (1993). *Guía Documental: Lenguas Extranjeras. Primaria*. Madrid: Materiales para la Reforma de la Educación Primaria, Ministerio de Educación y Ciencia.
ZANÓN GÓMEZ, J. (1993). *Claves para la Enseñanza de la Lengua Extranjera. 2.º Ciclo. Primaria*. Madrid: Materiales para la Reforma de la Educación Primaria, Ministerio de Educación y Ciencia.

bibliográficas van dirigidas a los dos ciclos de la etapa, y evitamos presentar el contenido de este documento previamente dividido en ciclos porque, en nuestra opinión, es difícil establecer límites al proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua desde fuera del aula; sin embargo, el lector sí que encontrará en los comentarios a las obras y materiales seleccionados la orientación hacia un ciclo u otro.

Los criterios que han guiado la elección de material han sido esencialmente los siguientes:

- Que su contenido se encuentre relacionado directamente con la etapa y el área; en el caso de recursos de aula que no son específicos de Primaria, al comentarlos se destacan las estrategias utilizadas que son adaptables a la etapa.
- Que aporten referencias a los elementos que constituyen el currículo.
- Que proporcionen una orientación variada; hay obras que desarrollan los principios pedagógicos del área, mientras que otros materiales ofrecen técnicas de aplicación al aula y recursos didácticos.
- Que el conjunto del material bibliográfico ofrezca distintos modos para adaptarse a las necesidades y exigencias del lector de esta guía; por ejemplo:
 - **divulgativo**, como las revistas monográficas *Cuadernos de Pedagogía y Comunicación*, *Lenguaje y Educación*, o los artículos de M. Siguán y J. Zanón;
 - **especializado**, como la obra de Nunan sobre el diseño de tareas, o el manual de autoformación de Bertocchini y Costanzo;
 - **científico**, como el que se adopta en el monográfico de *Le Français dans le Monde* dedicado al enfoque cognitivo en la adquisición y utilización de una lengua extranjera, o el texto de O'Malley sobre el desarrollo de estrategias de aprendizaje de segundas lenguas.

Un componente fundamental de este trabajo es el comentario que acompaña a cada obra seleccionada y que tiene como finalidad, aparte de describir el contenido de la misma, orientar en su lectura (a veces se pormenoriza por capítulos cuando el libro se considera básico), y en el caso de materiales de apoyo se pretende guiar su aplicación y uso en el aula. Valga decir aquí que las referencias bibliográficas no se han reseñado alfabéticamente, sino que su orden de aparición obede-

ce sobre todo a la utilidad e importancia didáctica que hemos preferido asignarles.

Asimismo consideramos que los apartados que contienen principios, ideas, sugerencias y propuestas para el profesor, y que se presentan antes de la selección de materiales, constituyen el eje que implícitamente ha orientado el desarrollo de esta guía puesto que transmiten nuestra visión del área, principal criterio de selección.

Por último, sólo nos queda manifestar lo que resulta evidente al hojear este manual: hemos considerado las dos lenguas que mayoritariamente componen el área —francés e inglés— de forma conjunta, compartiendo aspectos que les son comunes como una sola área y aportando materiales que unas veces tenían planteamientos paralelos y otras divergentes; pero sobre todo teniendo en cuenta que el público a quien va dirigido este material ha de mantener criterios comunes en cuanto al área y la etapa, y específicos en cuanto a formación y perfeccionamiento lingüísticos.

Para saber más sobre el área

El área y el profesorado de lenguas extranjeras en la Educación Primaria

Sin pretender ser exhaustivos en la presentación de este apartado, creemos oportuno exponer el marco en el que se sitúa la propuesta bibliográfica que a continuación se ofrece.

En primer lugar se encuentra nuestra concepción del área: consideramos que aprender y enseñar una lengua extranjera en la Educación Primaria debe rebasar el ámbito meramente disciplinar e instructivo, es decir, debe abandonar la función de "asignatura" cuyo objetivo es el conocimiento de una lengua, en lugar de aprender a usarla.

Asignar una finalidad comunicativa al aprendizaje de una lengua extranjera dentro de la Escuela Primaria supone, desde nuestro punto de vista, reconocer en el proceso de enseñanza y aprendizaje dos componentes diferentes, pero complementarios: un **componente lingüístico** y un **componente formativo**; esto es, el desarrollo de las capacidades lingüísticas en situaciones determinadas de comunicación, y al mismo tiempo el desarrollo de otras capacidades (como la de aprendizaje autónomo), y de actitudes hacia la lengua extranjera que se aprende y sus hablantes.

Guiados por este principio, ofrecemos una selección de material bibliográfico y de consulta "Para saber más sobre el área" que recoge el tema de la comunicación en el aprendizaje de lenguas, las estrategias de aprendizaje de segundas lenguas, los principios pedagógicos que constituyen la base de la didáctica de la lengua extranjera en general, y especialmente aquellas referencias bibliográficas que están dirigidas de manera explícita a esta área en Educación Primaria.

Completa nuestro marco de exposición el concepto que mantenemos y transmitimos con respecto al profesorado del área en esta etapa, teniendo en cuenta que es a este colectivo a quien va dirigida la guía, en su doble vertiente de docentes de etapa Primaria y especialistas de Lengua Extranjera. A nuestro juicio, el profesional de esta etapa debería ser *autónomo, orientador de aprendizajes, flexible, investigador, y capaz de tomar decisiones, de colaborar y participar en las decisiones del centro con respecto a criterios organizativos generales, de favorecer el consenso en el equipo educativo, y de analizar y reflexionar sobre su práctica docente.*

En cuanto a su función como especialista, debería ser asimismo *capaz de crear un ambiente de aprendizaje que facilite la comunicación y el respeto a los diversos ritmos de aprendizaje, favorecer situaciones de uso significativas y funcionales de la lengua extranjera, planificar y regular situaciones de comunicación, y desarrollar actitudes positivas en el alumnado hacia la lengua extranjera.*

Los principios anteriormente expuestos son los que nos han guiado en la selección bibliográfica que en este apartado se ofrece.

Selección de artículos, libros y monográficos con comentarios y orientaciones para su lectura

- (P)² SIGUÁN, M. (1991). "Aprendizaje de lenguas extranjeras", en SIGUÁN, M. (Coord.). *La enseñanza de la lengua*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori, 117-131.

Se trata de un artículo dentro de un monográfico que recoge las aportaciones al XIV Seminario sobre "Educación y Lenguas" celebrado en Sitges en 1989. El artículo en cuestión es una exposición sencilla y clara de lo que supone aprender una lengua extranjera desde un enfoque comunicativo. Hace referencias muy concretas a las cuestio-

² A lo largo del texto se utilizarán las siguientes notaciones:
(P) Texto dirigido al profesorado.
(A) Material dirigido al alumnado.
(P/A) Recurso dirigido tanto a alumnos como a profesores.

nes de adquisición y aprendizaje dentro de un paradigma comunicativo. Asimismo incide en la relación que se establece entre el aprendizaje de la segunda lengua y la lengua propia que ya se posee.

Aunque el artículo no va dirigido a docentes de lengua extranjera en Educación Primaria, los principios —expuestos y descritos con estilo claro y preciso— son aplicables a la enseñanza de idiomas en cualquier etapa educativa. Su brevedad es también un valor destacable.

- (P)** ZANÓN, J. (1992). "Cómo no impedir que los niños aprendan inglés". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 93-110.

Nos encontramos ante un artículo escrito específicamente para el actual contexto educativo de nuestro país, en el que se cuestiona y analiza el empleo de los llamados "cursos comunicativos" (basados en cursos de adultos) para enseñar inglés a escolares de Educación Primaria, y se advierte del riesgo que conlleva este planteamiento.

Asimismo, el autor establece la bases psicolingüísticas para la enseñanza y aprendizaje del inglés a los ocho años, apuntando los criterios que han de tenerse en cuenta en la organización de los cursos para estas edades.

El artículo concluye con una propuesta de diseño de unidades basadas en tareas, y además expone una serie de problemas relacionados con la formación lingüística, metodológica y pedagógica del profesorado, planteando la necesidad de abordarlos si se apuesta por una enseñanza de calidad.

- (P/A)** ELLIS, G., y BREWSTER, J. (1991). *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. Harmondsworth: Penguin Books.

Este manual está inspirado en las experiencias de las autoras sobre la enseñanza y aprendizaje del inglés en aulas francesas de Educación Primaria a través de la narración oral de historias.

Está dividido en dos partes; la primera constituye la fundamentación y exposición del tratamiento de la lengua inglesa mediante la narración de cuentos: el porqué de este enfoque, cómo seleccionar *storybooks* atendiendo a diversos criterios, cómo explotar las historias, el desarrollo de las habilidades de aprendizaje lingüístico, diseño de actividades a partir de una historia, integración del aprendizaje de la

lengua en el currículo general de la etapa, principios de organización del aula y los recursos humanos y materiales.

En la segunda parte se presenta el desarrollo didáctico completo y detallado de dieciséis *stories*³, con la programación de objetivos y contenidos, y una concreción de las actividades necesarias y sugeridas para trabajar cada texto, sesión a sesión.

Junto con este manual se puede adquirir una cinta de casete que contiene la grabación de algunas historias (no todas), canciones y rimas, que también sirven de soporte para trabajarlas.

(P/A) ARGONDISO, C. (1992). *Children in action: A resource book for language teachers of young learners*. London: Prentice Hall.

Libro específicamente dirigido a los docentes que inician a los alumnos de Primaria en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La introducción proporciona ideas generales sobre los siguientes temas:

- El rincón de inglés.
- El error: actitudes de los profesores, posibles causas que lo producen y técnicas de corrección.
- El uso de la L1 (lengua primera) o LE (lengua extranjera) en cada actividad.

El libro contiene una selección de actividades abiertas que pueden ser adaptadas a secuencias de enseñanza y aprendizaje o a unidades didácticas. La autora clasifica dichas actividades en cinco secciones que centran la atención en aspectos como la socialización en el grupo (juegos y propuestas de interacción grupal en el aula), contenidos de tipo lingüístico (lectura y escritura), elementos de ámbito sociocultural, y actividades que relacionan la Música y la Educación Física.

³ Las dieciséis narraciones, publicadas en la colección PUFFIN BOOKS por la Editorial Penguin, son las que se reseñan a continuación: *Where's Spot?*, *Spot's Birthday Party*, *I Can Do It!*, *Having a Picnic*, *The Very Hungry Caterpillar*, *Meg and Mog*, *Don't Forget the Bacon!*, *The Elephant and the Bad Baby*, *My Cat Likes to Hide in Boxes*, *Little Red Riding Hood*, *Pat the Cat*, *Mr. Gumpy's Motor Car*, *Mr. Biff the Boxer*, *The Turnip*, *The Fat Cat* y *The Snowman*.

Resultan de especial interés los apartados *Variations* y *Teacher's diary*, que aparecen al final de cada actividad.

Variations hace posible la adaptación de la actividad al grupo clase correspondiente.

Teacher's diary introduce elementos de reflexión sobre los siguientes aspectos:

- Cómo han realizado las actividades los niños y las niñas.
- Sus actitudes hacia la actividad.
- Facilidad o dificultad en la organización.
- Grado de uso y recuerdo de las expresiones trabajadas en clase.

(P/A) PHILLIPS, S. (1993). *Young Learners*. Oxford: Oxford University Press.

Libro de recursos para el aula de inglés de Primaria. Presenta diez apartados que abordan aspectos relacionados con las cuatro habilidades de la lengua: hablar, escuchar, leer y escribir.

Plantea juegos para realizar dentro y fuera del aula, y también presenta propuestas didácticas sobre el tratamiento de canciones, *chants*, rimas y el uso del vídeo a estas edades.

Asimismo ofrece estrategias para el aprendizaje del vocabulario y la gramática que pueden ser de utilidad si se sitúan previamente en el contexto adecuado.

La sección titulada *Creative ideas* resulta interesante en especial, pues plantea actividades relacionadas con diversas áreas del currículo, siendo la lengua extranjera el medio para desarrollar tales actividades.

La introducción del libro expone cuáles son los principios generales que han de tenerse en cuenta en el aula de inglés: reflexiones sobre la evaluación, ambiente de aprendizaje, cuándo usar la L1 o la LE, y las características que han de cumplir las actividades para el aprendizaje en estas edades.

(P/A) ELLIS, G., y SINCLAIR, B. (1988). *Learning to Learn English. A Course in Learner Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

El libro está dividido en dos partes. La primera, centrada en actividades relativas a estilos de aprendizaje, necesidades, aspectos organizativos y motivación; la segunda trata de las diversas habilidades y de cómo desarrollarlas con una enseñanza sistemática, lo cual permite que profesores y alumnos, de forma conjunta, lleguen a organizar su propio camino de enseñanza y aprendizaje.

Aunque la parte práctica de este manual va dirigida a alumnos de cursos superiores, creemos que la fundamentación teórica resulta muy interesante para el profesor de inglés de cualquier etapa educativa, especialmente los apartados *The Theory of Learner Training* y *Typology of Learning Strategies in Learning to Learn English*; en ellos se recogen las ideas básicas sobre las estrategias de aprendizaje autónomo cuando se aprende inglés y la teoría en la que se basa. La tipología de estrategias resulta esclarecedora y está presentada de manera concisa. Al profesor de inglés de Educación Primaria le puede orientar en la elección de las más adecuadas para desarrollar en su clase.

(P) NUNAN, D. (1991). *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall.

Es un libro básico sobre metodología de segundas lenguas y lenguas extranjeras para docentes de cualquier etapa educativa; parte de un estudio empírico en diversas situaciones e intenta conectar lo que se sabe del aprendizaje y uso de una lengua desde la investigación teórica y lo que realmente ocurre en las aulas.

Este manual huye de planteamientos dogmáticos, evita recetas de aplicación rápida y fácil, y pretende la identificación del profesorado con los problemas sobre metodología que en él se plantean. Por medio de ejemplos reales de aula intenta generar en el lector la reflexión que le permita analizar su propia realidad docente.

El contenido general del libro queda organizado de la siguiente forma:

- La naturaleza del aprendizaje de la lengua y su uso. Procedimientos de enseñanza: hablar, escuchar, leer, escribir, fonética, pronunciación, vocabulario y gramática.
- El alumno. Estrategias y estilos de aprendizaje.
- El profesor. Contexto en el que tiene lugar la enseñanza y aprendizaje de la lengua y organización del aula.

- Recursos de enseñanza. Desarrollo, evaluación e investigación de materiales.
- Análisis crítico de los métodos más conocidos sobre la enseñanza de las segundas lenguas o las lenguas extranjeras.

Tales contenidos se tratan con profundidad a lo largo de los doce capítulos de que consta el libro. Señalamos lo más relevante de ellos a continuación:

CHAPTER I: An Empirical Approach to Language Teaching Methodology.

A pesar de su nombre, es éste un capítulo de introducción general a los conceptos que se tratarán en sucesivos apartados como metodología o modelos ascendentes (*bottom-up*) y descendentes (*top-down*) de aproximación a las lenguas. Por otro lado, presenta la investigación en la acción como elemento propio de la práctica docente que permite relacionar teoría y práctica.

CHAPTER II: Communicative Approaches to Listening Comprehension.

Se expone un modelo en el cual quienes aprenden interpretan y reconstruyen significados, apoyándose tanto en la información recibida como en los conocimientos previos que tienen sobre ella.

Teniendo en cuenta que en la vida real escuchamos con un propósito determinado, se indica que ha de partirse de los mismos presupuestos al plantear actividades de escucha en el aula. El capítulo define la escucha interactiva como aquella que tiene una función interpersonal: establecer y mantener relaciones de tipo social.

CHAPTER III: Speaking in a Second Language.

Por una parte, identifica los distintos tipos de producción oral:

- Rutinas: informativas e interactivas.
- Negociación: de significados, de organización de la interacción.

Por otra, incide en aspectos como la predictibilidad y la no predictibilidad en la comunicación, factores de los que depende la predictibilidad y ejemplos que ilustran el concepto.

A partir del concepto de *género* relaciona los distintos tipos de textos y sus funciones comunicativas.

Un elemento clave para la comunicación es la interacción en el aula que, a juicio de Nunan, no se consigue a través de los ejerci-

cios o *drills*, sino mediante actividades flexibles y comunicativas en las que está presente la negociación de significados.

CHAPTER IV: Reading: A Discourse Perspective.

Se inicia este apartado con los modelos de tratamiento de la lectura recorriendo los procesos que acontecen en el acto de leer, y completa el capítulo la exposición de una serie de principios que han de tenerse en cuenta en la lectura de un texto.

CHAPTER V: Developing Writing Skills.

A lo largo del capítulo se intenta dar respuesta a las preguntas relacionadas con:

- las diferencias entre lengua oral y lengua escrita y sus implicaciones en la práctica del aula;
- el proceso de la escritura en contraste o no con el producto;
- la escritura y el conocimiento de la estructura genérica de textos;
- diferencias entre escritores competentes y no competentes;
- la integración de tareas de aprender a aprender en una lección de escritura.

CHAPTER VI: Mastering the Sounds of the Language.

Lo más relevante de este apartado es el desarrollo de la concepción de que para aprender pronunciación es conveniente partir de las características suprasegmentales —es decir, acento, ritmo, entonación de la lengua—, en vez de partir de los aspectos relacionados con los sonidos tratados de forma aislada. Se sugieren ideas para tratar la pronunciación desde una perspectiva más comunicativa.

CHAPTER VII: Teaching Vocabulary.

Para el autor, el desarrollo de un vocabulario rico es un elemento clave en la adquisición de una segunda lengua, y en este sentido propone la enseñanza del vocabulario situado en un contexto concreto que lo haga significativo, que permita desarrollar estrategias a quienes aprenden para inferir los significados de las palabras partiendo de las relaciones establecidas en el contexto en que tienen lugar.

CHAPTER VIII: Focus on Form: The Role of Grammar.

Los nuevos enfoques de tratamiento de la gramática basados en los avances de las teorías lingüísticas y psicolingüísticas son objeto de desarrollo en este capítulo.

CHAPTER IX: Focus on the Learner: Learning Styles and Strategies.

Se define el estilo de aprendizaje como la forma individual de aprender cada persona y las estrategias de aprendizaje como los procesos mentales que quienes aprenden utilizan.

Presenta una clasificación de distintos tipos de aprendices; asimismo expone trece características que identifican a los alumnos competentes.

CHAPTER X: Focus on the Teacher: Classroom Management and Teacher-Student Interaction.

La acción del profesor en el aula (tiempo que habla, cuestiones que plantea, etc.) y la interacción profesor-alumno son aspectos importantes que han de tenerse en cuenta en la vida del aula, y a su desarrollo se dedica este capítulo.

CHAPTER XI: Materials Development.

Se exponen criterios para evaluar materiales. Es interesante la propuesta práctica de adaptación de material comercial a una clase para potenciar la interacción y la negociación con el alumnado.

CHAPTER XII: Language Teaching Methods: A Critical Analysis.

Realiza un recorrido histórico por los métodos más conocidos en la enseñanza de las lenguas y expone las características más importantes de éstos, agrupándolos en tres grandes bloques: *The Psychological Tradition*, *The Humanistic Tradition* y *The Second Language Acquisition Tradition*.

- (P)** O'MALLEY, J. M., y CHAMOT, A. U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consideramos que éste es un manual básico sobre estrategias en la adquisición de segundas lenguas, y lo recomendamos tanto a profesores de lenguas extranjeras como de lenguas primeras. Desde una perspectiva que rompe fronteras entre la lingüística y la psicolingüística plantea, basándose en la teoría cognitiva y en la investigación sobre estrategias de aprendizaje, la adquisición de una segunda lengua y la forma en que se procesa mentalmente la información.

Se afirma, a partir de la concepción de la lengua como una compleja habilidad cognitiva, que para la adquisición de una segunda len-

gua ha de considerarse cómo se *almacena* el conocimiento sobre la lengua en la memoria y cómo se producen la comprensión y producción lingüística de manera automática.

El libro está compuesto de los siguientes capítulos:

- I. *Introduction*
- II. *A cognitive theory of learning*
- III. *How cognitive theory applies to second language acquisition*
- IV. *Learning strategies: methods and research*
- V. *Strategies used by second language learners*
- VI. *Instruction in learning strategies*
- VII. *Learning strategies: models and materials*
- VIII. *Summary and conclusions*

Creemos que la clasificación de las estrategias de aprendizaje que se presenta en el apartado II resulta muy esclarecedora para entender el aprendizaje de segundas lenguas a partir del enfoque cognitivo; la clasificación es la siguiente:

- Metacognitivas: implican planificar, autoevaluar una tarea, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.
- Cognitivas: referidas a procesos mentales de manipulación, hacer inferencias, organizar o clasificar palabras o terminología.
- Sociales/afectivas: hacen referencia al uso de la interacción social, la cooperación en el grupo para resolver una tarea.

Este manual se completa con un glosario que recoge todos los términos que se han utilizado en él.

- (P)** BRUMFIT, C.; MOON, J., y TONGUE, R. (Eds.) (1991). *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. London: Collins ELT.

Se trata de un compendio de veintidós artículos de diversos autores acerca de la enseñanza del inglés a niños y niñas. Consideramos la obra de gran interés debido a que ofrece una perspectiva variada sobre cuál es la situación de la enseñanza del inglés en distintos países, intentando partir de la práctica para llegar a sus fundamentos teóricos.

Enumeramos a continuación los títulos de los artículos y sus autores:

BREWSTER, J. "What is good primary practice?"

HOLDERNESS, J. "Activity-based teaching: approaches to topic-centred work".

RIXON, S. "The role of fun and game activities in teaching young learners".

SLAVEN, A. "Ali, are you a boy or a monster? Drama as an English teaching aid".

MACHURA, L. "Using literature in language teaching".

TEGRET, M., and RAYMONDBARKER, V. "The Golden Diary Project".

FRÖHLICH-WARD, L. "Two lessons: five-year-olds and seven-year-olds".

TONGUE, R. "English as a foreign language at primary level: the search for content".

GARVIE, E. "An integrative approach with young learners".

BLOOR, M. "The role of informal interaction in teaching English to young learners".

KHAN, J. "Using games in teaching English to young learners".

BREWSTER, J. "Listening and the young learner".

PARKER, R. and R. "Real reading needs real books".

ELLIS, G. "Learning to learn".

WILLIAMS, M. "A framework for teaching English to young learners".

TOUGH, J. "Young children learning languages".

BEARD, R. "International perspectives on children's developing literacy".

HALL, N. "Literacy as social experience".

SHORROCKS, D. "The development of children's thinking and understanding".

RILEY, P. "What's your background? The culture and identity of the bilingual child".

HOWATT, A. P. R. "Teaching languages to young learners: patterns of history".

PANTALEONI, L. "L2 syllabusing at primary level: the Italian perspective".

Merecen una lectura detenida los artículos:

- **“What is a good primary practice?”**

Su autora expone los principios básicos de una práctica adecuada para Primaria; tomando como base las aportaciones de Bruner, Piaget y Vygotsky, señala cómo piensan y aprenden los niños y niñas y cómo se les puede ayudar a aprender.

- **“The role of informal interaction in teaching English to young learners”**

Partiendo de la definición de interacción, se exponen razones a favor de potenciarla y cómo estimularla; clasifica además los distintos tipos de interacción.

- **“Using games in teaching English to young learners”**

Justifica la aplicación didáctica de los juegos en el aula, estableciendo criterios para su selección. El artículo contiene un apéndice con ocho propuestas de juegos de fácil aplicación al aula.

- **“A framework for teaching English to young learners”**

Establece el marco teórico que puede presidir la enseñanza del inglés a edades tempranas, ya sea como segunda lengua o como lengua extranjera. Merece especial interés la relación de criterios que deben cumplir las actividades en lo que su autora denomina *activity-based approach*. Además, según este enfoque basado en actividades, sugiere ideas para la planificación de unidades didácticas.

(P) NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

El contenido central de este libro es el enfoque por tareas. A lo largo de siete capítulos profundiza en aspectos relativos a dicho enfoque, que últimamente se considera una de las propuestas metodológicas más cercanas a los nuevos planteamientos curriculares de las lenguas. Nos hallamos, por tanto, ante una obra básica de referencia para aquellos docentes interesados en profundizar en el llamado *enfoque por tareas*.

El manual se compone de los siguientes capítulos, que reseñamos a continuación:

CHAPTER I: Learning tasks and the language curriculum.

En él se define el concepto de *task*, cuáles son sus componentes y la relación entre éste, la enseñanza comunicativa de la lengua y el currículo; trata también del papel de quien aprende en el diseño y selección de tareas.

CHAPTER II: Analysing language skills.

Partiendo de las investigaciones más recientes sobre la comprensión, la expresión e interacción oral, la lectura y la escritura, el autor presenta las posibilidades y relaciones de estas cuatro macrodestrezas con el enfoque por tareas como marco; todo ello salpicado de ejemplos que hacen fluida y asequible su lectura. Para concluir, expone diversos tipos de tareas realizadas en proyectos de reconocido prestigio como el *Bangalore Project* de PRABHU.

CHAPTER III: Tasks components.

El capítulo comienza con aportaciones de diversos autores sobre cuáles deben ser los componentes de una tarea, y se detiene minuciosamente en la exposición, por medio de ejemplos, de los componentes que a juicio del autor deben presidir este enfoque: *Goals, Input y Activities*.

CHAPTER IV: Roles and settings in the language classroom.

Presenta los roles que adoptan quienes aprenden según los distintos enfoques metodológicos y, por supuesto, las funciones de profesores y escolares en el modelo centrado en tareas. Asimismo incluye extractos que describen distintos libros de texto, invitando al lector a averiguar cuál sería la relación profesor-alumno en ellos y cuál sería desde una perspectiva comunicativa. Para finalizar, nos acerca a las diversas organizaciones de espacios y tiempos en el aula.

CHAPTER V: Grading tasks.

Reconociendo que la gradación de tareas es un arduo trabajo no siempre considerado en toda su complejidad, intenta proporcionarnos los indicadores que determinan su dificultad. Teniendo en cuenta los componentes de la tarea presentados en el capítulo tercero, considera que en la gradación han de hallarse presentes los factores siguientes: *Input factors, Learners factors y Activity factors*.

CHAPTER VI: Sequencing and integrating tasks.

El capítulo explica cómo secuenciar tareas comunicativas relacionadas con ejercicios y actividades. Para ello trata los siguientes contenidos:

- *A psycholinguistic processing approach.*
- *Task continuity.*
- *Information gap task.*
- *Interactive problem solving.*
- *The integrated language lesson.*

Concluye presentando las características de una lección de lengua comunicativa.

CHAPTER VII: Task and teacher development.

Partiendo de la concepción de que el profesorado no debe ser mero ejecutor de programas preestablecidos, proporciona ideas sobre la creación de tareas. También sugiere criterios válidos para evaluar tareas comunicativas.

Aunque consideramos de interés la lectura de todos ellos, recomendamos en especial los capítulos I, III, V, VI y VII, por estar directamente relacionados con la definición, componentes, gradación, selección y secuencia de tareas.

- (P)** REA-DICHINS, P., y GERMAINE, K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.

Obra monográfica sobre el controvertido tema de la evaluación dirigida al profesorado de lenguas extranjeras; su contenido se organiza en tres secciones, cada una de las cuales se divide a su vez en diferentes capítulos. A grandes rasgos, las secciones que vertebran el libro son:

SECTION ONE: Explanation - The principles of Evaluation.

Por medio de ejemplos y tareas dirigidas al lector, se intenta develar la diferencia entre *Evaluation*, *Testing* y *Assesment*. Asimismo se relaciona el concepto de evaluación con los de educación, innovación y contexto, se introduce al lector en los propósitos de la evaluación y se sugieren procedimientos para evaluar en clase.

Resulta especialmente aprovechable el marco que los autores proponen para la evaluación del currículo, ofreciendo cuestiones que van desde "¿para quién es la información recabada durante

la evaluación?" hasta "evaluando el proceso de evaluación: ¿son eficaces las evaluaciones?"

SECTION TWO: *Demonstration - The Practice of Evaluation.*

Presenta ejemplos de evaluación realizados en distintos contextos escolares sobre los siguientes elementos:

- Proyecto (*Bangalore Project*).
- Metodología.
- Programas de enseñanza de lenguas extranjeras.
- Intervención del profesor en los errores orales.
- Materiales: diccionarios y libros.
- La evaluación del profesor.
- Resultados de los alumnos: desde el producto y desde el proceso.
- *Syllabus*.

Se describen con detalle cuáles son las características del contexto donde se ha realizado cada uno de ellos, sus objetivos, su diseño y los procedimientos utilizados, así como los resultados obtenidos.

SECTION THREE: *Exploring Evaluation Potential.*

Se ofrecen procedimientos al profesorado para que evalúe los aspectos tratados en la sección anterior por medio de la resolución de algunas tareas relacionadas con la evaluación.

La combinación entre la teoría y las propuestas prácticas de reflexión que se ofrecen en el libro es equilibrada, pudiendo resultar de bastante utilidad dado que permite la iniciación y la profundización en los aspectos que se examinan en él, según sea la formación de cada docente.

Recomendamos también su lectura y utilización a los equipos responsables de la formación permanente del profesorado.

- (P) BREEN, M. (1989). "The Evaluation cycle for language learning tasks", en KEITH JOHNSON, R. (Ed.). *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Este artículo analiza los criterios y medios utilizados en la evaluación de las lenguas, y al mismo tiempo expone procedimientos y refle-

xiones que justifican la integración de la evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. De su lectura se puede inferir la necesidad de vincular la evaluación a la realidad de cada aula, en vez de plantear propuestas que han sido diseñadas de manera ajena a la vida de la clase. En resumen, a partir de la práctica describe el proceso que ha de seguirse en la evaluación.

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

Este número especial de *Le Français dans le Monde* está dedicado íntegramente al tema que tratamos, y por ese motivo ocupa un lugar privilegiado en la selección bibliográfica que se ofrece en francés. En el monográfico se hallan desarrolladas las diversas aproximaciones teóricas y las decisiones pedagógicas que se vienen observando en este nivel de aprendizaje de lenguas, y se presentan todas ellas como elementos que pueden hacer posible una definición y enfoque de la enseñanza y aprendizaje precoz de una lengua extranjera.

Dicha enseñanza se enmarca, en principio, dentro del contexto institucional en el que se desarrolla la política lingüística educativa propia de cada país; los artículos que componen la primera sección del monográfico abordan este aspecto:

GARABÉDIAN, M. "Politiques linguistiques et politiques scolaires des langues".

FAVARD, J. "Les langues étrangères à l'école élémentaire: esquisse d'une problématique".

OLIVIERI, C. "L'enseignement précoce des langues: un enjeu européen".

TSCHOUMY, J. A. "Multiculturalisme et plurilinguisme: quel avenir pour la Suisse et pour l'Europe".

WILSON, A. "Écosse: Les langues vivantes à l'école primaire".

WEISS, F. "Vers un curriculum intégré".

Los artículos que figuran en el segundo apartado plantean nociones y conceptos que constituyen la base para la construcción científica y didáctica de este nuevo campo de investigación:

COHEN, R. "Apprendre le plus jeune possible".

- DABÈNE, L. "Enseignement précoce d'une langue ou éveil au langage".
- GUBERINA, P. "Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues".
- TROCMÉ-FABRE, H. "J'apprends, donc je suis".
- MALLET, B. "Personnalité enfantine et apprentissage des langues".
- DALGALIAN, G. "De la transdisciplinarité dans l'apprentissage précoce d'une langue".
- ABDALLAH-PRÉTCELLE. "Langue(s) culture(s) et communication".
- PORCHER, L. "Quelques remarques sociologiques pour une formation des enseignants".

En el tercer apartado se recogen numerosas y variadas experiencias realizadas en regiones y países europeos y no europeos que describen la introducción de una lengua extranjera en la escuela a edades tempranas, generalmente en Educación Primaria; los artículos incluidos en este apartado son los siguientes:

- TAMULY, A. "Louisiane: enseignement précoce et culture enfantine".
- DESTARAC, M. C. "Italie: Activités psychomotrices et apprentissage du Français".
- SOUDJAY, B., y AUGER, P. "Madagascar: enseigner une langue étrangère comme une langue d'ouverture internationale".
- BOTELLA, J. P. "Brésil: sensibilisation précoce au Français et démocratisation de l'enseignement".
- PACCAGNINO, C., y POLETTI, M. L. "Tessin: six points stratégiques d'une politique globale".
- JEHLICKA, G., y TRUBERT, B. "Yougoslavie: créativité et apprentissage d'une langue étrangère".
- LACROIX, J. M. "Une institutrice écossaise témoigne..."
- SANTOS, C. "Catalogne: enseigner le Français comme langue d'enseignement".
- PELZ, M. "Allemagne: apprentissage et échanges scolaires".

Para concluir se ofrece un inventario y análisis de materiales didácticos a cargo de F. Balaz, C. Martinengo y A. Ramahery; asimismo se presenta una bibliografía seleccionada por R. Adda y C. Robine.

- (P) MALLET B. (Coord.) (1991). *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire et maternelle. Recherches et propositions*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

En el prólogo a esta publicación, a partir de una experiencia de enseñanza precoz del francés que se remonta al año 1975 en el Valle de Aosta (Italia) en la que se les encargó la elaboración de material didáctico para la enseñanza de dicha lengua en las escuelas maternas de la región, B. Mallet justifica el interés que él mismo y sus colaboradores en la obra desarrollan por la enseñanza del francés como lengua extranjera en la escuela primaria.

El libro recoge los resultados de tal experimentación y en él se describen las prácticas que resultaron más eficaces, y a la vez se sitúa el aprendizaje aquí llamado precoz (es decir, aquel que se da en escuelas maternas y primeros ciclos de educación primaria sobre todo) dentro de una nueva demanda educativa que parece generalizarse: la formación de individuos políglotas capaces de moverse en espacios multilingües (el conjunto europeo, por ejemplo). Por tanto, encontramos entremezclados artículos con reflexiones teóricas y testimonios sobre las prácticas y experiencias relacionadas con el tema del aprendizaje del francés como lengua extranjera en el marco específico de la escuela maternal y primaria.

Los artículos que componen la presente obra son:

MALLET B. "Babel a l'école. Problématique de l'apprentissage précoce d'une langue étrangère".

ALLÈS-JARDEL, M. "Fondements psychologiques de l'acquisition précoce d'une langue étrangère".

CALAGNE, E. "L'imitation au français langue étrangère dans des écoles maternelles italiennes".

DECIME, R. "Problèmes d'apprentissage liés à la situation d'enseignement: l'exemple de l'école maternelle valdôtaine".

CALVETTI, F. "Enseigner la civilisation en langue étrangère à l'école primaire".

MANCRET, E. "Des images dans la classe".

LOSADA, A. "Expériences d'enseignement d'une langue étrangère au cours préparatoire".

CALAGNE, E., y MALLET, B. "Enseigner précocement une langue, oui mais quelle formation?".

Recomendamos la lectura completa de todos los artículos, ya que consideramos que éste es uno de los pocos manuales próximo a los intereses, necesidades y experiencias de los maestros y maestras de francés en el actual marco educativo español.

- (P) BOUCHER, A. M.; DUPLANTIÉ, M., y LEBLANC, R. (1988). *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*. Bruxelles: De Boeck Université.

Esta obra es una recopilación de doce artículos escritos por miembros del Centro de Estudios sobre la Pedagogía de la Comunicación en una Segunda Lengua (CEPCEL) que desarrollan, con un estilo directo y didáctico, las principales dimensiones teóricas del enfoque comunicativo y las cuestiones fundamentales que surgen en la práctica cuando se pone en marcha dicho enfoque en el aula de lengua extranjera.

Aunque no es un texto dirigido específicamente a enseñantes de lengua francesa en Educación Primaria, su enfoque y la claridad con que están descritos los temas pueden convertirlo en un material adecuado, ya que favorece la reflexión productiva sobre la propia práctica docente.

Consta de cinco apartados en los que se incluyen los diferentes artículos de que se compone la obra: *Introduction*, *Contenus Traditionnels*, *Dimensions recentes*, *Pratiques Pédagogiques* y *Conclusion*.

El primer apartado lo constituye en su totalidad un artículo de Leblanc y Germain en el que se ofrece una definición de *Pédagogie de la Communication*, alrededor de la cual gira el resto de los artículos. La definición se basa en la concreción de los objetivos de la pedagogía de la comunicación y la caracterización de las actividades de aprendizaje. El apartado *Contenus Traditionnels* lo componen tres artículos que sitúan los llamados contenidos tradicionales —fonética, léxico y gramática— dentro de la pedagogía de la comunicación. En los tres artículos se describen las prácticas tradicionales de aprendizaje de lenguas extranjeras que se han basado exclusivamente en esos contenidos, para pasar a continuación a analizar cuál debería ser el enfoque que se le habría de dar a estos contenidos en una clase comunicativa.

En el segundo apartado, *Dimensions recentes*, se tratan los temas siguientes: **la variación lingüística** —¿qué lengua se ha de enseñar y aprender, el francés estándar o las diversas “maneras de decir”, que

se alejan tal vez de la norma?—; **la creatividad en las prácticas comunicativas**, es decir, cómo integrar la creatividad —la capacidad que tiene un individuo para combinar y reorganizar los elementos existentes de modo original— en las prácticas pedagógicas de tipo comunicativo, prestando especial atención a la noción de transferencia de aprendizajes; y por último se aborda el tema de la **autenticidad** en las prácticas comunicativas, centrándose en la noción de autenticidad aplicada a los documentos, a la pedagogía y a las situaciones de aprendizaje.

En el último apartado, *Pratiques Pédagogiques*, Roger Tremblay aporta su visión sobre el lugar que ocupan la simulación y los juegos de voz en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este apartado se completa con dos artículos: uno de ellos sobre la evaluación dentro de la pedagogía de la comunicación en el que se exponen las características y el proceso que ha de seguir ésta y los problemas que han de ser resueltos para hacerla efectiva; el siguiente artículo pretende ofrecer la respuesta a la pregunta ¿cómo reconocer el material pedagógico de naturaleza comunicativa? Tras precisar qué se entiende por enfoque comunicativo, se analizan varias *grilles d'analyse* y se propone en el anexo una serie de consideraciones que han de tenerse en cuenta para reconocer el material pedagógico comunicativo.

La conclusión, a cargo de J. Bergeron, tiene como objetivo examinar y proponer un plan de formación permanente para el profesorado en activo de lenguas.

(P) GAONAC'H, D. (Coord.) (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette.

La obra es la versión en forma de manual de una publicación extraordinaria "Recherches et Applications" de la revista *Le Français dans le Monde*. Es una recopilación de artículos sobre el enfoque cognitivo del aprendizaje de lenguas extranjeras, que constituye uno de los ejes más actuales de investigación en este ámbito. El monográfico se estructura en torno a las siguientes secciones:

- *Caractéristiques cognitives des activités de langage: processus et gestion.*
- *Activités cognitives et acquisitions: les déterminants des acquisitions.*

- *Activites cognitives et acquisitions: l'exercise.*
- *Table Ronde (Approche cognitive et didactique des langues: des processus aux exercices).*

Recomendamos para su lectura especialmente los artículos siguientes:

- **“La comprehension orale: un processus et un comportement”**, de M. J. Gremmo y H. Holec, en el que se trata de la tendencia a buscar en la comprensión oral en lengua extranjera la comprensión de manera exhaustiva. Añade además conclusiones que se pueden extraer para mejorar las actividades de comprensión oral en la clase.
- **“Apprendre à produire du langage: constructions des représentations et processus cognitifs”**, de E. Espert, donde se analiza cuáles son los diferentes procesos cognitivos y los tipos de conocimiento (*connaissance*) que entran en funcionamiento en la producción del lenguaje.
- **“Le recours à la langue première: une approche cognitive”**, de J. Giaccobe, que presenta un resumen crítico de las concepciones de ciertos autores sobre la influencia de la lengua primera en la adquisición de lenguas segundas, en adultos.
- **“Apprendre à comprendre l'écrit: hypothèses didactiques”**, de F. Cicurel y S. Moirand, quienes profundizan en la didáctica de la comprensión escrita a partir de las características textuales de los modelos que se toman como referencia.

(P) BOYER, H.; BUTZBACH, M., y PENDANX, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*. Paris: CLE International.

En palabras de sus autores esta obra no pretende hacer un tratamiento de todas las cuestiones que atañen a la enseñanza y aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE), sino presentar el estado actual de la didáctica de dicha lengua, sus opciones metodológicas y sus productos o resultados pedagógicos. Es una obra para enseñantes de FLE de cualquier etapa educativa interesados en profundizar en las cuestiones didácticas que se van presentando en los sucesivos capítulos que componen el manual.

Con el fin de que pueda ser también utilizado como instrumento de autoformación, los autores incluyen al final de cada capítulo dos sec-

ciones —*Voir également y Ouvrages et articles cités*— que recogen los estudios complementarios y las referencias bibliográficas.

Los tres artículos que componen este texto se organizan en torno a ciertas cuestiones “problemáticas”:

I. *Quelle(s) compétence(s) enseigner / apprendre? (objectifs et contenus).*

En este capítulo se argumenta que la articulación entre los objetivos y los contenidos de enseñanza/aprendizaje no es sólo una cuestión de qué francés conviene enseñar, sino más bien qué competencia ha de desarrollarse: lingüística y/o comunicativa. De igual modo se defiende una enseñanza funcional del francés si se toma como punto de partida a los aprendices y sus necesidades lingüísticas.

II. *De la réception à l'accès au sens (à l'oral et à l'écrit).*

Se analizan los procedimientos o estrategias que pone en funcionamiento quien aprende para acceder al sentido de una lengua extranjera, es decir, para comprenderla. Se exponen los problemas de percepción y comprensión del lenguaje oral y del escrito, así como el papel que juegan la actitud y la aptitud en la escucha y percepción auditiva.

III. *Les activités d'enseignement/apprentissage.*

Aborda el tema del análisis y la elaboración de actividades de clase (actividades de aprendizaje y su contenido); el tratamiento de la gramática en los nuevos enfoques completa el contenido de este capítulo.

La obra se cierra con una *Conclusión* en la que se sintetizan los principales presupuestos que, a juicio de los autores, subyacen en el nuevo rumbo que ha tomado en la actualidad la didáctica del FLE.

(P) BERTOCCHINI, P., y COSTANZO, E. (1989). *Manuel d'autoformation*. París: Hachette.

La obra va dirigida a quienes enseñan lenguas, primeras y extranjeras, y se ha concebido como un manual para uso autónomo que potencia la reflexión sobre la práctica docente a partir de contrastarla con las líneas didácticas más actuales en este ámbito. Resulta, pues, de gran utilidad para estar al día, revisar las principales nociones en didáctica de lenguas modernas, y situarse profesionalmente ante ellas.

Consta de cuatro grandes capítulos:

- *Première partie. Situations de classe.*

En este capítulo se tratan temas relacionados con las situaciones de aprendizaje de grupo: interacción, espacio, escuchar y escucharse. Más tarde se aborda el tema del entorno (*l'environnement*) y su papel en la delimitación de necesidades y en la motivación.

- *Deuxième partie. Avec le temps... la didactique des langues.*

Se presentan, para reflexionar sobre ellas, cuestiones relativas a la comunicación —situación, competencia comunicativa, etcétera—, al aprendizaje —cómo se aprende, el papel del error— y a la metodología.

- *Troisième partie. Les pratiques de classe.*

Esta parte está dedicada al tratamiento de la lengua oral y escrita, la gramática y la cultura de los países correspondientes en las clases de lengua extranjera. Resulta muy interesante por su reflexión sobre el aspecto oral de la lengua y su gramática.

- *Quatrième partie. Evaluer, analyser, programmer.*

En este capítulo se propone la reflexión sobre enseñanza y evaluación, el análisis de materiales para el aula y la construcción de unidades didácticas o de aprendizaje.

Los apartados que componen los cuatro capítulos mencionados están presentados al estilo de los manuales de aprendizaje autónomo, en que el autor se dirige directamente al lector animándole a que lea, elija, analice, etc. La estructura de los mismos la ejemplificamos tomando como referencia el apartado 3 del capítulo cuarto:

3. CONSTRUIRE DES UNITÉS D'APPRENTISSAGE

Objectif

Programmer une unité d'apprentissage.

Compréhension d'un document⁴

Lisez le document 79 A et confrontez le schéma méthodologique qu'il propose avec une unité didactique de votre manuel.

Relevez les ressemblances et les différences.

Document 79 A

[Resumen de una propuesta de G. Dalgalian, S. Lieutaud y F. Weiss recogida en *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE International, 1981]

Pour la classe

Choisissez un des objectifs proposés par le document 79 B et décrivez en détail les contenus d'une des unités capitalisables correspondantes.

Document 79 B

[Extracto de *LFDM (Le Français dans le Monde)*, n.º 149, 68-73]

En guise de conclusion

Document 80

[Extracto de *LFDM*, n.º 151, 56-71]

El manual se completa con una prueba o test de autoevaluación que el propio docente-lector se aplica, con la finalidad de situarse dentro de su práctica y sus conocimientos. Quien enseña ha de situarse respondiendo A, B o C a cada cuestión según el nivel que se auto-asigne (A = *Je ne connais pas*; B = *Je sais identifier ou reconnaître*;

⁴ Los documentos que sirven como punto de partida para el análisis y la reflexión aparecen numerados a lo largo del libro, y son fundamentalmente reseñas de artículos aparecidos en la revista francesa *Le Français dans le Monde*. Se trata de una selección de extractos que un docente por sí solo no tiene ni el tiempo ni la ocasión de escoger o reunir.

C = *Je sais expliquer et utiliser*). Las cuestiones se agrupan en siete apartados: Teorías de aprendizaje. Teorías lingüísticas. Metodología. Gestión de la clase. Prácticas de clase. Cultura de los países en que se habla la lengua extranjera y Evaluación.

- (P) BOLTON, S. (1987). *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. París: Hatier-Crédif.

Se trata de un estudio muy completo sobre evaluación de lenguas extranjeras, y por lo tanto un manual básico para el profesor de francés de cualquier nivel.

En los primeros capítulos (*Terminologie de la docimologie, Théorie structuraliste des tests, L'abandon du structuralisme*) muestra cómo han evolucionado las pruebas (tests) de lengua extranjera y la influencia que sobre esta evolución han ejercido las diferentes corrientes de la lingüística, desde el estructuralismo a la pragmática. La posición central que ocupa hoy la competencia comunicativa como objetivo principal de la enseñanza de lenguas extranjeras requiere, en opinión de la autora, la elaboración y el diseño de pruebas que, junto con la competencia lingüística, permitan una evaluación apropiada de la competencia comunicativa receptiva e interactiva. Los capítulos *Méthodes plus récentes pour contrôler la maîtrise de la langue étrangère* y *Épreuves pour le contrôle de la compétence communicative* aportan la suficiente reflexión respecto al control de la competencia comunicativa y se apoyan en ejemplos que demuestran las técnicas propuestas.

Aunque las muestras o pruebas que utiliza corresponden a niveles intermedios o avanzados, son muy interesantes el enfoque y la técnica en que se basan, que pueden aportar sugerencias válidas para las aulas de Primaria, especialmente para el tercer ciclo.

Los últimos capítulos (*Méthodes de évaluation, Expérimentation des tests et des consignes d'évaluation*) se centran en el problema que supone "corregir"/"puntuar" una prueba comunicativa sobre comprensión oral o escrita, al tomar como punto de partida no el sistema lingüístico, sino el uso pragmático de la lengua. Se propone que la corrección se base en criterios funcionales y que se abandone la corrección basada en criterios formales. Tras analizar estas cuestiones, el libro ofrece su propio modelo y ejemplos del mismo.

Revistas y publicaciones monográficas sobre lenguas extranjeras

En este apartado se incluye la reseña de algunas revistas pedagógicas de ámbito nacional que han dedicado números monográficos a la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en el nuevo currículo. Aunque el contenido de estas publicaciones se aborda fundamentalmente desde la perspectiva de la Enseñanza Secundaria, hay sin embargo en ellas algunas aportaciones sobre las lenguas extranjeras en Primaria, y resultan útiles por su carácter divulgativo y lenguaje accesible, a excepción quizá de *TE,3*, que puede parecer la más especializada.

(P/A) “Nuevas áreas curriculares. Lenguas extranjeras”. *Cuadernos de Pedagogía*, 193 (junio 1991).

En su habitual línea divulgativa este número de *Cuadernos de Pedagogía* dedica su “Tema del mes” a las lenguas extranjeras, ofreciendo una visión del área a través de las distintas etapas educativas en que se desarrolla: Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato.

En un artículo introductorio, “El Diseño Curricular Base”, C. Echevarría y T. Rodríguez Maeztu presentan las orientaciones y contenidos básicos de las propuestas curriculares referidas tanto a la Educación Primaria como a la Secundaria.

Sigue una colaboración de L. Plá, “Una visión constructivista”, en la que se ofrece una interpretación constructivista del aprendizaje aplicada a la enseñanza de las lenguas, se señalan los ejes básicos del proceso de enseñanza y aprendizaje y se responde a los interrogantes: qué lengua enseñar, cuándo y cómo.

Complementando el marco teórico se ofrecen tres artículos de índole práctica que recogen experiencias y formas de trabajo distintas:

- “Una Unidad didáctica en Primaria”, de C. Sánchez y T. Moro, presenta unas orientaciones para la preparación, desarrollo y evaluación de una unidad y su aplicación a una experiencia de inglés para 5.º curso de Educación Primaria: “*A commercial street*”.
- “Trabajar la paz en Secundaria”, de M. A. Rodríguez, desarrolla una unidad para los últimos niveles de inglés en Secundaria

en torno al tema de la paz, basándose en documentos reales como un poema de D. H. Lawrence. El tratamiento es bastante original y se puede considerar dentro de la metodología de Proyectos.

- “Una Unidad didáctica en B. U. P.”, de varios autores, describe una experiencia de francés para los alumnos de esta etapa educativa que sus autores titulan “*A la recherche du français perdu*”. Es un excelente modelo de programación siguiendo los parámetros más característicos del nuevo currículo de lengua extranjera.

El monográfico se completa con dos artículos que suelen ser habituales en este tipo de números: “Para saber más. Inglés”, de J. Odríozola y E. Trelles, y “Para saber más. Francés”, de J. L. Atienza Merino. En ambos se ofrece una selección de bibliografía básica destinada a los profesores de inglés y francés, respectivamente.

- (P) “La enseñanza de lenguas extranjeras”. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, monográfico (1990).

Monográfico que contiene ocho artículos sobre lenguas extranjeras. En el editorial de este número, a cargo de Ignasi Vila, se justifica la selección de los artículos que lo componen por atender, de una u otra forma, a algunos de los temas considerados prioritarios en el contexto educativo actual de la enseñanza de lenguas.

Por una parte, encontramos aportaciones que inciden en los aspectos metodológicos y en las que se expone la trayectoria seguida por la didáctica de las lenguas desde los años sesenta hasta nuestros días. Comentamos brevemente aquellas que guardan una relación más directa con la lengua extranjera:

- BREEN, M. P. “Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas”.

Este artículo es la segunda parte de otro realizado por el mismo autor en el que exponía las formas de abordar la programación de inglés pasando por la descripción de las características de dos tipos de *syllabus*, el formal y el funcional. Aquí profundiza en lo que se denominan planes procesuales, que constituyen un paradigma alternativo en la enseñanza del inglés. Describe el *Task-Based syllabus* y el *Process syllabus* y todos los cambios que suponen en relación con el lenguaje, la

metodología de la enseñanza, las contribuciones del alumno y la planificación de la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque no alude de forma directa a la Enseñanza Primaria, su contenido es sustancial, pudiéndose extraer de él interesantes reflexiones que pueden ser trasladadas a la enseñanza de la lengua extranjera en Primaria.

CANDLIN, C. "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas".

Ofrece, además de los principios que deben presidir la programación por tareas en la enseñanza de lenguas extranjeras, una visión general sobre las condiciones del aprendizaje de lenguas basado en tareas: definición y tipología de tareas, secuencia y evaluación de éstas y su relación con los fines educativos.

ESTAIRE, S., y ZANÓN, J. "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo".

Presenta una propuesta de diseño de unidades didácticas para las lenguas extranjeras en nuestro actual marco educativo, y desarrolla minuciosamente los pasos que deben seguirse para la elaboración de tales unidades basadas en tareas.

LLOBERA, M. "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE".

Interesantísima reflexión sobre el discurso "aportado" y el "producido" en el aula de lengua extranjera.

Por otra parte, los siguientes trabajos recogen aspectos referidos a la organización escolar, y en ellos se señala, entre otros puntos, el hecho de que dominar una lengua extranjera en la enseñanza obligatoria implicaría introducirla en la Educación Infantil; la necesidad de profesorado especialista en lenguas extranjeras para tales niveles, etc.:

ÁLVAREZ, A., y DEL RÍO, P. "Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera".

ARTIGAL, J. M. "Uso/adquisición de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años".

GUERRERO, A. "Aprender entre dos culturas: estudio de un caso de escolarización bilingüe para hijos de emigrantes".

CINCA, M. D. "Particularidades de la enseñanza del árabe en España: algunos datos para la reflexión".

- (P) CAMBRA, M., y LLOBERA, M. (Coord.). "Ensenyament/Aprenentatge de Llengües Estrangeres". *TE,3 (Temps d'Educació)*. Número 3 monogràfic (1.º semestre 1990). Universitat de Barcelona.

Se trata de una revista semestral de la Divisió de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona dedicada en su primera parte monográfica a la didáctica de las lenguas extranjeras.

En la presentación los coordinadores señalan que han limitado esta monografía a las lenguas inglesa y francesa porque son las únicas que tienen presencia efectiva dentro del actual sistema educativo, aunque añaden que es una situación que lamentan y que las autoridades educativas deberían hacer lo posible para aumentar la oferta real de lenguas en la escuela.

Dos ejes vertebran los artículos que forman la monografía:

- La situación específica del aprendizaje de la lengua extranjera en el contexto bilingüe de Cataluña, donde la lengua extranjera es la tercera lengua.
- La dimensión discursiva del modelo de lengua que se ha de enseñar y aprender, así como los aspectos de la formación del profesorado que se derivan de ello.

Excepto el primer artículo de esta sección, cuyo contenido es la reproducción de una entrevista a Claire Kramsch —profesora del Massachusetts Institute of Technology, conocida por sus estudios concernientes a la comunicación y el discurso en las clases de lengua—, el resto de los textos que componen este número monográfico, cinco más, tiene la particularidad de ofrecer al término de cada uno de ellos —en castellano, francés e inglés— un *Abstract* o síntesis de su contenido, aparte de un listado bibliográfico muy específico relativo al tema tratado en cada artículo.

Las colaboraciones en el monográfico son las siguientes:

CAMBRA M., y NUSSBAUM, L., con el artículo "Aprenentatge intercultural i competència discursiva. Entrevista a Claire Kramsch".

LLOBERA, M., con el artículo "Dimensió educativa de l'aprenentatge del discurs oral en una llengua segona o en una llengua estrangera".

PENDANX, M., escribe "La consciència lingüística i l'aprenentatge de les llengües estrangeres a l'escola a Catalunya: Problemes i perspectives".

GARABÉDIAN, M. "Quin és l'esdevenidor de l'ensenyament de les llengües estrangeres a l'escola elemental?".

NUSSBAUM, L. "Bueno doncs, on comence? Plurilingüisme a classe de llengua estrangera".

WIDDOWSON, H. G. "Fonaments per a la formació del professorat de llengües".

La secció monogràfica se completa con una bibliografía esencial comentada sobre la didáctica de las lenguas inglesa, francesa, italiana y alemana, en la que se ofrece una selección de aquellos textos considerados esenciales o clásicos, de otros que poseen un interés específico porque abren vías innovadoras y de algunas revistas o publicaciones periódicas en las cuatro lenguas mencionadas.

Catàlogos que ofrecen material utilizable en la didáctica del francés y del inglés en Primaria

- SCHOLASTIC PUBLICATIONS LTD. Westfield Road. Southam, Leamington Spa. Warwickshire CV33 OJH. INGLATERRA.

Editorial británica dedicada a la publicación de materiales didácticos de Primaria para cualquier área dentro del contexto escolar de Gran Bretaña. El contacto se establece con facilidad solicitando información a la dirección que se proporciona arriba. Ofrecen un catálogo periódico de publicaciones y varias revistas profesionales de contenido divulgativo y didáctico para docentes británicos de escuelas primarias. Los pedidos se hacen directamente por medio de las tarjetas de crédito ACCESS o VISA. Lo interesante de las publicaciones y materiales que ofrece es que proporcionan un modelo auténtico de trabajo de la lengua inglesa que, salvando las concreciones del currículo, resulta muy provechoso si se realizan las oportunas adaptaciones.

- NATHAN. 18, rue Monsier-le-Prince. 75006 Paris. FRANCIA⁵.

Esta editorial publica catálogos por niveles y especialidades que muestran libros y recursos pedagógicos para alumnos franceses, pero

⁵ Tambièn, para contactar por correspondència, se puede hacer a través de: CLE International. 27, rue de la Glacière. 75013 Paris.

que pueden servir como recurso al profesorado de francés como lengua extranjera de Primaria.

Publicaciones periódicas que ofrecen recursos para los docentes de lenguas extranjeras

Revistas didácticas de francés e inglés como lenguas extranjeras

(P/A) *Allons! / Bonjour.*

Son dos revistas de Mary Glasgow Publications que distribuye en España la Editorial Alhambra-Longman y que están dirigidas a los alumnos de francés de 2.º y tercer ciclo (*Allons!*), y tercer ciclo (*Bonjour*). Aunque el público a quien van dirigidas es escolar, ofrecen gran cantidad de ideas que pueden utilizarse por los docentes como banco de recursos; por ejemplo, artículos que incluyen temas de interés sociocultural con actividades que refuerzan el lenguaje utilizado.

Ambas se publican con periodicidad bimestral (seis números al año), y van acompañadas de una casete y hojas de ayuda para el profesor. Las cassetes proporcionan material auténtico para desarrollar la comprensión y la expresión oral, según el nivel lingüístico de cada revista.

(P/A) *Jet.*

Publicada por Mary Glasgow, es una revista internacional para profesores de inglés como lengua extranjera que va dirigida al mundo de la Enseñanza Primaria; cada número contiene:

- Actividades prácticas e ideas que sirven de apoyo e inspiración para el aula.
- Material didáctico agrupado en torno a un tema que puede ser trabajado parcial o totalmente, y que además incluye *flash-cards*, mini-pósters, etc.
- Artículos que tratan temas actuales relacionados con la didáctica del inglés en las aulas de Primaria.
- Una sección de noticias que ofrece lo que es actualidad en el mundo del inglés como lengua extranjera.

- Artículos cuya finalidad es proporcionar información y formación, específicamente al profesorado de inglés en Primaria, y que recogen experiencias diversas con este objetivo.

Se publican tres números al año, que van acompañados de una cinta casete con licencia para ser copiada.

(P/A) Click.

También de Mary Glasgow Publications, es una publicación periódica dirigida a alumnos que aprenden inglés con edades entre los nueve y los doce años, es decir, alumnos del tercer ciclo de Primaria. Recomendamos su uso como material de apoyo para el profesorado de inglés de Primaria, que puede seleccionar ideas y actividades referentes a un tema e incluirlas en su programación de aula (juegos, rompecabezas, historietas gráficas, etc.). Contiene una sección (*This is my school*) que recoge las cartas o escritos que los propios alumnos envían y que proporciona un motivo y un público real a quien dirigir las producciones que se trabajan en clase. *Click* se publica seis veces al año, y va acompañada también de una casete copiable (dos al año).

Estas cuatro revistas, *Allons!*, *Bonjour*, *Jet* y *Click*, se consiguen por suscripción a:

ALHAMBRA-LONGMAN. C/ Fernández de la Hoz, 9. 28010 Madrid / Tel.: (91) 594 00 20. Fax: (91) 594 12 80.

Revistas para niños

Las revistas infantiles y juveniles para lectores nativos carecen quizá del diseño pedagógico de otras publicaciones específicamente dedicadas a la enseñanza del francés y del inglés como lenguas extranjeras, pero poseen el valor de ser un documento auténtico que aborda los intereses y necesidades de los niños entre los ocho y los doce años, proporcionando de esta manera recursos de fácil aprovechamiento para los docentes de francés e inglés de Primaria.

FRANCÉS

La editorial Bayard Presse Jeune publica una amplia gama de revistas para este público infantil agrupadas por edades y temas. Destacamos entre la oferta existente:

(A) *Pomme d'Apí.*

Proporciona material y recursos para las clases de segundo ciclo; habitualmente incluye narraciones con abundantes imágenes, juegos, recortables, recetas, canciones, pósters... Se publica mensualmente.

(A) *Astrapí.*

Ofrece reportajes sencillos y atractivos sobre temas que pueden interesar a niños de diez años, como por ejemplo la ecología o la vida animal. Contiene historietas gráficas, pasatiempos, juegos, manualidades, murales, etc., y además suele incluir un folleto que recoge noticias de actualidad (*Le petit journal d'Astrapí. L'actualité expliquée aux enfants*). La recomendamos para extraer ideas, material y textos para el tercer ciclo. Se publica quincenalmente.

Ambas revistas se consiguen mediante suscripción a:

BAYARD PRESSE ESPAÑA. C/ Princesa, 10, 6.º izqda. 28008
Madrid / Tel.: (91) 559 13 46.

INGLÉS

(A) *Playdays. BBC Children's Magazine.*

Es una revista infantil para niños ingleses de tres a siete años que se publica semanalmente. Proporciona material muy aprovechable para el segundo ciclo de Educación Primaria, y su contenido habitual es: *puzzle, story, poem, first facts* (reportajes sencillos sobre temas relacionados con la salud, la alimentación...), *game, nature, numbers, craft* y *your page*. Las abundantes ilustraciones en color y el tamaño grande de la letra son muy adecuadas para primeros lectores. Las historias resultan un material excelente que puede utilizarse como narraciones para ser contadas oralmente (*storytelling*).

Suscripciones:

BKT SUBSCRIPTIONS. Lansdowne Mews, 196 High Street.
Tornbridge. KENT TN9 IEF. INGLATERRA.

(A) *Streetwise. Puzzles, games and things to do for 5-9 years old.*

Se trata de una revista de pasatiempos para niños ingleses que incluye las actividades típicas de estas publicaciones: *Word ladder*, *Picture story*, *Spot the difference*, *Crossword*, *Dot-to-dot*, *Letter Pictures*, *Code puzzle*... y una página destinada a publicar las cartas de los lectores.

Aunque las actividades no están diseñadas para aprender inglés como lengua extranjera, constituyen un interesante material para introducirlo en el tercer ciclo con el fin de trabajar, sobre todo, la comprensión escrita y el léxico de forma lúdica, por lo que puede usarse, por ejemplo, como material para trabajo autónomo en el rincón de inglés. *Streetwise* tiene la ventaja de que las actividades y juegos con palabras que ofrece suelen ser conocidos y muy populares entre los niños de cualquier nacionalidad. Las tres últimas páginas de cada número ofrecen las soluciones a los pasatiempos.

La revista puede conseguirse mediante suscripción a:

STREETWISE SUBSCRIPTIONS DEPT, Brabazon House, High St. Redhill RH1 ISW. INGLATERRA.

Otras publicaciones

(P/A) *Ateliers Magazine*.

Revista de actividades manuales y artísticas para niños que se publica cada dos meses. Aunque no es una revista pedagógica, el enfoque y tratamiento de las manualidades que propone es muy didáctico y está diseñado para ser entendido por niños de francés de escuelas primarias. Las imágenes que acompañan los textos instructivos son fotografías en color con abundantes detalles. Algunos números son monográficos, como aquellos dedicados al Carnaval o a la Navidad. En definitiva, ofrece muchos y variados recursos para introducir actividades plásticas en el aula de francés desde el punto de vista de la cultura y la sociedad francesa.

Puede conseguirse por suscripción a:

ATELIERS MAGAZINE, 204 boulevard Saint-Germain. 75007 París.

Escuchar para entender. Escuchar para comunicar

Comunicación oral

Consideramos que hablar y escuchar deben entenderse como habilidades discursivas que forman parte de la comunicación oral, proceso mediante el cual colaboran e interactúan varias personas con determinadas intenciones en un contexto, tiempo y espacio determinados. Por medio de este proceso y a lo largo de él, los interlocutores colaboran, intercambian sus funciones, negocian implícita o explícitamente los significados que les van a permitir entender, hacerse entender, construir, reconstruir e interpretar discursos..., en definitiva, comunicarse. Para ello utilizan recursos de todo tipo, tanto lingüísticos (palabras, frases) como no lingüísticos (gestos, mímica, señalar, dibujar, dirigirse a un lugar, etc.).

Cuando se incorpora la Lengua Extranjera al currículo de la Educación Primaria al inicio del segundo ciclo, los escolares han adquirido la función instrumental del lenguaje en su primera lengua y se encuentran en el proceso de desarrollar las habilidades de recepción y producción oral en situaciones de uso formal, realizando aproximaciones cada vez más ajustadas. Es decir, son capaces de relatar hechos reales, entender dramatizaciones cortas, describir objetos, contar cuentos, intercambiar ideas, experiencias, opiniones y entender consignas relacionadas con la actividad escolar. Se dice que entienden, hablan y conocen algunos aspectos del funcionamiento formal de la comunicación oral.

Por tanto, tomando esta situación como punto de partida, los criterios que deberíamos tener en cuenta al iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera a la edad de ocho años habrían de ser:

- Favorecer de manera prioritaria el desarrollo de las destrezas orales de recepción y producción.
- Valorar los conocimientos adquiridos en su primera lengua sobre la comunicación oral.
- Utilizar las experiencias previas en la lengua que conocen como apoyo para desarrollar el uso de la lengua extranjera.
- Potenciar el uso de ésta en situaciones reales de comunicación.
- Seleccionar y facilitar estrategias de comunicación específicas de la lengua extranjera que favorezcan el intercambio comunicativo en situaciones de carencia lingüística.

Situaciones de comunicación oral

Basándonos en tales criterios proponemos una progresión de *situaciones de comunicación oral* para los dos ciclos de la etapa, mostrando los rasgos más característicos de esas situaciones en cada uno de ellos y sin que esto presuponga divisiones entre ambos.

Entendemos que en las situaciones de comunicación oral hay que tener en cuenta los siguientes elementos: lugar en que se produce la comunicación, tiempo, interlocutores, canal (oral) e intenciones comunicativas de esos interlocutores.

— Segundo ciclo

Estará caracterizado por aquellas situaciones interactivas orales creadas en el contexto del aula o del centro con una intención comunicativa que depende del momento en que se produce:

- Comprender y producir rutinas diarias de clase: saludar, pedir la palabra para aclarar dudas, felicitar...
- Comprender instrucciones de juegos con la finalidad de ejecutarlos, mostrando de esta forma una comprensión que puede manifestarse de forma verbal (pidiendo ayuda al interlocutor) o no verbal (realizar el juego como muestra de que se ha entendido).
- Aprender y reproducir canciones oralmente.
- Comprender y usar la lengua relacionada con la interacción en el aula.

Aunque no se excluyen situaciones de uso más formalizado y con otras intenciones comunicativas, adquiere mayor relevancia en el ciclo el uso lúdico-estético de la lengua.

La comprensión y producción oral dependerá más de claves no lingüísticas, iniciando a los escolares en el uso de estrategias comunicativas propias de la lengua extranjera que favorezcan esa comprensión y producción: deletrear, repetir, pedir ayuda al interlocutor sobre algo que se desconoce, usar gestos y dibujos, señalar, etc.

— Tercer ciclo

Sin abandonar el uso dentro del contexto del aula iniciado en el ciclo anterior, se avanza en un uso más formal de la lengua con intención informativa o explicativa, junto con las situaciones iniciadas en el ciclo anterior que responden al ámbito de uso interpersonal, escolar y lúdico de la lengua.

En relación con la progresión de estrategias comunicativas, se afianzan y se desarrollan las del segundo ciclo, iniciándose en este ciclo las siguientes:

- Comprobar la comprensión global y específica de un mensaje.
- Comprender la petición de aclaración de dudas.
- Verificar si se ha expresado bien la intención comunicativa.
- Corregirse.
- Mostrar formas diversas de iniciar y terminar una conversación adecuándose al uso de la lengua (formal/no formal).

A continuación señalamos una **relación de situaciones comunicativas orales** adecuadas para Primaria. Han sido seleccionadas y recogidas de la experimentación de materiales curriculares para Lenguas Extranjeras de Educación Primaria realizada en diecisiete centros de la Comunidad Valenciana.

Sin embargo, esta propuesta no se entendería si previamente no se hace explícito el soporte textual del que se parte en cada ciclo, que es utilizado como hilo conductor de las diversas situaciones de comunicación generadas en el aula. A través de estos modelos textuales se desarrollan los procedimientos de recepción y producción oral.

SEGUNDO CICLO. COMUNICACIÓN ORAL

RECEPCIÓN

- Descripciones (objetos, animales, personas, imágenes)
- Consignas relacionadas con las actividades escolares
- Poemas
- Rimas
- Canciones
- Trabalenguas
- *Felicitaciones*
- Instrucciones

PRODUCCIÓN

- Reproducción oral de:
- Poemas
 - Canciones
 - Trabalenguas
 - Juegos
 - Felicitaciones
 - Descripciones (objetos, personas)
 - Consignas relacionadas con la actividad de aula

TERCER CICLO. COMUNICACIÓN ORAL

RECEPCIÓN

- Relatos de hechos
- Dramatizaciones
- Instrucciones para realizar actividades
- Poemas
- *Canciones*
- Historietas gráficas

PRODUCCIÓN

- Dramatizaciones
- Juegos de rol
- Instrucciones:
 - para hacer algo
 - para usar algo
- Poemas
- Canciones
- Felicitaciones
- Invitaciones

Las situaciones de comunicación oral más usuales en el aula de Primaria tienen una *finalidad lúdica, instructiva e informativa*:

■ Situaciones orales con finalidad lúdica

Son las que se usan para jugar o divertirse. Se debe procurar que su destinatario no sea el profesor, aunque él, o ella, puede aprovechar dichas situaciones para observar tanto la comprensión como la producción oral, el grado de interés o desinterés que genera la actividad, si es adecuada para desarrollar sólo el componente formativo, pero no el lingüístico, etc. Por ejemplo:

- Utilizar rimas o retahílas cortas y onomatopéyicas aprendidas de memoria (*choosing rhymes*), con el fin de elegir a los componentes de un grupo que haya de realizar una tarea escolar.
- Escuchar, cantar una canción o rima y representarla en grupo simulando distintos estados de ánimo. El resto de la clase adivina a qué estado corresponde cada representación.
- Cantar o recitar un poema sustituyendo por palmas, silencios o pitos las palabras que empiecen por... que no conozcan, que sean más largas que...
- El profesor muestra una palabra *absurda* que define las características de alguien o algo, y cada grupo intenta adivinar el nombre de la persona u objeto de que se trata.
- Se esconde un objeto en clase, y un alumno, siguiendo las directrices que le dan los otros, tendrá que llegar al lugar donde se halla.
- “Devinez... Devinez...” / “I spy / with my little eye / something beginning with...” Juegos orales tradicionales que, aplicados a ilustraciones de cuentos, pueden ser adecuados para averiguar qué vocabulario conocen o cualquier otro aspecto, según las instrucciones que se den. O sencillamente para jugar con los objetos o las personas de clase.
- Simular varias acciones de una canción, poema, cuento, etc., previamente trabajados, adivinar cuáles son y decir alguna palabra o momento al que estén asociadas.

■ Situaciones orales con finalidad instructiva

Se incluyen aquí desde las situaciones más guiadas o dirigidas por el docente a las más interactivas y participativas o que impliquen toma de decisiones y negociación. Por ejemplo:

- Comprender cómo se hace una careta de Carnaval atendiendo a la explicación que da el profesor y demostrando que se ha entendido; simular las acciones con los materiales que cada uno tiene y ordenarlas siguiendo el proceso de realización.
- Dar instrucciones o recibirlas para realizar las rutinas diarias.
- Negociar y decidir qué itinerario debe seguirse para hacer una visita por el barrio, la ciudad, o para ir al campo de merienda.
- Seguir las instrucciones dadas por el profesor para elaborar un plano de un lugar que se debe adivinar.

- Proponer qué es lo que se debe llevar para salir de excursión al campo y qué cosas se pueden hacer. Las propuestas surgen de cada grupo de alumnos, se acuerdan y se elabora una lista común que recoge parte de las preferencias de todos los grupos.

■ Situaciones orales con finalidad informativa

Son las situaciones de uso más formal de producción y recepción oral. Suelen estar vinculadas a la realización de tareas o constituyen la actividad central de una unidad o secuencia de trabajo, aunque esto no excluye que se den otras situaciones de tipo lúdico e instructivo en la misma secuencia o unidad. A modo de ejemplo reseñamos algunas:

- Averiguar a través de cuestionarios sencillos las fechas de cumpleaños de los compañeros de clase.
- Trasladar información sobre los regalos que le gustaría recibir a cada uno (lo han expresado primero a través de dibujos y oralmente) a un mural que quedará expuesto en el aula.
- Recopilar en grupo datos sobre compañeros de la clase (fecha de nacimiento, aspecto físico, preferencias...), a partir de la información que se recoge en un mural para elaborar un "libro" sobre quién es quién en clase.
- En grupo, realizar grabaciones en casete, escucharlas y averiguar de qué hablan, quiénes son los participantes y qué palabras de las que escuchan conocen o discriminan con precisión; aunque este tipo de actividades requiere mucho tiempo de preparación y de control por parte del profesor, suelen tener éxito en el tercer ciclo porque permiten a los alumnos reflexionar sobre el uso que hacen de la lengua.
- Grabar canciones en grupo para presentárselas a compañeros de otros ciclos.

Creemos que un buen tratamiento de la comunicación oral debe realizarse unido a una **dinámica grupal en el aula** que lo favorezca. En lenguas extranjeras, donde se prioriza el uso interpersonal en un contexto escolar, podemos organizar una dinámica de trabajo oral de aula en la que se asegure un destinatario distinto del profesor, que pueden ser los propios compañeros de clase o del centro. De igual modo, las mismas actividades utilizadas en esas situaciones sirven al profesor para observar y recabar información, con el fin de reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Seguimiento y valoración de los aprendizajes

Por último, queremos aportar una serie de sugerencias con respecto a la difícil tarea del *seguimiento y valoración de los aprendizajes* en estos ciclos y su relación con la comunicación oral en lengua extranjera. Lo conveniente sería observar a los escolares en el momento en que se produce la comunicación oral y evitar interrumpirla con el objetivo de “corregir”.

Así, en lugar de diseñar actividades “para evaluar”, proponemos que se realice una selección de aquellas que, insertas en el proceso de desarrollo de una Unidad, permiten observar y recabar información diversa sobre:

- Empleo de pautas rítmicas.
- Calidad de la pronunciación.
- Grado de selección de normas sociocomunicativas aplicadas a una situación comunicativa determinada.
- Nivel de comprensión oral.
- Nivel de producción oral, primando la comunicabilidad de las producciones sobre la corrección formal en esta etapa.
- Actitudes (participación en los trabajos de grupo, valoración de su propio aprendizaje y de la lengua extranjera, etc.).
- Tipo de actividad propuesta y su adecuación al grupo...

La información obtenida servirá para reflexionar sobre el proceso y el resultado del aprendizaje en los alumnos, a la vez que para decidir —entre otros aspectos— sobre:

- El momento en el que se debe intervenir didácticamente y cómo llevarlo a cabo.
- Los alumnos que requieren una intervención pedagógica más directa y sistemática.
- Las diversas estrategias de enseñanza que aseguren la comprensión de la propuesta por todo el grupo.
- La planificación de nuevas propuestas que incluyan aquellos elementos, lingüísticos y formativos, que requieran mayor atención.

Esta reflexión sobre la comunicación oral y las sugerencias para su tratamiento didáctico, pretenden abrir el camino a las lecturas que a continuación se comentan; estimamos que son las más convenientes

para provocar en el profesorado de lenguas extranjeras la reflexión profesional sobre la propia práctica, y ofrecen además ideas para incorporar al trabajo en el aula.

Bibliografía comentada con orientaciones para su uso

- (P) LEBRE-PEYTARD, M. (1990). *Situations d'oral. Documents authentiques: analyse et utilisation*. París: CLE International.

Es un libro especializado que enfoca el tratamiento de la lengua oral desde nuevas perspectivas, superando el enfoque tan habitual de "actividades de comprensión oral" para situarlo dentro de un tratamiento discursivo de las situaciones de comunicación oral que se producen en el aula.

La obra, que es un texto fundamental para entender el oral en todas sus dimensiones, va destinada al profesorado de lenguas en general y se halla dividida en tres partes:

- *Première partie. Des documents sonores authentiques en classe.* Propone unas orientaciones pedagógicas para la utilización de documentos sonoros auténticos en el aula. Destacamos para su lectura el primer capítulo, en el que se sugieren tres fases para pasar de una comprensión global de documentos a una escucha dirigida hacia sus especificidades lingüísticas: a) *écouter pour réperer*; b) *écouter pour identifier*, y c) *écouter pour réfléchir et produire*. Cada una de estas fases posee sus propios objetivos, sus contenidos y sus tareas concretas.
- *Deuxième partie. Un apprentissage de l'écoute.* Sugiere al profesor el uso de un método de "escucha-análisis" para hacer que los alumnos desarrollen esta capacidad, entrenándose para escuchar, comprender y analizar mejor los documentos sonoros. Además proporciona una síntesis sobre ciertos rasgos de la "oralidad".
- *Troisième partie. Des analyses a l'usage des enseignants.* Se describen los estudios realizados sobre nueve documentos sonoros auténticos (conversación, reportaje radiofónico en directo, boletín informativo, entrevista, etc.) previos a su utilización pedagógica en clase.

En anexos se presentan también dos extractos de material pedagógico que constituyen una ejemplificación del procedimiento propuesto y del tipo de ejercicios expuestos al principio del libro.

Aunque el material sonoro que se selecciona para trabajar en esta obra está muy alejado de Primaria, opinamos que las propuestas y enfoques son muy interesantes para la formación de maestros y maestras de francés.

(P) SCHIFFLER, L. (1984). *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*. Paris: Hatier-Crédif.

Aunque se trata de una publicación no muy reciente, consideramos que el texto aquí presentado posee las suficientes cualidades para ser incluido en esta bibliografía básica, ya que trata uno de los principios que fundamentan el nuevo currículo —la interacción en el aula—, y lo hace desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras, ofreciendo una de las visiones más completas que conocemos.

Los seis capítulos que componen la obra desarrollan ampliamente la hipótesis que su autor considera básica en la enseñanza interactiva de las lenguas extranjeras: una interacción positiva es una condición esencial para hacer efectivo el aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, éste ha de basarse en la interacción social dentro del grupo de aprendizaje.

La interacción social puede ser influida de manera positiva:

- por un comportamiento pedagógico interactivo (capítulo 3),
- por las formas de enseñanza interactivas (capítulos 4 y 5).

Un comportamiento pedagógico interactivo significa:

- que quien enseña favorece la interacción social dentro del grupo e intenta disipar los conflictos que puedan presentarse,
- que estimula a los alumnos, les anima a ser autónomos y él practica una enseñanza interactiva.

Se consideran formas de enseñanza interactiva todas aquellas que:

- conducen a una interacción entre quienes aprenden,
- implican una comunicación centrada en el alumno,

- llevan implícita la autonomía, autodecisión o participación de los alumnos, y
- favorecen la cooperación de los alumnos, dentro del trabajo en un grupo interactivo, en un tándem de responsabilidad.

Como resulta evidente por lo arriba expuesto, los capítulos 3, 4 y 5 concentran el desarrollo del tema, mientras que los capítulos 1 y 2 lo sitúan, con una explicación sobre lo que se entiende por enseñanza interactiva de lenguas extranjeras y la importancia de la interacción social en ella. Por su parte, en el capítulo sexto se nos ofrece un ejemplo de una lección de francés a la que se han incorporado los principios de enseñanza interactiva que se propugnan. Como es fácil suponer, esa clase de francés no se corresponde con un nivel de Educación Primaria, pero la forma de trabajar puede ser perfectamente adaptable. Se presenta la transcripción literal del desarrollo de esa clase y se proponen algunos puntos para observar, analizar y reflexionar sobre el contenido, el comportamiento del profesor y de los alumnos, la organización del curso y otras posibilidades.

(P/A) WENK, B. (1989). *Enseigner aux enfants*. París: CLE International.

La obra que reseñamos, de carácter práctico, contiene una amplia gama de actividades y juegos destinados a niños y niñas que aprenden francés como lengua extranjera. Este material didáctico, o al menos gran parte de él, se ha experimentado en numerosas escuelas italianas del Valle de Aosta.

Se trata de propuestas de trabajo para el aula, fundamentalmente orales, que se estructuran en torno a lo que su autor denomina "unidades", y a su vez cada unidad se estructura en torno a un tema; por ejemplo:

- ofrecer y recibir un regalo,
- grande y pequeño, medir y comparar,
- el cielo, la hora, el día y la noche,
- viajes, transporte y geografía,
- enfermedad, dolores y partes del cuerpo,
- juegos, deportes y aficiones, etc.

La organización del volumen se presta más bien a un uso ecléctico que a una explotación sistemática de sus doce unidades. Cada una de estas propuestas de trabajo comienza con un diálogo corto de unas cuatro líneas que constituye el eje temático y da sentido a la serie de actividades que lo acompañan. Éstas se van desarrollando dentro de una estructura que es la misma para todas las unidades:

1. *Le dialogue*. Un diálogo corto se presenta oralmente⁶ apoyado en una imagen, y a través de él se introduce el tema de la unidad insistiéndose en aspectos como el ritmo, la entonación y el sonido.
2. *Les mots*. Actividades de carácter lúdico relacionadas con la apropiación del vocabulario, bien de un campo léxico determinado o de las diversas relaciones entre las palabras (sinónimos, antónimos...). Suelen ser **abiertas** en su mayoría y no limitan el tipo de vocabulario que puede usarse.
3. *Les sons*. Conjunto de juegos y actividades construidos en torno a los diversos problemas de pronunciación de tipo general, como ritmo, melodía, alargamientos, *liaisons*, etc.
4. *Les lettres*. Juegos de observación y memoria que centran la atención de los niños en los parecidos formales que pueden provocar problemas de ortografía.
5. *Les suites*. A partir del francés hablado se desarrollan actividades que tienen como objetivo la observación y detección de las regularidades gramaticales de la lengua hablada con la que se trabaja.
6. *La voix*. Actividades que pretenden que los alumnos exploren y aumenten sus propias capacidades vocales.
7. *Le corps*. Actividades encaminadas a favorecer un dominio real del espacio, del tiempo y de las relaciones interpersonales.
8. *La main*. Crear, fabricar algo según las instrucciones del docente es también una forma de demostrar la comprensión de una lengua extranjera, y es precisamente ese tipo de actividades el que se incluye en este apartado.
9. *La chanson*. Actividades para trabajar canciones con el fin de aprender un texto, fijar la atención en la rima, en la forma de

⁶ El libro va acompañado de una cinta de casete que contiene los diálogos, canciones y rimas de las actividades.

pronunciarlo, y reconocer al cantarlo el sentido de las palabras por medio de la mimica,

10. *La comptine*. Del mismo modo que las actividades con canciones, el trabajo con rimas contribuye a captar los recursos rítmicos de la lengua, pero además contribuye a crear el placer de jugar con las palabras dejando aparte problemas de comprensión.
11. *Le monde*. Las actividades que se proponen tienen como objetivo profundizar en el conocimiento del mundo y del entorno a partir del tema que estructura la unidad. Se utilizan instrumentos variados, como encuestas, simulaciones..., y el resultado en el fondo se asemeja a lo que conocemos como miniproyecto o tarea.

Destacamos, por último, el tratamiento que Wenk hace de la diversidad en el aula, diferentes niveles y ritmos de aprendizaje. Para que una actividad pueda servir a alumnos de niveles diferentes, aparece un símbolo concreto que señala el desarrollo que simplifica la presentación de la actividad; asimismo, otro símbolo diferente dirige la atención del docente sobre un desarrollo que permite obtener resultados más ambiciosos de alumnos más avanzados.

(P) BIRKS, R. (1993). *Une vie d'institut*. París: Didier-Hatier.

No se trata de un texto o manual, sino de un conjunto de dos cintas de vídeo, una guía y un cuaderno de actividades dirigido específicamente a profesores de francés de Primaria. Está concebido como un instrumento de autoformación que pretende la formación y el perfeccionamiento lingüístico de los profesores de esta lengua para que puedan enseñarla en sus aulas.

La primera cinta de vídeo, que dura unos 75 minutos, constituye la parte central del "curso". Partiendo de temas profesionales, se aprende por la palabra y el testimonio de los docentes. Es interesante el tratamiento innovador para la escucha y la comprensión.

La segunda cinta (unos 50 minutos de duración) se convierte en un instrumento de refuerzo y evaluación para el trabajo de grupo.

En la realización del método ha colaborado M. Garabédian, que es uno de los especialistas de más prestigio en el campo de la didáctica de lengua extranjera para jóvenes, por lo que la calidad está asegurada.

(P/A) DELBENDE, J. C., y HEUZÉ, V. (1992). *Le français en chantant. Cahier d'activités / Guide pédagogique* (2 vols. + 1 casete), París: Didier.

Se trata de un material de enseñanza y aprendizaje del francés basado en canciones y juegos. No es exactamente un método, sino que, por sus características, puede muy bien usarse como recurso y complemento al material didáctico base. En la introducción se señala su idoneidad para el aprendizaje del francés como lengua extranjera en escuelas elementales.

La obra se compone de una guía didáctica para el docente, un cuaderno de actividades y una casete que contiene las canciones, rimas y demás documentos sonoros.

Las diez canciones, originales, se presentan en la casete de la siguiente manera: versión original, versión fragmentada para su aprendizaje, versión instrumental íntegra y actividades de escucha. Los temas de las canciones están próximos al mundo de los alumnos, y son los habituales en estas edades: relaciones chicos-chicas, el circo, las compras, el esquema corporal, el humor, etc.

El uso de las canciones supone crear en la clase las condiciones para participar en situaciones de comunicación oral de tipo lúdico, basadas en la reproducción oral de algo que se entiende, se reconoce y se memoriza; al cantar se desarrolla además la discriminación auditiva y el sentido del ritmo.

Las canciones que se presentan en este manual tienen la ventaja añadida de que implican la participación del cuerpo entero —están escritas para ser acompañadas de movimientos—, confiriendo así un papel esencial al gesto en el aprendizaje de la lengua, ya que éste facilita la comprensión —al visualizar ciertos significados por los gestos—, ayuda a memorizar la lengua que se canta, favorece la adquisición del sentido rítmico y forma parte primordial de la comunicación en una cultura determinada.

Las actividades que se proponen a partir de las canciones pueden realizarse tal como se hallan diseñadas, pero permiten fácilmente ser adaptadas al nivel de la clase.

La guía didáctica contiene: una presentación general del método pedagógico, la presentación detallada de la unidad-canción, las reglas del juego y las diez unidades programadas. Con respecto a la lengua cuyo uso se provoca, destacamos la lengua de los juegos: cómo iniciar,

pedir turno, acabar, etc., que son expresiones utilizadas habitualmente en los juegos de grupo; este lenguaje no es objeto de un tratamiento didáctico específico, pero mediante su uso es asimilado progresivamente por los niños y niñas; lo mismo ocurre con las expresiones usuales en las actividades de tipo manual: “*découpe, colorie, prends tes ciseaux, ta gomme, tes crayons de couleur, etc.*”.

El cuaderno de actividades se compone del texto de las canciones y de las rimas, así como de los soportes para realizar ciertas actividades presentadas en la guía didáctica.

(P/A) JULIEN, P. (1988). *Activités ludiques*. París: CLE International.

La presente obra recoge setenta actividades lúdicas clasificadas en siete apartados: *jeux de présentation, jeux alphabétiques et orthographiques, jeux pour compter, jeux pour jouer avec du vocabulaire, jeux pour faire jouer les structures, jeux d'écrit y dramatisations*.

Cada actividad lúdica está descrita en forma de ficha en la que se consignan *Objectifs, Matériel, Déroulement y Exemple*. También cada ficha va marcada con un símbolo que la identifica según el grado de dificultad, de acuerdo con tres niveles: elemental, medio y avanzado.

Del conjunto de actividades descritas, cerca del 30 por 100 pertenecen al nivel elemental y son en su práctica totalidad actividades orales. Algunas de ellas pueden utilizarse desde los primeros estadios de aprendizaje del francés, como por ejemplo “*La téléphone*”, “*Message secret*”, “*Reconnaître*”, etc., que se encuentran en la sección *Jeux alphabétiques et orthographiques*.

Ciertas actividades ofrecen variantes al desarrollo de los juegos, donde se describen modificaciones según el nivel de los alumnos a quienes se dirigen. Con frecuencia son simplificaciones del juego inicial, lo que supone una ventaja para su inclusión en las aulas de Educación Primaria.

Un número importante de actividades diseñadas para el nivel medio (*niveau moyen*) son aprovechables en el tercer ciclo de Primaria si se introducen pequeñas modificaciones, como en el caso de “*Page de dictionnaire*” o “*Photo souvenir*”, que se encuentran en la sección *Pour jouer avec du vocabulaire*.

Los juegos pueden desarrollarse individualmente o en equipo, y para evaluar su desarrollo (*mode d'évaluation*) el autor propone llevar un control de las actuaciones basado en la asignación de "puntos" según el nivel de realización. Aun considerando discutible la inclusión de este matiz competitivo, creemos que este material es aconsejable por la cantidad y variedad de recursos lúdicos que aporta.

(P/A) AUGÉ, H.; BOROT, M. F., y VIELMAS, M. (1989). *Jeux pour parler. Jeux pour créer*. París: CLE International.

Este sencillo libro recoge un total de 69 juegos para introducir en las clases de francés. Se trata de actividades fundamentalmente orales que se presentan agrupadas en tres secciones, que los autores denominan:

1. *Dedans. Voyage dans le corps.*
2. *Dehors. Voyage dans l'espace.*
3. *Ailleurs. Voyage dans l'imaginaire.*

En una brevísima introducción se hace referencia a los ejes que han servido para la creación de estas actividades: *le plaisir, le groupe et la créativité*. Asimismo se dan orientaciones para usar la obra, que admite diferentes "itinerarios". La introducción se completa con unas notas acerca del papel del profesor o animador en estos juegos, y con una explicación del guión que se sigue para hacer la descripción de cada juego. Es interesante resaltar que los juegos están concebidos para diferentes niveles de aprendices, que los autores clasifican en 0 = *débutants*, 1 = *faux débutants*, 2 = *moyens*, 3 = *avancés* y 4 = *très avancés*.

Los juegos se hallan descritos de acuerdo con el siguiente esquema: 1. *Niveau / Durée / Nombre / Moment favorable*; 2. *Objectifs (psychopédagogiques et linguistiques)*; 3. *Description / Déroulement*; 4. *Consignes*, y 5. *Evaluation*. En este último apartado se suele hacer una valoración del juego de acuerdo con el grado de efectividad conseguido, puesto que se trata de actividades ya experimentadas por los autores en sus aulas.

Aunque las actividades se han llevado a la práctica con alumnos de cursos superiores, el diseño eminentemente oral y los objetivos que se pretenden alcanzar con ellas hacen que una gran parte (más de la mitad de las mismas) sean fácilmente adaptables a las aulas de francés del tercer ciclo de Educación Primaria.

(P/A) BRUCHET, J. (1987). *Voyage à Villers*. Paris: Larousse.

Este libro desarrolla una propuesta práctica de aula basada en la simulación global y destinada al desarrollo de las habilidades orales: entender y hablar.

Las actividades que dan cuerpo a esta simulación son esencialmente de dos tipos: los juegos de rol y las tareas.

Se trata de un texto que puede ser adaptable al tercer ciclo de Primaria con algunas modificaciones (suprimiendo alguna unidad, por ejemplo), pero sin grandes problemas. Es aconsejable situarlo al final del tercer ciclo, pues puede servir como consolidación de las destrezas orales trabajadas a lo largo de los dos ciclos de la etapa.

Consta de un texto-cuaderno y una casete que incorpora los diálogos y textos informativos que sirven de punto de arranque de cada unidad; aunque no se trata de documentos sonoros realmente auténticos, sí que conservan cierto carácter de autenticidad.

El libro —para uso docente y escolar indistintamente— contiene varias secciones:

- *Pour le professeur*, que explica la estructura de las diez unidades que componen el texto y su duración.
- *Sommaire*, cuadro que describe los títulos, actos de habla y juegos de rol de cada unidad.
- *Aux étudiants*, que sitúa a los alumnos dentro del contexto, presentando esta simulación como una oportunidad para realizar un viaje a la isla de Villers y descubrir su geografía, ciudades, habitantes, vida cotidiana y política.

La transcripción de los textos de la casete aparece al final del libro.

(P) ANDERSON, A., y LYNCH, T. (1988). *Listening*. Oxford: Oxford University Press.

Interesante aportación la que plantea este manual en torno a la comprensión oral. Partiendo de un marco comunicativo, reconoce su relación con la habilidad de hablar como dos caras de la misma moneda. Por consiguiente, la comprensión depende tanto de lo que dice quien habla, como de lo que conozca quien escucha sobre el tema y cómo lo aplique a lo que está escuchando; de ahí la necesidad de asig-

nar roles activos a quienes aprenden una lengua, ya sea primera, segunda o extranjera.

En general, la primera parte del libro señala las implicaciones que tiene la acción de escuchar y su relación con el hablar y el leer, tanto desde la perspectiva de quien aprende una lengua extranjera como desde la del que desarrolla la primera.

También hace explícita la importancia que tiene graduar las actividades de comprensión atendiendo a tres aspectos básicos:

- Tipo de *input*.
- Soporte proporcionado por el contexto.
- Tipo de tarea que ha de realizarse.

En la segunda parte se sugieren al profesor-lector algunos criterios que ha de tener en cuenta cuando selecciona materiales relacionados con esta habilidad, y se le invita a reflexionar sobre la diferencia entre enseñar y evaluar la comprensión, escuchar, comprender y recordar.

Asimismo establece la diferencia entre lo que los autores denominan gradación de la dificultad o dificultad de la gradación en los materiales para la comprensión oral, y a continuación proporciona ejemplos prácticos sobre el tema.

El manual concluye con propuestas de reflexión para el lector y con sugerencias para que éste las adapte a su propio contexto de aula.

Pensamos que este libro puede ser de utilidad para el profesorado de Primaria puesto que puede ayudarle en su formación básica, necesaria tanto si se es profesor de lengua extranjera como de lengua primera. Otra razón que lo hace recomendable —sobre todo a equipos de profesores, seminarios, grupos de trabajo, etc.— es el papel activo que hace asumir al lector: tras la introducción de términos o conceptos que interesa dejar claros, propone tareas que han de ser resueltas por éste; intentar resolver estas tareas en grupo puede estimular el debate y la reflexión entre los profesores, permitiendo con ello hacer aflorar contradicciones, puntos de vista distintos y llegar a compartir significados iguales o similares acerca de las cuestiones planteadas.

(P) BYGATE, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.

El principal objetivo del libro es hacer que el lector comprenda qué significa hablar en una lengua extranjera; es decir, usar la lengua en intercambios comunicativos, realizar producciones adaptándose a las circunstancias en que se genera, tomar decisiones, interactuar, etc.

En la primera parte de este manual se abordan e ilustran con ejemplos de aula y cuestiones dirigidas al profesor-lector temas referidos a los siguientes contenidos:

- *Differences between speech and writing*
- *Production skills*
- *Interaction skills:*
 - *negotiation of meaning*
 - *routines*
 - *negotiation skills*
 - *managment of interaction*
- *Learner strategies of communication*

La metodología de la interacción oral centra la atención de la segunda parte del libro. En ella cabe destacar los contenidos siguientes:

- Habilidades orales, aportaciones de diversos autores sobre los procesos implicados en el aprender a comunicar.
- Actividad interactiva, donde se exponen los puntos de vista de distintos especialistas sobre la definición de este concepto.
- Habilidad de interacción en la metodología de la lengua oral.

Finalmente, se aportan tareas que facilitan al lector la observación y el análisis de la interacción oral que se produce en su aula.

(P/A) ROST, M. (1991). *Listening in Action*. London: Prentice Hall.

En esta obra se proporcionan actividades de aplicación directa en el aula que contribuyen al desarrollo de la comprensión oral. De igual manera, ofrece al lector formación básica relativa a los siguientes conceptos:

- ¿Qué es escuchar?
- Estilos de aprendizaje.

- Principios generales de aprendizaje para desarrollar la habilidad de escuchar.
- Consideraciones que ha de tener en cuenta el profesor para ayudar a desarrollar dicha habilidad.
- Procedimientos de enseñanza.

El contenido del libro referente a las propuestas de aula queda dividido en cuatro apartados:

I. Escucha atenta.

Actividades que favorecen la práctica de la comprensión oral y permiten respuestas cortas tanto verbales como no verbales.

II. Escucha intensiva.

Propuestas para clase centradas en aspectos formales de la lengua.

III. Escucha selectiva.

Comprende actividades de selección de información con distintos propósitos.

IV. Escucha interactiva.

Actividades que permiten a quienes aprenden asumir roles activos durante la escucha.

Cada uno de los apartados mencionados va precedido de una introducción general en la que se concretan los objetivos y características de las actividades, la enumeración, las variaciones propuestas y los destinatarios de las mismas.

Asimismo, al describir cada actividad, se proporciona sobre ella la información siguiente:

- Nivel: principiantes, iniciados...
- Alumnos: de cualquier edad, adultos...
- Propósito: fomentar la interacción, inferir...
- Tipo de texto: historias, anuncios, grabación preparada por el profesor.
- En clase: explicación de cómo desarrollarla en el aula.
- Variaciones: propuestas diversas sobre la actividad.

- Conexiones con otras actividades de distintos apartados.
- Diario del profesor: cuestiones que pretenden hacer reflexionar al profesor sobre el funcionamiento de cada actividad en su aula.

Aunque las actividades de cada apartado no se ajustan a niveles de Educación Primaria, las características y la forma en que están diseñadas hacen posible la adaptación si se aprovechan las estrategias en que se basan dichas actividades; no obstante, se ha de tener en cuenta que esa adaptación no puede entenderse como una aplicación directa al aula, ajena al contexto de la unidad o secuencia de trabajo.

(P/A) MURPHEY, T. (1992). *Music & song*. Oxford: Oxford University Press.

Muestra formas variadas de tratar las canciones y la música en el aula de inglés, y expone las razones que aconsejan su tratamiento didáctico haciendo hincapié en el carácter de recurso que tienen y en que en ningún caso se debe asumir su utilización como sinónimo de aprender a usar una lengua.

Cuenta con los seis apartados siguientes: *Tuning in*, *Just music*, *The artists and the industry*, *Using songs*, *Video song clips* y *With young children*.

De ellos, tan sólo el sexto contiene propuestas especialmente referidas al segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria. Las diez actividades presentadas en este apartado, así como gran parte de las variaciones sobre cada una de ellas, pueden adaptarse al aula de Primaria.

El resto de los capítulos, aunque de difícil aplicación al segundo y tercer ciclos de Primaria, presenta técnicas de tratamiento de las canciones en que se basan las actividades y puede ser fuente de sugerencias para que cada profesor las adapte a su aula.

(A) ASHWORTH, J., y CLARK, J. (1992). *Playground games*. London: Collins.

El libro contiene diez juegos tradicionales ingleses, muy apropiados para ser utilizados fuera del aula (patio, gimnasio, sala de usos múltiples). Quizá sea uno de los materiales más adecuados para el tratamiento lúdico de las lenguas extranjeras en Primaria, pues a través de

ellos se pueden crear contextos compartidos de gran riqueza comunicativa.

Los títulos de dichos juegos son: *Choosing Rhymes*, *British bulldog*, *Poison*, *Please, Mr. Crocodile*, *What's the time, Mr. Wolf?*, *Frog in the middle*, *Lucy Locket*, *Queenie*, *Tig* y *Games for two*.

La utilización de estos juegos permite usar la lengua en situaciones reales y significativas para los escolares de estas edades, al mismo tiempo que facilita el desarrollo de actitudes de participación y cooperación en el grupo.

(P/A) WILLIS, J. (1981). *Teaching English Through English*. London: Longman.

Se trata de un texto dirigido a todo el profesorado de inglés, pero que, en particular, puede serles muy útil a los profesores de inglés de Primaria, ya que ofrece modelos de lengua para utilizar en cada situación de aula: dar instrucciones, organizar la clase, interactuar con los alumnos, etc.

También presenta ideas para averiguar las necesidades de los escolares y puntualizaciones para reflexionar sobre el método y los materiales utilizados por cada profesor.

Las veintiuna unidades giran en torno a dos temas centrales:

- Uso social, personal y organizativo de la lengua en el aula (unidades 1-12).
- Aspectos generales metodológicos relacionados con las cuatro habilidades de la lengua: hablar, entender, leer y escribir (unidades 13-21).

Consideramos que el aspecto más interesante del libro es el apartado que aparece en cada unidad titulado *Classroom language in the form of substitution tables*, puesto que aporta modelos de lengua que hay que utilizar en cada situación de la clase de inglés tales como *Checking attendance*, *Greetings*, *Taking turns to speak*, *Interruptions: late comers*, *things lost*, etc. Aunque la forma en que estos modelos se presentan —tablas de sustitución— sugiere un lenguaje de aula muy estereotipado, es útil conocerlos para poder hacer uso de ellos y adaptarlos al aula, parafraseando, simplificando, etc., de acuerdo con la capacidad de comprensión de los alumnos.

(P/A) BAZO, P.; HERNÁNDEZ, M. R., y PEÑATE, M. (1994). *Think in English*. Oxford: Oxford University Press.

Nos hallamos ante uno de los pocos materiales elaborados recientemente por un equipo de profesionales español dirigido a los escolares de lenguas extranjeras de Primaria del nuevo sistema educativo.

Presenta veintiocho actividades fotocopiables para ser aplicadas directamente al aula en el segundo y tercer ciclos de Educación Primaria. Cada actividad ofrece orientación metodológica al profesorado en los siguientes términos:

- *Tarea:* Escuchar, hablar, escribir...
 - Conceptos
 - Procedimientos
 - Actitudes
 - Estrategias
- *Lengua de la actividad*
- *Explicación de la tarea:*
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Refuerzo
 - Extensión

La introducción del libro expone los principios en que se basa el material, y aporta también un cuadro de referencia donde se clasifican los procedimientos tratados en cada actividad.

(A) COLIN, R., y VALLS, N. (1984). *Bonanza*. London: Longman.

Manual que reúne setenta y siete propuestas de aula, orales en su mayor parte, que comprenden desde juegos tradicionales de distintos países hasta actividades meramente lingüísticas. Propone varios agrupamientos, y además pueden adaptarse a la diversidad de cada aula con un mínimo esfuerzo por parte del profesor.

Dichas actividades, la mayoría de las cuales puede tratarse tanto en segundo como en tercer ciclo de Primaria, se presentan siguiendo esta estructura: *Description, Language and Material, Space, Number y Procedure*.

El manual proporciona además doce láminas de cartulina dura que se convierten en un juego de cartas con dibujos en color de objetos, animales, alimentos, muy adecuadas para ser usadas directamente en clase.

(P) EDGE, J. (1989). *Mistakes and Correction*. London: Longman.

Este libro, breve y de fácil lectura, aborda cuestiones relativas al tratamiento del error (distintos tipos) y su corrección (momento en que se debe proceder a ella y cómo debe hacerse). El contenido del texto queda distribuido en ocho capítulos: 1) *Mistakes of meaning*, 2) *Mistakes of form*, 3) *The importance of mistakes*, 4) *Correction, fluency and accuracy*, 5) *Correction and accuracy in spoken English*, 6) *Correction and fluency in spoken English*, 7) *Correction and writing* y 8) *Correctness and the teacher*.

Aunque la lengua a la que se hace referencia es el inglés, el libro plantea cuestiones extrapolables a cualquier lengua. Por ello recomendamos su lectura no sólo a profesores de lenguas extranjeras, sino también a aquellos de cualquier otra lengua.

Entender y hablar a través de la imagen y la palabra

Tanto las producciones en vídeo como las grabaciones en casete son de gran utilidad en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras en Primaria. Sin embargo, para el aprovechamiento didáctico de los documentos en audio o vídeo debe tenerse en cuenta lo siguiente:

- Evitar la recepción pasiva de los escolares ante la grabación o proyección.
- Desechar proyecciones de larga duración: los expertos en este tema recomiendan un máximo de cinco minutos de duración.
- Usar los materiales dentro del contexto de la secuencia de enseñanza y aprendizaje o Unidad didáctica que se esté llevando a cabo en ese momento.
- Considerarlos sólo como un medio de comunicación, no como un método con fin en sí mismo.

Seguidamente se ofrece una selección bibliográfica sobre el documento video que puede servir de orientación al profesorado del área de Lenguas Extranjeras.

(P/A) COOPER, R.; LAVERY, M., y RINVOLUCRI, M. (1992). *Video*. Oxford: Oxford University Press.

El libro presenta numerosas actividades que pueden realizarse con el video, tanto aquellas planificadas por el profesor a partir de una producción comercial, como las grabaciones realizadas por los propios escolares.

El contenido del material queda organizado en las siguientes partes:

- *Section A: Active Viewing.*
Ofrece diecisiete propuestas distintas de tratamiento didáctico de una grabación.
- *Section B: Making your own videos.*
Propone actividades que introducen al alumno en el manejo de la cámara de video, y sugerencias para realizar pequeñas grabaciones por todo el grupo-clase o pequeños grupos.
- *Section C: Video your coursebook.*
Sugiere la participación del alumnado en la grabación de pequeños textos extraídos del libro de texto utilizado.

Las propuestas de dinámica grupal en que se basan las actividades de la primera sección son aprovechables para el aula de Primaria, tanto del segundo como del tercer ciclo, aunque las de las dos secciones siguientes podrían introducirse en el último ciclo de Primaria previa adaptación a la unidad o secuencia de enseñanza y aprendizaje que se esté llevando a cabo.

(P) FERRES, J. (1988). *Vídeo y Educación*. Barcelona: Laia.

Monográfico que aclara conceptos sobre el video en relación con la educación; proporciona criterios para su uso en el aula; describe igualmente las funciones del video y el proceso de elaboración de un programa didáctico, y sugiere pautas concretas para realizar entrevistas, encuestas, mesas redondas y debates.

El texto no guarda una relación directa con el área de Lenguas Extranjeras; no obstante, proporciona una visión completa y general sobre la comunicación a través de este medio y su introducción en la escuela. Por tal motivo lo consideramos útil para todo profesional de la enseñanza.

COLECCIÓN “VÍDEO Y EDUCACIÓN”

Reúne diez manuales que ofrecen tanto información al profesorado sobre aspectos técnicos —uso y manejo del vídeo— como propuestas didácticas relacionadas con diversas materias, en especial las lenguas:

- (P) BORRAS VIDAL, J., y COLOMER PUNTES, A. (1987). *El guión del vídeo didáctico*. Barcelona: Alta Fulla.
- (P) MAYASI CASAS, S. (1986). *Didàctica del vídeo*. Barcelona: Alta Fulla.
- (P) CLIMENT, T., y MOLINA, L. (1987). *La incorporació del vídeo a l'escola*. Barcelona: Alta Fulla.
- (P) CANO, P. L. (1987). *Apunts sobre l'ensenyament i el vídeo*. Barcelona: Alta Fulla.
- (P) MOLINA, L. (1988). *El vídeo: Ús Pedagògic i professional a l'escola*. Barcelona: Alta Fulla.
- (P) FERRES, J. (1988). *Recursos videogràfics, reportatge, entrevista, enquesta, taula rodona i debat*. Barcelona: Alta Fulla.
- (P) RIBAS, J. I. (1989). *El videodisc interactiu*. Barcelona: Alta Fulla.
- (P) FERRES, J. (1989). *Ús creatiu de videogrames didàctics*. Barcelona: Alta Fulla.
- (P) BAUZA, S., et al. (1990). *Aplicacions didàctiques del vídeo*. Barcelona: Alta Fulla.
- (P) CANO, P. Ll., y SALA, R. (1990). *La producció executiva de material videogràfic a les escoles*. Barcelona: Alta Fulla.
- (P/A) LANCIENT, T. (1986). *Le document vidéo*. París: CLE International.

El presente texto tiene como finalidad ayudar a todos los docentes (en particular a los de lenguas) a utilizar los documentos en vídeo, es

decir, todas aquellas producciones, ya sean de origen cinematográfico o televisivo, que puedan ser proyectadas en la clase.

Está compuesto por los siguientes capítulos:

I. *Un nouvel auxiliaire pédagogique.*

Se centra en el interés que tiene el uso pedagógico de este medio audiovisual en la enseñanza de la lengua y de los contenidos socioculturales.

II. *Analyser pour choisir.*

Se proponen criterios para analizar y elegir documentos en vídeo.

III. *Activités pédagogiques.*

Ofrece un conjunto de fichas de explotación de documentos en vídeo, clasificadas en actividades para explotar estos aspectos:

- atención visual;
- atención visual y sonora;
- atención al componente no verbal;
- producción oral y escrita.

IV. *Le journal télévisé. La publicité. L'interview.*

Aquí se encontrarán los elementos de descripción y análisis de esos documentos específicos, que dan lugar a las actividades que se presentan en las fichas de explotación que los acompañan.

V. *Informations techniques.*

Aparecen consejos sobre los materiales y su mantenimiento.

VI. En este último capítulo, *Glossaire*, se presenta una relación de términos técnicos referidos a la imagen móvil.

Aunque las actividades de los capítulos III y IV están desarrolladas tomando como punto de partida documentos en vídeo que no son apropiados para Primaria (noticiarios de televisión, entrevistas, publicidad), sí que es adaptable la técnica en la que se basa la propuesta de trabajo.

Material audiovisual: Francés

Cintas de audio

(A) Les comptines du temps qui passe. Didier.

Recomendada para segundo ciclo.

Este material lo componen 28 canciones infantiles y rimas del repertorio tradicional francés que tratan de las horas, los días, las estaciones del año, para que los alumnos se den cuenta del paso del tiempo; por ejemplo: *Quelle heure est-il Madame Persil?*, *Le joli matin tout plein de lumière* y otras.

Consta de un álbum que recoge los textos de las canciones y un *coffret* (integrado por un libro, una casete y la guía de uso).

(A) Regarder et écouter des histoires. Chantecler.

Recomendada para segundo ciclo.

Son historias en las que se combina una serie de elementos de forma pedagógica para adaptarlas al desarrollo de los niños: la longitud de los textos es la adecuada a su capacidad de concentración, y las imágenes explotan conceptos relacionados con la orientación espacial.

(A) Comptines françaises et espagnoles. Didier.

Recomendado para segundo ciclo.

Reúne canciones y rimas tradicionales francesas y españolas que se apoyan en gestos, música, juegos, etc., y que resultan bastante cercanas a alumnos españoles. El material se compone igualmente de un álbum y un *coffret*.

(A) Langues au chat. Hatier.

Recomendada para segundo ciclo.

La colección la componen seis títulos: *La fée Musique*, *Marie cache-cache*, *La gymnastique*, *Papillon vole*, *Les gouttes de pluie* y *Titi le Monstre*. Además contiene juegos y rimas para memorizar. Los cuentos se presentan en casete acompañada de libro.

(A) Écoute et chante. NATHAN / CLÉ International.

Recomendada para segundo ciclo.

Colección especialmente indicada para iniciar al aprendizaje de las letras, los números y los verbos. Se acompaña de libro. Los títulos son:

- *Écoute et chante les lettres A-N*
- *Écoute et chante les lettres O-Z*
- *Je, tu, il, c'est facile*
- *1, 2, 3, compte avec moi*

(A) Contes de la grenouille. NATHAN / CLÉ International.

Recomendado para segundo y tercer ciclos.

Los seis cuentos que componen esta colección están todos acompañados de un libro de imágenes para seguir la audición, aunque el texto aparece concentrado al final del libro. Los cuentos son: *Un pays blanc*, *Une maison de musiciens*, *Un coucou dans la pendule*, *Un vieux savant dans les nuages*, *Un hippopotame amoureux d'une girafe* y *Un roi qui avait une fille*.

(A) La grammaire en chantant / La conjugaison en chantant. NATHAN, colección "Musilivres".

Recomendada para tercer ciclo.

Son dos títulos diferentes de la misma colección y de idénticas características. A través de dos personajes, Motus y Bouche Cousue, se van presentando de forma lúdica cuestiones sobre gramática y conjugación. Cada casete contiene cinco canciones que son textos humorísticos con música de blues, rock o jazz, y que esconden una regla gramatical o de conjugación. Se acompaña de un cuadernillo con ilustraciones que ayuda a descubrir tales reglas.

(A) Rondes et chansons de France. NATHAN / CLÉ International.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Es una colección de *livre-cassettes* que recoge en cuatro títulos diferentes canciones típicas francesas:

- *Trois jeunes tambours*
- *Maman, les p'tits bateaux*
- *Il pleut bergère*
- *Cadet-Rouselle*

Cada uno de estos cuatro *livres qui chantent* contiene a su vez varias canciones, unas ocho por término medio.

Cintas de vídeo

(A) Spot va à l'école et autres aventures de Spot

Gallimard Jeunesse, colección Vidéo Benjamin.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Historias de dibujos animados sobre un cachorro de perro llamado Spot que transcurren en diversos lugares: *Spot au cirque*, *Spot à la plage...*

(A) Muzzy

Producida por Joe Hambrook (BBC) y Daniel Mallo (versión francesa).

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Describe las aventuras de los reyes de Gondoland, su hija y otros personajes del reino, y Muzzy, un simpático monstruo que viene del espacio y come relojes. La duración del vídeo es de 60 minutos y se compone de seis capítulos de 15 minutos.

(A) Viens jouer avec nous

CLÉ International.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Trece episodios que presentan la vida cotidiana de una familia francesa y *sketches* de un pequeño personaje animado. El vídeo, de 90 minutos, va junto con una guía pedagógica. Hay además un libro que recoge los diálogos que aparecen en la cinta traducidos al alemán, inglés, español e italiano.

(A) Contes d'ici et d'ailleurs

C.I.E.P. de Sèvres.

Recomendada para tercer ciclo.

Los cuentos que se recogen son los siguientes: *L'amour de Truong-Chi*, *L'arbre magique*, *La belle qui ne parlait pas*, *L'histoire de la pastèque*, *La fée des eaux* y *Les trois frères*. El vídeo va acompañado de una guía pedagógica en la que se aconseja, antes de verlas, preparar las historias para seguirlas sin dificultad; sugiere concretamente leer el cuento escrito y realizar un trabajo de preparación, descubrimiento y explotación del documento organizando, por ejemplo, una "Semana del cuento".

(A) Kaléidoscope

Hachette.

Recomendada para tercer ciclo.

El vídeo, de 60 minutos, consta de once secuencias que tratan temas relacionados con la cultura y la lengua francesa. Se acompaña de un libro de actividades y una guía pedagógica.

Material audiovisual: Inglés

Cintas de audio

(A) Jingle Bells and other songs (24 min.). Oxford University Press.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Contiene veintitrés canciones de aprovechamiento diverso, desde aquellas que pueden ser utilizadas como *action songs* o *mime songs*, hasta las que tienen sentido sólo para ser cantadas.

(A) Well-loved Tales (60 min.). Ladybird.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Grabación que contiene dieciséis cuentos populares. La mayoría de ellos son muy apropiados para utilizarlos como soporte de unidades didácticas o secuencias de enseñanza y aprendizaje, especialmente para el segundo ciclo de Primaria.

(A) The Storytelling Handbook for Primary Teachers (60 min.). Longman.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Recoge las historias, canciones y rimas presentadas en el libro del mismo título que hemos reseñado anteriormente.

- (A) Dippitydoo songs and activities for children** (35 min.). Longman.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Reúne veintitrés canciones y un libro de actividades para el alumno con propuestas para el aprovechamiento de cada canción. También ofrece una guía didáctica para el profesor.

- (A) Songs and Rhymes for the teaching of English** (35 min.). Longman.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Presenta veinte grabaciones que incluyen rimas y canciones. También dispone de libro del alumno con las canciones y libro del profesor en el que sugiere ideas para su tratamiento en el aula.

- (A) English Nursery Rhymes** (41 min.). Collins.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Ochenta rimas cortas muy útiles para adecuarlas a situaciones de aula que requieran una dinámica grupal centrada en el alumno: decidir quién es el portavoz del grupo, quién es el primero para empezar un juego, etc.

- (A) One potato. Songs for early learners** (40 min.). BBC.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Quince divertidas canciones acompañadas de un libro que recoge las letras, además de juegos y actividades relacionadas con cada canción.

- (A) The Snowman** (60 min.). Vergin and Gold Distribution.

Recomendada para tercer ciclo.

Relata la historia de un niño que construye un muñeco de nieve y adquiere vida. La audición de esta cinta puede complementarse con el cuento en imágenes del mismo título publicado por Hamish Hamilton Ltd. (1986).

Cintas de vídeo

Los tres títulos presentados a continuación van dirigidos a situaciones de aula de niños nativos; sin embargo, creemos que pueden servir de apoyo a algunas situaciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Primaria, e incluso para la lengua primera previa adecuación. Con una buena parte de este material se integran fácilmente contenidos de otras áreas del currículo de Educación Primaria —Matemáticas, Conocimiento del Medio, Artística— en el aula de Lengua Extranjera.

(A) My first cookery video: a practical and fun way to making fun things to eat (49 min.).

Dorling Kindersley.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Expone con detalle el proceso que se ha de seguir para elaborar recetas culinarias de todo tipo.

(A) My first nature video: a practical and fun way to discovering the world around you (49 min.).

Dorling Kindersley.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Presenta distintas experiencias relacionadas con el área de Conocimiento del Medio que pueden hacerse en clase con semillas, plantas, etc.

(A) My first music video: a practical and fun guide to making simple musical instruments (49 min.).

Dorling Kindersley.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Describe y ejemplifica cómo hacer instrumentos musicales partiendo de materiales muy asequibles, baratos y diversos (lápices, vasos de plástico, etc.).

COLECCIÓN “FAVOURITE FAIRY TALES III”

(A) Puss in boots and other stories (45 min.).

Longman ELT Video.

Recomendada para segundo ciclo.

Presenta tres cuentos tradicionales a través de dibujos animados. Esta grabación recoge los siguientes títulos: *Puss in boots*; *The Princess and the Pea* y *The four musicians*.

(A) The Ugly Duckling and other stories (45 min.).

Longman ELT Video.

Recomendada para segundo ciclo.

Reúne los tres cuentos siguientes: *The Ugly Duckling*; *The Emperor's New Clothes* y *Rapunzel*. Su presentación con dibujos no animados, excesivamente estáticos, puede restarle atractivo.

(A) Sleeping beauty and other stories (30 min.).

Longman ELT Video.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

La brevedad de los cuatro relatos aquí presentados, así como la animación por medio de dibujos, hace que resulten adecuados para ambos ciclos. Los cuentos que reúne esta grabación son: *Sleeping beauty*, *Little Red Riding Hood*, *Goldilocks and the Three Bears* y *Rumpelstiltskin*.

Estos tres títulos disponen, además, de un libro con el texto de todos los relatos.

(A) Nursery Rhymes (60 min.).

Longman.

Recomendada para segundo y tercer ciclos.

Contiene alrededor de setenta rimas muy conocidas presentadas en contextos donde se canta y baila, e incluye además un libro con la letra de las rimas.

COLECCIÓN "SESAME STREET SERIES"

Toda la colección que presentamos ha sido producida para niños nativos; el nivel de lengua que ofrece es elevado; sin embargo, hay aspectos aprovechables para el aula de Primaria.

(A) Early learners: learn to read, A B C (60 min.).

Random House Inc. (Producción).

Segundo ciclo.

Presenta el alfabeto a través de canciones y situaciones lúdicas. Posteriormente introduce de nuevo cada letra a partir de palabras. Puede tener buen aprovechamiento en el segundo ciclo si se ubica en el contexto real del aula.

(A) Early learners: Dance along!(60 min.).

Random House Inc (Producción).

Segundo y tercer ciclos.

Selección de bailes, juegos y canciones representados por niños nativos.

Por último, recomendamos una relación de videos y casetes también apropiados para los ciclos segundo y tercero de Primaria. Puede pedirse catálogo e información adicional a la siguiente dirección:

Early Learning Centre. South Marston. SWINDON SN3 4TJ. ENGLAND.

• **Casetes**

(A) *The Wheels on the Bus.*

Veintiuna canciones sobre viajes y medios de transporte.

(A) *Hop, Skip and Jump.*

Veintidós canciones (*action songs*) con las letras e instrucciones para cantarlas.

(A) *Let's play tell the time.*

Veintidós canciones e historias para aprender a decir la hora.

(A) *Going to the zoo.*

Veinticinco canciones relacionadas con animales.

(A) *I spy the alphabet.*

Canciones, poemas e historias para familiarizarse con el alfabeto.

(A) *Party fun.*

Canciones y juegos para amenizar fiestas infantiles.

(A) *The Calendar.*

Canciones para aprender los días de la semana, los meses y las estaciones del año.

• **Videos**

(A) **A Golden Treasury of Nursery Rhymes.**

(A) **Children's TV Favourites.**

(A) **Spot Goes to the Farm.**

(A) **The tale of Peter Rabbit and Benjamin Bunny.**

Leer para comprender. Leer para escribir

Comprender

Fruto de los enfoques más tradicionales en este ámbito ha sido la tendencia generalizada a identificar la lectura con la **oralización** de un texto, es decir, descifrar automáticamente lo que hay escrito o “leer” en voz alta. Con demasiada frecuencia la oralización de lo escrito mostraba o estaba encaminada a comprobar únicamente la capacidad de quien lo hacía para identificar sonidos con grafías, ignorando o relegando a un segundo plano la carga significativa de lo que se estaba leyendo.

Estas prácticas han sido habituales en las clases de lenguas, bien sea la primera o materna, bien sea la lengua extranjera, sobre todo en los primeros estadios de aprendizaje lector, sin percibir que asociar sonidos y letras no es sino una parte (la más mecánica y automática) del amplio y complejo proceso de aprendizaje de la lectura, y que además si esos sonidos están desprovistos de significado para quien lee, no se produce una verdadera lectura.

Leer, por tanto, es mucho más que la descodificación de un texto⁷: leer es comprender, es decir, extraer la información requerida de la forma más eficiente posible, aplicando las diferentes estrategias de lectura según el tipo de información que se pretende obtener.

Con respecto al área que nos ocupa digamos que la lectura, entendida como un proceso de construcción de significados de un texto escrito, se produce prácticamente desde los primeros contactos del alumnado con la lengua extranjera. Cuando un escolar de ocho años

⁷ Utilizamos la palabra “**texto**” en sentido amplio, como sinónimo de **unidad comunicativa**, tanto oral como escrita.

inicia este aprendizaje posee una considerable experiencia lingüística fruto de los procesos de adquisición y aprendizaje de la lengua, o lenguas, que conoce; es decir, el alumno ya ha interiorizado los conocimientos más generales sobre un código escrito (letras, palabras, linealidad de la escritura izquierda-derecha, disposición de un texto en el papel, ciertas convenciones ortográficas como el uso de las mayúsculas, etc.), así como el uso y la intención de un texto escrito en determinados contextos, ya sean éstos escolares o no.

Estas ideas previas y su conocimiento experiencial del mundo van a ser el motor que ponga en funcionamiento los procesos de descodificación de textos escritos **para conseguir la obtención de significados**.

En otras palabras, la lectura siempre se hace con un propósito, con una intención o finalidad, que ha de quedar clara para el que lee y que sobre todo ha de ser real: se puede leer por placer, diversión, entretenimiento, o para obtener información sobre algo que se desconoce.

Con el fin de orientar la intervención didáctica sobre la comprensión lectora en el aula de lengua extranjera, proponemos unos principios de procedimiento:

- Para que la lectura sea efectiva han de comprenderse unidades completas de significado.
- Al diseñar actividades de comprensión lectora es aconsejable empezar por el sentido global del texto e ir avanzando progresivamente hacia la comprensión más detallada o específica. Las ventajas que posee este tratamiento son:
 - Favorece la autoconfianza en los alumnos cuando “se acercan” a un texto auténtico, ya que si la comprensión requerida es global sentirán que al menos saben de qué trata el texto, y les animará a intentarlo con otros textos nuevos.
 - Ayuda a hacer explícitos y a ampliar sus conocimientos sobre la organización de la información en los diferentes textos.
 - Se favorece el desarrollo de estrategias de inferencia, anticipación y deducción del sentido al acceder globalmente al texto, considerando tanto los índices textuales como los no textuales (disposición y distribución del texto en párrafos, fotografías o dibujos, etc.).
- Es aconsejable seleccionar para su tratamiento en el aula de Lengua Extranjera textos o documentos auténticos, siempre que sea posible, por las siguientes razones:

- Con frecuencia, y aunque pueda parecer paradójico, un texto “simplificado” cuya forma lingüística ha sido manipulada para adaptarse a determinados niveles pedagógicamente establecidos presenta más dificultades de ser entendido al carecer de las características propias de ese género textual y de las marcas que influyen en la comprensión como referencias, repeticiones, redundancias, etc.
 - Acostumbrar a los alumnos a leer textos auténticos desde el principio no implica necesariamente que se les exija una tarea más difícil; la dificultad de una situación de lectura no depende del texto utilizado, sino de la actividad que se exija a los alumnos a partir de él.
 - Autenticidad significa que no se ha alterado nada del texto original, ni la presentación ni la disposición; presentar un texto en su forma original ayuda a los alumnos a hacer anticipaciones con respecto al sentido de éste basándose en claves no lingüísticas.
- La comprensión escrita no puede desarrollarse de forma aislada del resto de las habilidades lingüísticas, si tenemos en cuenta que la comunicación es un hecho que engloba las diferentes destrezas y no se puede segmentar.
- Hay que considerar que la lectura es una habilidad o destreza activa, es un proceso constante de anticipar, predecir, cuestionar y comprobar lo cuestionado interactuando con el texto, por lo cual las estrategias de enseñanza han de dirigirse al desarrollo de las capacidades de forma consciente y sistemática. Por ejemplo, acostumbrando a los alumnos a que averigüen el significado de un término o expresión desconocida por el contexto en que aparece, por las imágenes que acompañan al texto, por las similitudes de forma o pronunciación con la lengua primera; a que hagan anticipaciones o interpretaciones del sentido de un texto a partir del título o las ilustraciones, o a predecir el final de una historia por lo que se lleva leído. Del mismo modo, las actividades con respuesta abierta favorecen también otras capacidades como la de valorar o interpretar.
- Las actividades de comprensión de un texto escrito han de ser significativas y adecuadas al propósito del texto. Una receta culinaria se lee para guiar la elaboración del plato sugerido, no para responder a un cuestionario escrito sobre lo que en esa receta se dice; lo mismo ocurre con las instrucciones de un juego, que se leen para poder participar en él.

- Al diseñar actividades de comprensión lectora hay que aplicar conscientemente los principios de flexibilidad y variedad, de manera que tengan cabida diferentes niveles y ritmos de aprendizaje.
- El propósito o finalidad de las actividades de recepción escrita ha de quedar claramente definido y asumido previa su realización.

Escribir

Escribir no es poner letras y signos en un papel en blanco, sino elaborar un significado global y preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito⁸. Esta definición la adoptamos como objetivo para desarrollar esta destreza en los alumnos de Primaria que aprenden una lengua extranjera, porque estamos convencidos de que así debe entenderse desde cualquier lengua, primera o extranjera.

No obstante, aun teniendo claro el objetivo y la naturaleza de escribir, debe considerarse que el punto de partida para desarrollar esta destreza en lengua extranjera y las estrategias que se ponen en funcionamiento son diferentes y específicos. Como ya se ha expuesto en el apartado anterior, los alumnos que empiezan el aprendizaje de una lengua extranjera en el ámbito escolar poseen ya suficientes conocimientos acerca de los aspectos formales y funcionales del código escrito de su primera lengua, y éstos actúan como conocimientos previos sobre los que se construye el aprendizaje del nuevo código, por lo que el proceso inicial es muy diferente al que se produce en la primera lengua.

Otro factor que hay que tener en cuenta es el nivel de desarrollo de esta capacidad al finalizar la etapa⁹, que situará y delimitará el tipo de actividades de producción escrita y las situaciones en que éstas se producen dentro del aula.

Considerando los factores expuestos, desarrollamos seguidamente una progresión del trabajo de producción escrita a lo largo de los dos ciclos de la etapa. Dicha progresión la justificamos y la basamos funda-

⁸ Véase CASSANY, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

⁹ Véanse los objetivos generales del área de Lenguas Extranjeras para la Educación Primaria.

mentalmente en criterios que hacen referencia a las capacidades y estrategias de quien aprende, y no sólo en las características formales del texto (largo-corto, sencillo-difícil, etc.).

La intervención didáctica para el desarrollo de las destrezas de producción escrita ha de contemplar una etapa inicial en la que las actividades escritas serían como un complemento de la lengua aprendida oralmente, iniciándose así el proceso de formación de hipótesis acerca del nuevo código lingüístico.

Entre las actividades de escritura mencionadas se encuentran en primer lugar aquellas de "copia" / reproducción escrita. Estas tareas han de estar diseñadas para conseguir que los alumnos reescriban textos completos, es decir, unidades comunicativas dentro de un contexto y apropiadas. No por tratarse de tareas más o menos mecánicas han de aparecer desprovistas de finalidad; se han de hacer con un propósito, con una intención, como:

- Hacer un mural sobre un tema (preferencias, gustos...) y copiar de un diccionario de imágenes el léxico necesario.
- Hacer listados de palabras dadas siguiendo un criterio predeterminado (por ejemplo, el orden alfabético para confeccionar un abecedario).
- *Clasificar palabras de diferentes categorías para hacer un "móvil" de palabras.*
- Reproducir la fecha en la pizarra y en el cuaderno de trabajo.
- Completar un mural de registro de los cumpleaños de los miembros de la clase, del tiempo atmosférico, del peso y la medida de cada uno, etc.
- Hacer un diccionario de imágenes por temas: la Navidad, el espacio...
- Resolver pasatiempos o inventarlos: crucigramas, sopas de letras, rompecabezas de letras, juego del ahorcado, etc.
- Copiar la letra de canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas, e ilustrarlos para confeccionar un libro para la biblioteca.
- Reproducir el texto de felicitaciones (cumpleaños, Navidad) e invitaciones para usarlo en festividades y aniversarios¹⁰.

¹⁰ Estas actividades se proponen en los materiales curriculares que se están experimentando dentro del Programa de Reforma en diecisiete centros de Primaria de la Comunidad Valenciana. En concreto, aparecen en las unidades de inglés para 4.º curso elaboradas por C. ANDREU y P. BOX.

Es decir, las manifestaciones escritas de los alumnos han de responder a una finalidad real de uso de la lengua en clase: algo que queremos hacer o que otros hagan, algo que queremos recordar o aprender, algo para jugar o divertirnos, etc.

Progresivamente, la intervención didáctica para desarrollar la capacidad de producción escrita puede hacerse a partir del trabajo en clase con textos, documentos escritos, que son modelos de géneros textuales adaptados a las necesidades y experiencias comunicativas de los alumnos como:

- Descripciones de personas, animales, lugares y situaciones.
- Recetas, reglas de juego, itinerarios.
- Anuncios o carteles, diario de clase, registros y fichas para la biblioteca.
- Cartas y tarjetas personales.
- Rimas, historietas gráficas, adivinanzas, relatos.

Si el género textual elegido ya ha sido trabajado en la lengua primera, las experiencias y conocimientos lingüísticos que el alumnado tiene actúan como punto de referencia (conocimientos previos) para el tratamiento del texto en lengua extranjera.

El trabajo basado en estos textos ha de integrar actividades tanto de recepción como de producción oral y escrita.

Las actividades de escritura que pueden surgir a partir de los textos no deben convertirse en una mera aplicación de lo aprendido, sino que, por una parte, han de ser significativas y estar situadas dentro de un contexto, y por otra, han de reflejar el proceso de escribir: qué queremos escribir/comunicar, a quién, con qué intención, qué lengua usaremos, cómo lo escribimos, cómo estamos seguros de qué está bien. Es decir, planificar, organizar, componer y revisar.

En esta etapa y a estas edades (ocho a doce años) es muy probable que los escolares se encuentren en un momento definitivo de consolidación del proceso de la escritura, por lo cual se hace imprescindible el trabajo coordinado con los profesores de lengua del curso o del ciclo.

Y es ése el momento preciso en el que el desarrollo de la capacidad de producción escrita se puede contemplar desde dos situaciones de escritura compartida en el aula:

- El grupo-clase con la intervención del docente, que guía el proceso de textualización.
- El grupo de trabajo, integrado por tres o cuatro miembros, que realizan de forma cooperativa sus tareas de escritura con mayor o menor intervención del docente.

De cualquier forma, la escritura interactiva, colaboradora, colectiva, origina discusión y contraste —en una palabra, **participación**—, y favorece un proceso efectivo de escribir.

Algunas propuestas concretas de escritura compartida aparecen más adelante en la sección “La biblioteca de lengua extranjera”.

Los errores en las producciones escritas

Con respecto al tratamiento de los errores en las producciones escritas de los alumnos, habrían de tenerse en cuenta las siguientes consideraciones:

- Contemplar los errores como indicadores muy valiosos para conocer en qué momento se encuentra el alumno dentro del proceso de aprendizaje.
- Usar los errores de nuestros alumnos para planificar prospectivamente nuestra actuación: ¿Qué necesidades lingüísticas tienen por cubrir? ¿Con qué están teniendo problemas? ¿Qué hago para evitar que consoliden ciertos errores?...
- Ofrecer tiempo y oportunidades para que los propios alumnos corrijan sus errores; guiarles en la valoración de sus escritos, orientarles para que perciban aquellos errores que ellos mismos pueden advertir y autocorregirse.
- En relación con la anterior, usar un código acordado con ellos para guiarles en su autocorrección y señalarles el procedimiento para conseguirlo: recurrir al profesor, a un compañero; consultar el cuaderno, el texto, un diccionario, etc.
- Y en definitiva, aceptar el error como parte integrante del aprendizaje.

A continuación presentamos dos propuestas de aula que integran las actividades de lectura y escritura en un contexto significativo para el alumno: “Alfabetización del aula” y “La biblioteca de lengua extranjera”.

Alfabetización del aula

El contacto habitual de los escolares con la lengua escrita ha de favorecerse desde el principio dentro del aula, considerada como el marco en que se asume el uso real y simulado de la lengua extranjera; por ello consideramos oportuno crear un ambiente o entorno "alfabetizado" que propicie las actividades que conduzcan progresivamente a la adquisición del código escrito de la nueva lengua.

Por consiguiente, proponemos que dentro del aula se disponga de materiales en lengua extranjera que, convenientemente seleccionados, queden expuestos a la altura de la vista y al alcance de los que aprenden; estos materiales pueden ser calendarios, murales, abecedarios, mapas, anuncios, letreros, eslóganes, diccionarios murales, etc.

De manera paulatina, las propias producciones de los alumnos pueden aumentar y enriquecer este entorno alfabetizado, como por ejemplo:

- Móviles de palabras.
- Registro del tiempo atmosférico.
- Instrucciones para cuidar las plantas de la clase.
- Calendario de cumpleaños.
- Horario de clases y profesores del curso.

El material propuesto para la alfabetización del aula es el siguiente:

Inglés

- (A) *ABC Wallchart*. Loughborough: Ladybird Books, Ltd.
- (A) *Ladybird Clock*. Loughborough: Ladybird Books, Ltd.
- (A) *Ladybird Opposites Wallchart*. Loughborough: Ladybird Books, Ltd.
- (A) *Ladybird Tell-the-Time Wallchart*. Loughborough: Ladybird Books, Ltd.
- (A) *Ladybird 200 Animals Wallchart*. Loughborough: Ladybird Books, Ltd.

- (A) *Map Puzzle U.S.A.* Spears.
- (A) *Map Puzzle England and Wales.* Spears.
- (A) *Wall Pictures for Language Practice. Pictures.* Londres: Longman.

Francés

Ante la ausencia de una editorial que ofrezca material similar al de inglés, a continuación se relacionan direcciones de organismos que proporcionan gratuitamente murales, pósters, etc., de carácter divulgativo sobre Francia y otros países francófonos¹¹:

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

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

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

Folletos y libros sobre Bélgica, carteles.

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

Información sobre la comunidad francófona de Quebec.

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

Información sobre la comunidad francófona de la Confederación Helvética.

Servicios Oficiales de Turismo de Francia. C/ Alcalá, 63. 28014 Madrid. Tel.: (91) 576 93 70.

Información sobre las diferentes regiones francesas, folletos turísticos, carteles...

¹¹ Información tomada de MARNI, CABEZAS, C. L. (1992). "Guía Documental y de Recursos de Francés", en *Área de Lenguas Extranjeras. Primaria*, pág. 219. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Materiales para la Reforma de la Educación Primaria.

Las editoriales Hachette y Hatier-Didier ofrecen en sus catálogos mapas de Francia (políticos, físicos, por zonas). Se pueden conseguir por encargo en cualquier librería especializada.

La biblioteca de lengua extranjera

La biblioteca de aula para lengua extranjera ocupa un lugar privilegiado entre los recursos que favorecen el aprendizaje lectoescritor en la nueva lengua. Sugerimos que se ubique en un rincón dentro del aula dedicado al área; ha de ir formándose gradualmente desde el principio del segundo ciclo, y es conveniente que contenga:

- Narraciones cortas con abundantes ilustraciones y de temática diversa en función de los intereses de los alumnos de estas edades (relatos de historias fantásticas, de historias de animales, cuentos tradicionales, historias de hechos cotidianos, humorísticas, etc.).
- Textos sencillos de consulta sobre animales, máquinas, deportes, costumbres...
- Diccionarios de imágenes.
- Publicaciones periódicas infantiles o juveniles.
- Folletos publicitarios.
- Revistas, cómics, etc.

Se puede iniciar a los alumnos en la recepción y producción escrita por medio de estos materiales, con actividades de trabajo autónomo o compartido.

Actividades de lectura

Entre las *actividades de lectura* colectiva o compartida que se proponen destaca aquella que llamamos “leer juntos”. El profesor actúa como guía y facilitador de la descodificación del texto realizando la lectura oral de los relatos a todo el grupo sentado en un círculo; asimismo va recabando —a medida que les cuenta la historia— su participación para que, por ejemplo, formulen hipótesis sobre el significado de lo que oyen con apoyo en las imágenes del texto, o anticipen el desarrollo de la historia basándose en la repetición de esquemas narrativos.

Leer juntos, además de resultar divertido como actividad de acercamiento al texto escrito, posee unas características que lo hacen aconsejable desde el principio:

- Se trabaja la fonética y el vocabulario a través de la historia leída.
- El lenguaje se hace significativo al aparecer en un contexto de uso muy definido.
- Se promueve la puesta en marcha de estrategias de comprensión animando a los alumnos a predecir lo que sigue, a la vista de las ilustraciones que acompañan al texto o de otros índices textuales (por ejemplo, nombres de personajes o lugares en mayúsculas).
- Se potencia la participación colectiva en la lectura.

Facilitan la lectura las historias cuya estructura narrativa es recurrente (*Where's Spot?*), predecible, con aceptables dosis de repetición de estructuras morfosintácticas, léxicas, palabras que riman (*Pat the Cat*), etc., pues contribuyen a que el significado se vaya construyendo de manera interactiva, superando las dificultades propias de un acercamiento individual.

De igual modo, en el tercer ciclo tendrá que contemplarse la posibilidad de dedicar periódicamente un tiempo a la lectura individual en la biblioteca de lengua extranjera. La lectura autónoma e individual puede obedecer, por una parte, a necesidades de obtención de información, como la consulta de un texto informativo con vistas a la realización de una tarea de producción; o por otra, a necesidades de comprobación o refuerzo de las propias hipótesis léxicas, como es el caso, por ejemplo, de la consulta de un diccionario de imágenes; dichas actividades son propias de los alumnos del último nivel del tercer ciclo.

No obstante, la lectura individual por diversión o entretenimiento ha de tener un espacio reservado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por supuesto, la lectura ha de ser silenciosa en ese tiempo de leer¹² y ha de procurarse no utilizar esta actividad con fines evaluativos, ya que en ese caso se estaría anulando la finalidad con que se concibe: el acercamiento espontáneo a los textos en la nueva lengua.

¿Cómo conocer el grado de comprensión del alumno sobre lo leído? Existe una marcada tendencia en la enseñanza de lenguas extranjeras a acompañar sistemáticamente cada actividad de lectura, autónoma o dirigida, de una prueba, generalmente escrita, de "com-

¹² Sugerimos la grabación de las lecturas de la biblioteca en cintas individuales para que los alumnos las puedan escuchar, mientras leen, en un *walkman*.

preensión lectora”. No se trata de desechar esa práctica por completo, pero sí de utilizarla cuando exista un motivo que la haga **imprescindible**; por ejemplo, cuando queremos dramatizar una escena de nuestra historia favorita hemos de asegurarnos de que se ha comprendido al ser leída.

Para comprobar la comprensión de lo leído se pueden utilizar recursos variados, no necesariamente lingüísticos, tales como:

- Escenificar por medio de gestos o movimientos corporales una historia o parte de ella (mímica).
- Hacer una ilustración sobre el momento más divertido, triste o apasionante de una historia.
- Ordenar viñetas desordenadas que ilustran la secuencia narrativa de la historia.
- Identificar a los personajes de una historia por la descripción que se hace de ellos.
- Realizar una historieta gráfica de la narración, con o sin texto.
- Introducir modificaciones en la historia como cambiarle el final, alterar la localización física de la historia, cambiar algún tipo determinado de palabra (adjetivos de color o tamaño, preposiciones, etc.) por sus antónimos. Después de realizar estas modificaciones se puede llegar incluso a recrear la narración. En este proceso de manipulación del texto el profesor actúa como facilitador de esta tarea, que ha de hacerse en pequeño grupo o grupo-clase.

Actividades de escritura

En cuanto a las *actividades de escritura* dentro del taller de la biblioteca, proponemos de dos tipos: de producción colectiva o compartida y de producción autónoma.

Dentro de las primeras se encuentran, por una parte, todas aquellas que están directamente relacionadas con la gestión de la biblioteca —confección de las normas de uso, préstamo y registro del material bibliográfico—¹³, debiéndose utilizar para ello símbolos y estructuras morfosintácticas muy simples que hagan alusión al mantenimiento, orden, tiempo de préstamo y otras convenciones aceptadas por todos

¹³ Véase J. V. SEMPÈRE i BROCH (1992). “La biblioteca de aula”, en “¿Cómo enseñamos a leer y escribir? Un problema que no resuelven los métodos”. *Educación Primaria. Materiales de Aula (I). Profesorado*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, págs. 51-68.

y redactadas con ayuda del profesor. Por otra parte, el tratamiento específico de textos mediante manipulación, adaptaciones o incluso creaciones propias con una finalidad concreta, como su escenificación mediante el mimo, marionetas, etc.

Las producciones autónomas de los alumnos referentes a las lecturas que realizan pueden adoptar diversas formas, desde buscar palabras en una sopa de letras o completar los "globos" de unas viñetas para que tengan significado, hasta escribir frases que describen una secuencia temporal; o bien opiniones sobre la lectura de un libro, recopilación de información para una tarea específica, etc.

Asimismo se pueden poner en práctica periódicamente mecanismos para dinamizar la biblioteca y animar a la lectura, tales como exponer en un tablón la lista de los libros más leídos y su valoración, exponer las ilustraciones alusivas al libro preferido acompañadas de un texto explicativo o descriptivo, sugerencias de lecturas y otras actividades similares.

Selección de libros de lectura y consulta para la biblioteca de aula de lenguas extranjeras

Inglés

Libros de lectura

- (A) ASHWORTH, J., y CLARK, J. *Where's my baby?* Collins, colección "Footsteps".
- (A) ASHWORTH, J., y CLARK, J. *Supersnake in "Going fishing"*. Collins, colección "Footsteps".
- (A) ASHWORTH, J., y CLARK, J. *Monza's English holidays*. Collins, colección "Footsteps".
- (A) BRADMAN, T., y CHAMBERLAIN, M. *Look out, he's behind you!* Mandarin, colección "Little Mammoth".
- (A) CAMPBELL, R. *Dear zoo*. Pan, colección "Picture Piper".
- (A) CAMPBELL, R. *My presents*. Macmillan, colección "Picture Mac".
- (A) CARLE, E. *The very hungry caterpillar*. Penguin, colección "Picture Puffins".

- (A) GARABÉDIAN, M.; LERASLE, M., y VAILLEAU, F. *Les petits lascars. Le grand livre des comptines*. Hatier-Crédif.
- (A) LE BIGOT-MACAUX, A. *1000 mots en images*. Larousse.
- (A) *Mon premier vocabulaire*. Harrap.
- (A) *Le master cadet. Encyclopédie*. Hachette.

Citamos a modo de referencia la **bibliografía** de la que nos hemos servido **para desarrollar este apartado** (“Leer para comprender, leer para escribir”); no nos extendemos en comentarla, pues consideramos que en esencia lo más destacable ya ha sido recogido.

- (P) GRELLET, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.

Este manual para profesores de inglés se presenta como una guía práctica para diseñar actividades que desarrollen la habilidad de comprender textos escritos, a la vez que aporta algunos principios para la reflexión. Clasifica y describe tareas para desarrollar diferentes habilidades y tipos de comprensión.

- (P/A) HEDGE, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Es un libro de recursos con una parte introductoria en la que se establece un marco para la realización de tareas escritas en el aula de inglés como lengua extranjera, y un segundo apartado —que constituye el núcleo de la obra— donde se presenta una amplia gama de actividades para diferentes niveles agrupadas en estos epígrafes: *Composing, Communicating, Crafting, Improving y Evaluating*.

- (P) VIGNER, G.. (1986). *Lire: du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*. Paris: CLE International.

De las dos partes que componen este libro, la más interesante y útil —desde el punto de vista de Educación Primaria— es la primera: *Lire*. Trata de la lectura como comunicación de forma general, y aporta su visión sobre la lectura entendida como formulación de hipótesis del lector sobre lo leído. En la segunda mitad del libro, *Textes*, desarrolla los procesos de lectura de ciertos textos concretos: argumentativos, literarios, de acontecimientos y científicos.

Las nuevas tecnologías y la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: El libro interactivo

Últimamente se viene utilizando con mucha asiduidad el término "Multimedia", que juega un papel relacionado con las nuevas tecnologías y la comunicación y que resulta ser algo ambiguo, puesto que se le suelen dar significados diferentes. Entre ellos es bastante común asociarlo con complicados y espectaculares programas de ordenador o con videojuegos que mezclan imágenes y sonidos de altas prestaciones, e incluso quien es más osado suele relacionarlo con la novísima y atractiva realidad virtual.

Lo que sí es seguro es que existe un prejuicio con respecto a esta manifestación de las nuevas tecnologías al vincularla demasiado lúdicamente con el espectáculo y la diversión, lo cual supone que todavía no se ha captado la verdadera naturaleza del término.

Por eso hay que decir que Multimedia es, ante todo, un conglomerado tecnológico capaz de abordar muy diversas facetas de la comunicación, y entre ellas, por supuesto, medios para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

El nuevo fenómeno exige un tipo de PC con unos requisitos mínimos —estándar Multimedia PC (MPC) o estándar Multimedia PC2 (MPC2), a cuyas especificaciones se adaptan casi los más conocidos fabricantes de *hardware*—, que en la actualidad tiene bastante aceptación popular debido a que no plantean excesiva dificultad la elección y puesta en marcha de su sistema. En cualquier caso, tal fenómeno se fundamenta en el lector de CD-ROM y en el vídeo digital con que pueden contar dichos ordenadores personales. También, por lo que respecta al *software*, el entorno Windows 3.1 suele ser elemento indispensable para el acceso al concepto Multimedia.

La **interactividad** es un elemento clave de esta revolución del Multimedia, y la enseñanza (y la autoformación) puede ser una de las grandes beneficiadas en este aspecto. Por estos medios se puede acceder interactivamente a la información deseada sobre cualquier materia por difícil que ésta sea. Interactivamente quiere decir que el simple observador pasivo de antes se convierte —gracias a la mezcla de estas tecnologías en un “libro” electrónico donde convergen textos, imágenes, voz, sonido, vídeo, audio, efectos especiales, juegos, animaciones y simulaciones— en participante activo, moviéndose (“navegando” si utilizamos el término informático) por ese “libro” según sus gustos o necesidades en cada instante. El equipo Multimedia es capaz de manejar la información audiovisual para que la pantalla del PC actúe como verdadero interlocutor de quien lo utiliza. La interactividad provoca que el usuario determine el camino que desea seguir controlando la información que se ofrece en un soporte informático —o lo que es lo mismo, un “libro interactivo” en forma de disquete (DOS) o CD-I (MPC)— que ha sido creado por otros.

El Multimedia se encuentra en sus inicios, y todo lo que se ha elaborado al respecto está llegando poco a poco al público consumidor. El *software* de que se dispone en este momento resulta bastante caro, sobre todo en las versiones de soporte óptico CD-ROM, más costosas que las de soporte disquete. No obstante, es de esperar que igual que se ha avanzado en la dotación de equipos y medios informáticos a los centros docentes, dicha dotación podría verse ampliada y mejorada en un futuro bastante cercano, incluyendo *hardware* y muestras del *software* del tipo que incluimos más abajo.

Algunas editoriales de reconocido prestigio en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, tales como Hachette y Oxford University Press, incluyen ya en sus catálogos obras interactivas de referencia como el *Dictionnaire multimedia Hachette* o el *Oxford English Dictionary*, aunque es de esperar que muy pronto se generalice la oferta abarcando títulos de toda especie basados en las nuevas tecnologías.

Libros interactivos

Seguidamente ofrecemos una muestra de *libros interactivos* Multimedia —como puede observarse, en su gran mayoría para la didáctica del inglés— que consideramos adecuados para Primaria:

- (A) MAYER, M. (1992). *Just Grandma and Me*. Novato, California: BRØDERBUND SOFTWARE, Brøderbund's Living Books.

Cuento MPC en CD-ROM desde el entorno Windows con animaciones de gran calidad gráfica. Basado en un cuento de Mercer Mayer, narra las peripecias de un pequeño topo que pasa un día en la playa con su abuela. Incluye música y efectos de sonido. Los personajes hablan, mientras va apareciendo el texto, para ayudar a los niños a aprender a leer. Cada una de las doce pantallas (páginas) de que consta es interactiva, de manera que el niño va descubriendo por sí mismo nuevas situaciones constantemente, por lo que es muy aconsejable para los más pequeños debido a su gran capacidad didáctica. Se puede leer en tres idiomas: inglés, español y japonés.

- (A) BROWN, M. (1992). *Arthur's Teacher Trouble*. Novato, California: BRØDERBUND SOFTWARE, Brøderbund's Living Books.

Otro cuento MPC CD-ROM interactivo de los creadores de *Just Grandma and Me*. Basado en una historia del escritor Marc Brown, cuenta los problemas de Arthur, un simpático ratoncito, en el colegio. Tiene las mismas características y posibilidades didácticas que el cuento anterior. Disponible en español e inglés.

- (A) MAYER, M., y BROWN, N. (1993). *AESOP'S FABLE: The Tortoise and the Hare*. Novato, California: BRØDERBUND SOFTWARE (Brøderbund's Living Books).

El tercero de los cuentos electrónicos interactivos de Brøderbund Software, de los mismos creadores e idénticos rasgos que los dos precedentes. Basado en la fábula clásica de Esopo *La tortuga y la liebre*, aunque con personajes actualizados y situaciones modernizadas, permite dar rienda suelta a la capacidad de exploración, interacción y aprendizaje de niños y niñas, especialmente en lo que se refiere a las habilidades lectoras.

- (A) (1993). *Triple Play. English*. Nueva York: Syracuse Language Systems, Playing With Language Series.

Método de aprendizaje del inglés por medio de juegos interactivos en MPC CD-ROM en los que únicamente hay que usar el ratón y que presenta estos rasgos:

- La progresión se realiza en tres niveles y permite que la sigan niños de corta edad.

- Pueden seleccionarse seis categorías temáticas: *Food, People, Places and Transport, Numbers, Activities* y *Home & Office*.
- Es importantísima la vertiente lúdica para aprender lengua, pudiéndose elegir entre diferentes juegos con varios grados de dificultad, múltiples pantallas para practicar y diversas claves.

Se ofrece también la posibilidad de que el que aprende grabe y reproduzca su voz y la compare con la de locutores nativos que corrijen y dan las instrucciones de uso del programa.

Con este material se desarrollan principalmente destrezas de comprensión y expresión oral. ¡Muy interesante!

- (A)** (1993). *Triple Play. French*. Nueva York: Syracuse Language Systems, *Playing With Language Series*.

Método de aprendizaje del francés de las mismas características que el que acabamos de reseñar en el punto anterior.

- (A)** (1993). *Introductory Games*. Nueva York: Syracuse Language Systems, *Playing With Language Series*.

Veintisiete juegos Multimedia que introducen a los niños de una manera muy divertida en la adquisición del inglés como lengua extranjera.

- (A)** (1993). *Goldilocks & The Three Bears*. Nueva York: Syracuse Language Systems, *Playing With Language Series*.

A partir del conocido cuento *Rizos de Oro y los tres ositos*, aunque esta vez en Multimedia y soporte CD-ROM, se continúa con el aprendizaje interactivo del inglés a través de la diversión.

- (A)** WILLIAMS, R. (1990). *Mixed Up. Mother Goose*. Sierra-ERBE Multimedia.

MPC CD-ROM interactivo basado en los famosos cuentos de Roberta Williams sobre Mamá Gansa. En un mundo mágico de fantasía en el que las rimas son lo más importante, han desaparecido una serie de objetos que deben ser encontrados por la protagonista y devueltos a sus originales propietarios. Se centra en el desarrollo de las estrategias lectoras. En inglés y castellano.

Los siguientes cuentos para aprender inglés —que pueden también audioconfigurarse en castellano (palabras, objetos, pronunciación)— son juegos CD-ROM interactivos, compatibles para DOS/Windows/Macintosh:

- (A) (1992). *A long hard day on the ranch*. Buffalo, New York: Discis Books, Serie "Kids can read!".
- (A) (1992). *Heather hits her First home run*. Buffalo, New York: Discis Books, Serie "Kids can read!".
- (A) (1992). *Cinderella. The Original Fairy Tale*. Buffalo, New York: Discis Books, Serie "Kids can read!".
- (A) (1992). *The Paper Bag Princess*. Buffalo, New York: Discis Books, Serie "Kids can read!".

Otros títulos¹⁴:

- (A) *Language Discovery* (CD-I, curso de inglés para niños, entorno Windows).
- (A) *Play Language English* (CD-I, para aprender inglés jugando).
- (A) *Amanda Stories* (CD-I, juego interactivo para niños en inglés; diez cuentos en entorno Windows).
- (A) *Annabel's dreams* (CD-I, cuento infantil sobre el antiguo Egipto. Incluye animaciones y sonido).

¹⁴ Sobre dichos títulos se puede obtener información a través de los catálogos que ofrecen:

- SERIC Informática, S. L. Passeig Prim, 39 baixos, 43205 REUS (Tarragona). Tel.: (977) 33 00 56 - 33 09 76. Fax: (977) 32 37 28.
- Silver Disc Ibérica, S. L. C/ Camps i Fabrès, 3-11, 1.ª 8.a 08006 BARCELONA. Tel.: (93) 415 36 06. Fax: (93) 237 98 81.



Ministerio de Educación y Ciencia