

[']

[sh]

[a:]

[θ]

[ts]

[dz]

[ç]

[ou]

Sello Europeo

a la innovación
en la enseñanza
y aprendizaje

de **lenguas
extranjeras**

España



Premios 2000



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

68087

68087



Sello Europeo
a la innovación
en la enseñanza
y aprendizaje
de **lenguas
extranjeras**



Premios 2000

BIBLIOMEC
112910



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



COMISIÓN
EUROPEA

12835572

Coordinación:

Pilar Cabello Carro



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
D.G. de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

NIPO: 176-00-148-9

ISBN: 84-369-3419-9

Depósito Legal: M. 47.341-2000

Imprime: FER/EDIGRAFOS

Introducción

La Comisión Europea se ha hecho eco del creciente interés que, durante los últimos años, están despertando las lenguas comunitarias como el vehículo necesario para una auténtica integración europea, y así lo refleja en su Libro Blanco de la Educación y la Formación: «Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento» y más específicamente en su Objetivo IV: «Hablar tres lenguas comunitarias».

Para conseguir este objetivo, el Consejo de Ministros de Educación de la Unión Europea, a propuesta de la Comisión, acuerda crear en 1997 un distintivo común que en cada Estado Miembro de la Unión reconozca el progreso alcanzado por cualquier iniciativa que promocióne la enseñanza o el aprendizaje, con carácter innovador, de las lenguas oficiales de la Unión Europea. Así nace el «Sello Europeo» («European Label», «Label Européen»).

La respuesta que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español ha dado a esta iniciativa refleja su interés por el aprendizaje de las lenguas, consciente de que un buen conocimiento de ellas se ha convertido en condición indispensable para que los ciudadanos de la Unión Europea puedan beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que les brinda una Europa sin fronteras, que avanza para mejorar el mutuo entendimiento y crear un verdadero sentimiento de ciudadanía europea.

Esta publicación que ahora presentamos recoge las iniciativas galardonadas en el año 2000 con el «Sello Europeo» y pretende servir de elemento difusor y favorecer el efecto ejemplificador de estas experiencias, propiciando la transferencia a contextos similares y estimulando la participación en las próximas convocatorias del «Sello Europeo».

José Luis Mira Leima

Director General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa



Índice

1. «Taller de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras»
Universidad de Alicante
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Filologías Integrales
Área de Filología Alemana
Alicante 7
2. «El inglés a través del currículo de la ESO y Bachillerato»
Instituto de Educación Secundaria
«Gredos» de Piedrahita
Ávila 27
3. «Introducción de contenidos en el Primer Ciclo de Primaria a través del inglés»
CIM S. Coop; Centro de idiomas
Mondragón
Guipúzcoa 43
4. «ILTE (Intercomprensión in Language Teacher Education). Módulo de Formación de Profesores de Lenguas en la Intercomprensión»
Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca
Salamanca 65
5. «Taller de creatividad literaria»
Colegio «Juan de Lanuza»
Zaragoza 85



Taller de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

Universidad de Alicante
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Filologías Integradas
Área de Filología Alemana

Coordinadora del Proyecto: Irene Prüfer Leske

ÍNDICE

1. Participantes	9
2. Antecedentes y gestación	10
3. Organización y puesta en marcha del proyecto	11
4. Desarrollo, objetivos y metodología	13
5. Resultados obtenidos y su evaluación: multifuncionalidad del taller	17
6. Población destinataria	24
7. La dimensión europea	24
8. Difusión de la experiencia	25
9. Coordinación, seguimiento y prolongación de la experiencia	26



1. PARTICIPANTES Y SUS PERFILES

Institución

Universidad de Alicante
Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de Filologías Integradas
Áreas de Filología Alemana y Filología Francesa

Idea y Coordinación

Irene Prüfer Leske

Profesores colaboradores y formadores participantes

Claudia Thümler
Claudia Peter
Fernande Ruiz Quenoun

Becaria colaboradora

Belén Lozano Sañudo

Practicantes colaboradores, estudiantes de las Universidades de Bayreuth y Düsseldorf (RFA)

Rotraud Haller
Nina Liebrecht
Maria Vasa

Colaboración de redacción, filmación y logística

Pino Valero
Antonia Montes
Volker Hubertus
Taller de Imagen de la Universidad de Alicante

Ideas, preparación de los materiales y ejecución de las actividades

**Alumnos de los cursos 1998-1999 y 1999-2000
de la Universidad de Alicante:**

- **Estudios de Magisterio**
Asignatura Lengua Francesa III
- **Estudios de Traducción e Interpretación**
Asignatura Lengua C III Alemán
Asignatura Lengua C IV Alemán

Asignatura *Lengua D I Alemán*
Asignatura *Lengua B I Alemán*
Asignatura *Lengua C III Alemán*

- **Alumnos de diversas Facultades de la Universidad de Alicante**

Asignatura *Lengua Alemana II*

Perfil de los alumnos participantes

En el curso 1998-99 fueron alumnos de tercer y cuarto curso, del segundo Ciclo de la Licenciatura de Traducción e Interpretación (con Inglés o Francés como primera lengua extranjera) que habían comenzado sus estudios del alemán sin conocimientos previos en el primer curso, alumnos que estudiaron alemán como segunda o tercera lengua, en tercer o cuarto año de su aprendizaje de dicha lengua, muy motivados e interesados tanto en la cultura como en los idiomas que estudian, que son, por regla general, tres.

Durante el curso 1999-2000 se amplió la experiencia a alumnos de primer curso, tanto alumnos que estudiaron la lengua alemana como tercera lengua, pero también como primera lengua y alumnos que estudiaron el alemán en segundo año como asignatura de Libre Configuración de otras Facultades. También estos alumnos tuvieron la posibilidad de intensificar sus prácticas del idioma alemán en este taller.

2. ANTECEDENTES Y GESTACIÓN DEL PROYECTO

Con ocasión de un seminario de Perfeccionamiento de Formadores de Profesores de Alemán en el Instituto Goethe de Munich al cual fui invitada por dicho organismo, he visitado personalmente durante el mes de julio 1998 el taller de aprendizaje de Augsburgo que funciona en colaboración con la Universidad de dicha ciudad. Basándose en las ideas de precursores de Estados Unidos y Alemania (*Teacher's Centers, Lernwerkstätten*) de los años 60-70 (remontándose, sin embargo, a la reforma prusiana a principios del siglo XIX y el método de Pestalozzi y las ideas de Montessori), existen en Alemania actualmente más de 60 talleres de aprendizaje, tanto en escuelas primarias y secundarias como en Universidades.

La idea del taller de aprendizaje representa un enfoque alternativo a la formación de profesores tradicional que se orienta sobre todo en el docente. La innovación consiste en la participación activa de los integrantes del taller, en la elaboración de una determinada temática y su conversión en actividad concreta pedagógica. En los talleres de aprendizaje predomina el aprendizaje activo, investigador, descubridor y creativo. Estos procesos activos de aprendizaje pretenden iniciar en el alumno la reflexión sobre su propia forma de aprendizaje y en el profesor la reflexión sobre su forma de enseñanza.

El taller de aprendizaje de lenguas extranjeras de la Universidad de Alicante, pionero en España, se basa por una parte en las experiencias de dichos talleres que pretenden fomen-

tar una enseñanza más individualizada y se alejan de la didáctica consumista, por otra en las experiencias de muchos seminarios de formación didáctica de profesores realizadas durante los últimos años en nuestro Área de Alemán de la Universidad de Alicante, y como último en el apoyo expreso de los Directores del Departamento y los compañeros de todas las Áreas que constituyen nuestro Departamento.

Existen, sin embargo, diferencias entre aquellos talleres y el nuestro: Los talleres americanos y alemanes están enfocados como apoyo para cualquier tipo de enseñanza en colegios de enseñanza primaria y secundaria, es decir, están concebidos principalmente para niños, adolescentes y profesores y las materias en las cuales entran en funcionamiento pueden ser tanto asignaturas de matemáticas como de geografía. Nuestro taller se restringe a la enseñanza de lenguas extranjeras y sus destinatarios son por el momento sobre todo estudiantes universitarios y profesores, sin embargo, su ámbito de actuación puede extenderse a niños y adolescentes. El nivel educativo y de formación, por lo tanto, es en un principio universitario, pero enfocado también hacia la enseñanza primaria y secundaria, tanto en cuanto se refiere a alumnos como a profesores.

3. ORGANIZACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO

La fecha de inicio de la experiencia está determinada por una primera fase que abarca el curso académico entre el 28 de septiembre de 1998 y el 28 de mayo de 1999. La segunda fase se desarrolla durante el curso académico 1999-2000. El taller, hoy en día, en su tercer año académico, ya es una institución permanente y parte integrante de Magisterio y de los Estudios de Traducción e Interpretación de la Universidad de Alicante, Formación de Profesorado y sus actividades. A partir del curso pasado 1999-2000, están concebidas para un tiempo ilimitado.

En las fechas iniciales había que encontrar un lugar adecuado para desarrollar las actividades que consisten en

- la elaboración de los materiales
- almacenamiento de los mismos
- presentación de los mismos a otros alumnos o profesores
- encuentros entre los diferentes grupos de alumnos que desean desarrollar actividades como jugar, conocer los materiales, etc.
- exposición de los materiales para otros profesores
- utilización del taller para formación docente con el lema de didácticas alternativas.

Sin poder desarrollar estas actividades en **un lugar adecuado** y permanente que cuente con el mínimo equipamiento, es inútil pensar en semejante taller. Gracias a la iniciativa del Decano y la adecuación de la antigua biblioteca de nuestra Facultad para despachos de profesores, se creó un espacio abierto como una antesala a estos despachos donde actualmente está ubicado nuestro taller en la Universidad de Alicante, Campus de San Vicente del Raspeig, edificio A de la Facultad de Filosofía y Letras: antesala de la antigua

Biblioteca, una sala de aproximadamente 100 m² equipada con vitrinas, mesas grandes y sillas y mucha luz.

Sin embargo, muchas actividades y la elaboración de los materiales didácticos se han realizado en gran medida también en las casas de los estudiantes contando ellos con el apoyo del Departamento para comprar el material necesario. En general, los estudiantes han preferido hacer pequeños gastos para comprar cartulinas, cajas, dados etc. o se han inventado cualquier sistema de reciclaje de elementos existentes en sus casas para la elaboración del material didáctico.

Se precisa en el taller una **atención mínima** que puede ser realizada por los propios profesores que estén presentes en los despachos adyacentes. El acceso para los alumnos en grupos es libre, y se anota en un libro de asistencia. La asistencia y la labor efectuada puede ser puntuada por los profesores, igual que el trabajo en los laboratorios de idiomas. Los alumnos están mentalizados para el buen uso de este centro de estudio y de trabajo ya que son ellos mismos los que lo crean. Gracias a intercambios de estudiantes en prácticas de Alemán como Lengua Extranjera (DaF), el taller está continuamente atendido por jóvenes (futuros) profesores alemanes que se inician en la enseñanza de esta lengua y necesitan este tipo de experiencias. Además, nuestro Área dispone durante algunos cursos aca-





démicos de becarias de colaboración (estudiantes del último curso) que se ponen a cargo de este lugar. La atención de los profesores o estudiantes en prácticas consiste en la vigilancia del buen desarrollo de las actividades en el taller, dar consejos, contestar a dudas, dar explicaciones sobre los materiales, participar en los juegos, hacer de director de juego, si es necesario, dirigir nuevas elaboraciones etc.

Para la puesta en marcha del proyecto hacía falta despertar el interés por semejante actividad entre los alumnos y los profesores colaboradores. Había que crear los materiales didácticos. En esta fase inicial dejamos total libertad a los alumnos y les incitamos a buscar un tema que pueda ser beneficioso para su aprendizaje del idioma en cuestión (alemán o francés), que elijan una forma de material didáctico (juego, glosario, ejercicio, pasatiempo, etc.) para luego elaborar con la ayuda de los profesores los materiales. Una vez discutidos los proyectos individuales y corregidos los resultados por el profesor, los alumnos presentan en grupo su aportación didáctica. De esta manera puede empezar a funcionar el taller con visitas y actividades regulares, tal como lo hemos descrito anteriormente.

4. DESARROLLO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El taller forma parte integrante de la enseñanza de idiomas en los estudios de Traducción e Interpretación, de Magisterio y la enseñanza de idiomas para otras Facultades de la Universidad de Alicante.

OBJETIVOS:

Con nuestra iniciativa pretendemos convertir el aprendizaje consumista en un autoaprendizaje mediante el desarrollo creativo en grupo o individual de actividades didácticas. Entendemos por 'aprendizaje consumista' el aprendizaje de lenguas que espera todo tanto del profesor como de los materiales, que conlleva la compra de diferentes fascículos de libros de enseñanza con sus respectivos casetes, videos, o gramáticas y que somete el aprendizaje de cada individuo a ciertos enfoques y a una metodología preconcebidos, sin tener en cuenta las particularidades y circunstancias de cada alumno en diferentes países. Frente a ello y partiendo de las circunstancias de los alumnos que pueden ser resumidos mediante los conceptos **EXPERIENCIA, NECESIDADES Y ORIENTACIÓN EN LA REALIDAD**, proponemos una metodología complementaria, cuyos objetivos pueden clasificarse de la siguiente manera:

Objetivos de aprendizaje de la/s lengua/s: Es obvio que nuestra finalidad ha de ser que el alumno aprenda la lengua extranjera con más facilidad. Para ello es necesario determinar para cada lengua y para cada comunidad de habla las dificultades específicas que conlleva dicho aprendizaje. ¿Quién sabe mejor que los alumnos mismos cuáles son sus problemas, como también sus preferencias para afrontarlos, pudiendo así complementar la enseñanza con sus propias iniciativas?

Objetivos didácticos y metodológicos: En el marco de un aprendizaje más individualista determinado por el alumno mismo en cuanto a temática, forma, ritmo, compañero o grupo de trabajo, método, evaluación y corrección, distinguimos otros objetivos importan-

tes, como son el reconocimiento por parte del alumno de sus dificultades individuales respecto al idioma elegido para lo que se pretende desarrollar una iniciativa que responda a estas necesidades. La autorreflexión sobre las dificultades específicas de cada alumno o grupo, la elección del tema, la búsqueda y documentación individual, que se complementan dentro del grupo, la elaboración de un método adaptado a tipos de juegos ya existentes o de nueva creación, la posterior autocorrección y discusión con el profesor, y, finalmente, la utilización de este método y crítica del mismo, constituyen fases importantes en la forma de autoaprendizaje propuesta. «Todos tenemos problemas similares» y elegir la forma de trabajo más adecuada para cada individuo, es la idea que ha impulsado nuestra iniciativa de propuesta de trabajo en grupo o individual con un aprendizaje más solidario. Como último objetivo didáctico/metodológico queremos destacar la experiencia misma de un aprendizaje alternativo para alumnos en fase de formación que esté relacionada con la enseñanza, experiencia que les puede servir en su futuro profesional.

Objetivos de estimulación creativa y motivadora: El desarrollo de la creatividad y capacidad para subsanar las dificultades, las posibles lagunas, o profundizar en temas preferidos por el alumno, constituyen un pilar fundamental en nuestra metodología. Nuestra presente iniciativa retoma la idea de 'aprender jugando' y, por lo tanto, tiene como objetivo adicional convertir el aprendizaje en un aprendizaje lúdico, al menos una determinada parte del mismo objetivo, lo cual da lugar a una elevada motivación. Sobre la base de relacionar la parte afectiva de nuestro ser con la parte intelectual se crea en los alumnos la tan deseada motivación.

Objetivos de aprendizaje intercultural: Acercar a los alumnos españoles de manera lúdica también culturas y lenguas extranjeras hasta ahora poco conocidas y poco divulgadas, para que pierdan de esta manera su temor a las dificultades de las mismas. En España existe frecuentemente el tipo de alumno que no habla otro idioma «hasta que no esté seguro».

El taller es un lugar de intercambio y exposición de ideas para profesores de diversas instituciones de modo que se pueden aunar fuerzas para una finalidad común.

En el marco de un trabajo con proyección internacional encontramos aquí una excelente oportunidad para el aprendizaje intercultural de los alumnos de lenguas (en los Estudios de Traducción e Interpretación, Filologías, Lenguas Modernas, Humanidades, Turismo o Escuelas de Idiomas o Institutos). Esta idea de contrastar culturas y costumbres, no sólo lenguas, nos lleva a conocernos mejor tanto a nosotros mismos como a los demás, de manera que podamos comprobar mejor en qué medida correspondemos al cliché predefinido.

Objetivos de formación profesional: El «Taller de aprendizaje de lenguas extranjeras» tiene como último objetivo la información y la experiencia metodológica y didáctica de futuros profesionales de la enseñanza de lenguas mediante intercambio de ideas, exposiciones de sus productos y la utilización experimental de los mismos tanto por parte de los alumnos como de los profesores.

METODOLOGÍA:

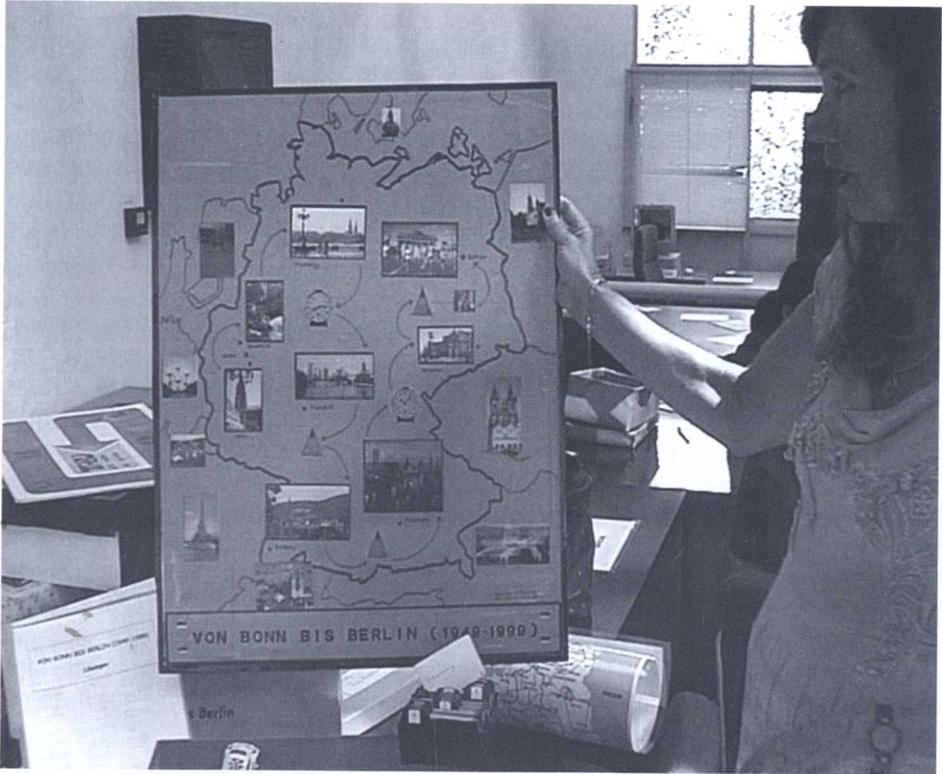
La metodología desarrollada a través de nuestra iniciativa ha sido condicionada por los objetivos propuestos y el trabajo en «horas tutorizadas» que complementan las clases presenciales de las asignaturas de *Lengua C III Alemán* y *Lengua C IV Alemán* en el Segundo Ciclo de los Estudios de Traducción e Interpretación. En el desarrollo de esta metodología se ha tenido en cuenta un estrecho seguimiento de las necesidades de los alumnos de una lengua cuyo aprendizaje se debe aún reforzar y profundizar. La primera tarea ha sido la de entusiasmar a los estudiantes con nuestro proyecto y explicarles detalladamente los objetivos (compárese con los objetivos antes expuestos), la forma de trabajo (en grupo de dos o tres, hasta cuatro personas), elección de un tema que les resulte interesante, o un tema en el cual creen que deben profundizar sus conocimientos o tener más práctica, algún tema que les guste simplemente, algún tema excepcional, etc. en esta primera fase, el profesor actúa de consejero. Para que la elección del tema tenga efectividad para un grupo bastante homogéneo, es necesario restringir de cierta manera el léxico y los temas gramaticales a un temario conocido por el conjunto de alumnos para que la utilización del material didáctico no resulte demasiado difícil para algunos de ellos. Una vez elegido el tema y el tipo de juego o ejercicio didáctico de cada grupo, éste lo presenta de forma resumida y por escrito al profesor. El profesor revisa, da consejos, propone mejoras y, normalmente, se queda sorprendido por las ideas originales de los alumnos. Dado el visto bueno al proyecto del grupo, éste se dispone a comenzar con la búsqueda del material gramatical, del léxico, de los datos históricos etc. que los alumnos quieren utilizar para su juego. Posteriormente es sometido a la revisión y la discusión con el profesor. Es en esta fase donde el alumno adquiere una visión global y mucho más profunda del tema que ha elegido que en anteriores ocasiones cuando lo ha tratado en clase.

Los elementos implicados son libros de consulta como son gramáticas, enciclopedias, diccionarios, libros de la didáctica de juegos; Internet; la prensa; la televisión; juegos, tipos textuales paralelos y materiales de cualquier índole: cartulinas, colores, pinceles, cintas, cajas, plástico, elementos de juegos como son dados, fichas, lápices, relojes de arena, fotos, imágenes etc.

Ante el foro de todos los asistentes de una clase y en presencia de todos los alumnos se debe tratar el tipo de texto «Reglas de Juego» o «Instrucciones de Uso» en la lengua en cuestión para que el alumno aprenda a redactar dichas reglas conforme a las convenciones de la cultura de la lengua, ya que cada material didáctico debe ir acompañado por las instrucciones. Es conveniente elaborar en clase un esquema a tal efecto.

La terminación del juego con todos sus detalles puede llevarse a cabo tanto en casa como en el taller, donde debe haber material de oficina adecuado para tal fin. En el mismo taller se debe presentar también ante los compañeros y los profesores que lo deseen cada juego por grupo. Esta presentación constituye un ejercicio oral ya que se realiza en la lengua extranjera y no causa mayores dificultades a los alumnos dado que son ellos los que han elaborado anteriormente por escrito el mismo trabajo.

Una vez «inaugurado» de esta manera el taller, los alumnos pueden utilizar los juegos o trabajar a solas con ejercicios que ellos mismos elijan, según preferencias o necesidades.



Los últimos minutos disponibles deberían destinarse a la reflexión y la crítica de la actividad y del juego. Cada alumno contesta a preguntas sobre el resultado de su aprendizaje durante el juego o si ha descubierto algún defecto con el mismo. Estas evaluaciones serán revisadas por el profesor para obtener una visión de la efectividad del trabajo y la posible modificación.

Las sesiones de actividades en el taller, —elaboración, perfeccionamiento, mejora de los juegos, utilización etc.— pueden realizarse en «horas tutorizadas» o como «acceso libre».

Para ello es conveniente tener un colaborador que esté presente para ayudar y aconsejar a los alumnos. Después de cada sesión de juego, el material queda expuesto para visitantes del taller, personas interesadas en obtener nuevas ideas para practicar en clase un determinado una determinada dificultad etc.

Para poder realizar un aprendizaje intercultural, cada año se propondrá un tema o lema general para el taller, como sería, por ejemplo, el color rojo, o los colores en general, la música, el agua, etc. Bajo este lema se pueden realizar similares actividades como las arriba descritas, pero implicando diferentes lenguas extranjeras. Es especialmente interesante trabajar con proverbios, frases idiomáticas, datos históricos etc. Los mismos alumnos que aprenden varias lenguas pueden apreciar las diferencias culturales que existen entre los



diferentes pueblos, por ejemplo, por el valor cultural que atribuyen, por ejemplo los franceses al color rojo a diferencia de los alemanes.

Finalmente, durante las vacaciones o semanas sin actividad por parte de los alumnos, el taller queda disponible para celebrar seminarios de formación docente en el cual se pueden comentar temas de didáctica y metodología de lenguas extranjeras y se pueden intercambiar nuevas ideas relacionadas con el taller. Algunos de los juegos que obtuvieron mejor calificación, pueden ser reproducidos o publicados para fomentar nuevas vías de aprendizaje de lenguas extranjeras y fomentar la investigación enfocada en los métodos lúdicos.

5. RESULTADOS OBTENIDOS Y SU EVALUACIÓN: MULTIFUNCIONALIDAD DEL TALLER

El producto final elaborado consiste en:

- «El Taller de aprendizaje de lenguas extranjeras».
- Los diferentes materiales didácticos integrantes de dicho taller elaborados por los alumnos, en su mayoría juegos didácticos, que comprenden temas de índole

gramatical, de construcción léxica, cultura y civilización y vocabulario específico. Se presenta una selección de dichos materiales y las opiniones de los participantes, tanto colaboradores como alumnos.

- La idea del taller de aprendizaje adaptable a todas las lenguas extranjeras. Los idiomas implicados en la actualidad son el Alemán y el Francés. Está prevista la ampliación a todos los idiomas impartidos en el Departamento de Filologías Integradas (Árabe, Danés, Francés, Italiano, Ruso) y otros de Departamentos diferentes (Inglés, Griego Moderno) impartidos en la Universidad de Alicante y otros posibles idiomas impartidos en AULA'S, el centro de aprendizaje de lenguas de Relaciones Internacionales asociado a la Universidad de Alicante

Como centro de desarrollo de la innovación didáctica y la investigación estrechamente relacionada con la práctica, el taller de aprendizaje cumple **varias funciones**:

- **La idea principal es convertir el aprendizaje consumista en un autoaprendizaje** mediante el desarrollo creativo en grupo o individual de actividades didácticas.
- Es una excelente oportunidad para el **aprendizaje intercultural** de los alumnos de lenguas (Traducción, Filologías, Lenguas Modernas) dentro del marco de un tema general por año.
- **Centro de trabajo en horas tutorizadas**, tanto referente a la preparación de materiales didácticos (por estudiantes y profesores) como a su utilización y práctica.
- **Bolsa de información e ideas**. Lugar de encuentro para estudiantes y profesores para intercambiar ideas e informaciones didácticas. Colaboración solidaria entre distintas áreas de la Facultad.
- **Lugar de exposición** permanente de innovaciones didácticas y de materiales.
- **Alternativa a seminarios** tradicionales de formación de profesorado.
- **Valor añadido que se aporta**: Los alumnos mismos aprenden aspectos didácticos importantes que les pueden servir para su futura profesión en cualquier ámbito de la enseñanza. La alta motivación a través del trabajo en grupo y la elaboración propia del producto es un valor innegable para que se sientan necesarios y aumentar la autoestima. Ellos mismos, en gran medida, son autores de material didáctico de alto valor que puede tener cierta cotización en el mercado de materiales didácticos.
- **Aspectos innovadores**: Los alumnos elaboran su propio material didáctico y deciden sobre su utilización. Ellos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje, aunque estén apoyados permanente por los profesores que a su vez intercambian ideas y exhiben sus ideas para un mutuo enriquecimiento.
- **Aspectos motivadores**: Se trata de un trabajo altamente creativo a través de la elección propia del campo de actuación. Las actividades son fundamentalmente lúdicas. El reconocimiento del trabajo se adquiere haciéndolo público y a través de la exposición, divulgación y publicación del mismo. Otro aspecto motivador consiste en la utilización real y efectiva de los productos finales.

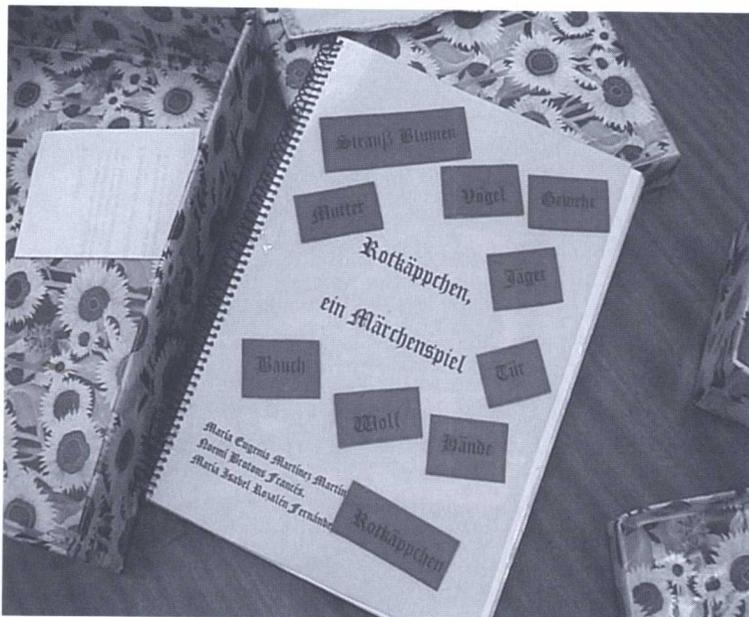
Dada la particularidad de los productos resultantes de la iniciativa descrita **—por un lado el taller de aprendizaje mismo y por otro los diferentes materiales didácticos—** se ha efectuado **un reportaje de video** que reproduce el sitio, el taller en sí, y el trabajo en el mismo.



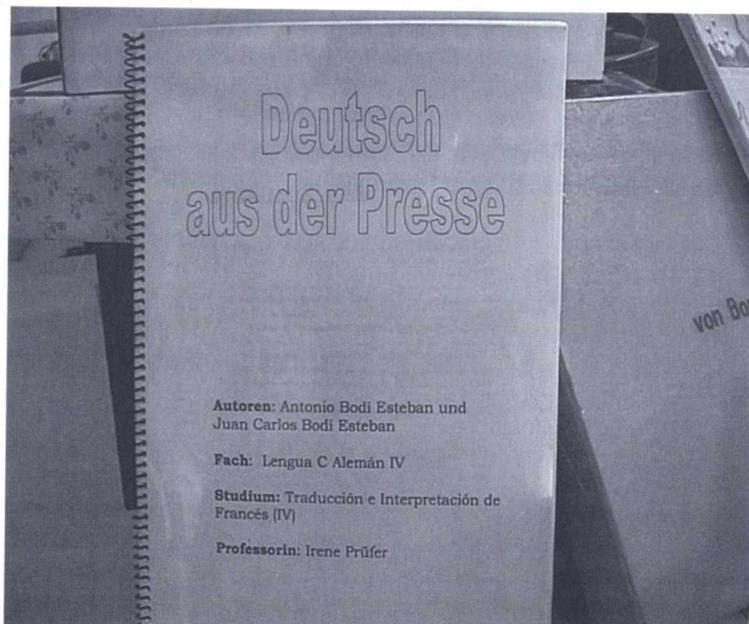
Consta de una introducción en el taller, la filmación de las vitrinas con los diferentes juegos y alumnos mientras que juegan y finalmente una breve entrevista de los alumnos participantes que exponen sus opiniones sobre el taller y sus experiencias en el mismo.

Se nombran en lo siguiente algunos de los **juegos** que dan una idea de la amplia gama de actividades que se pueden realizar en el taller:

Isabel Rozalén y Eugenia Martínez Martínez: **Rotkäppchen**. El cuento de los Hermanos Grimm transformado en puzzle. Libro con fichas de puzzle. Juego para aprender el léxico de los cuentos. Nivel medio.



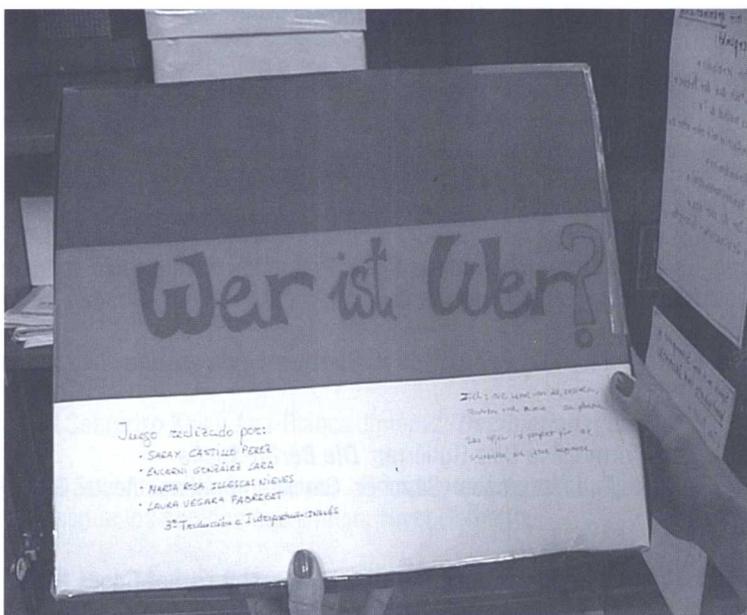
Hermanos Carlos y Antonio Bodí Esteban: **Alemán de la prensa**: un glosario con ejercicios. Un cuaderno con un disquete. Nivel medio alto.



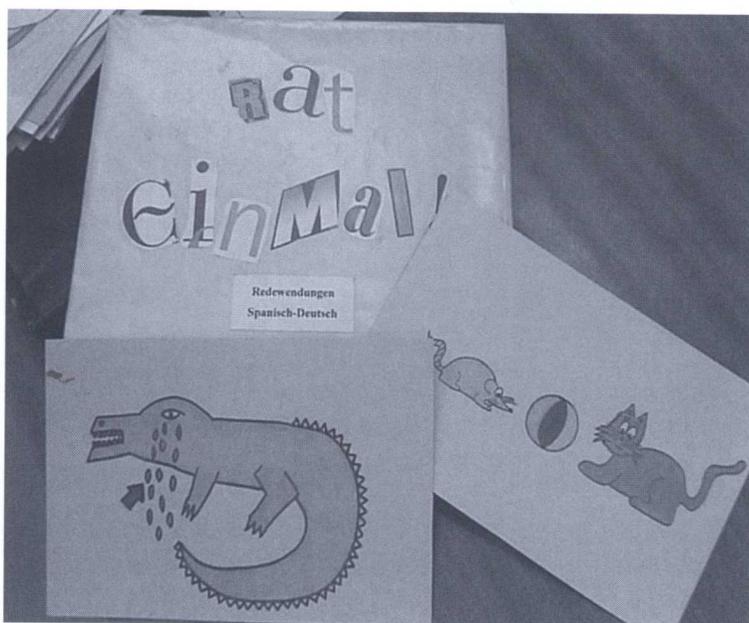
Celia Más, Isidro Franco, Irene Lozano y otros: **Die Kröte**. Juego de dados para conjugar los verbos. Nivel elemental.



Beatriz Clemente y otros: **Wer ist wer?** Juego de fichas para adivinar la identidad de las personas. Nivel elemental.



Rosa Sánchez, Ángela Navarrete y otros: **Rat einmal! Spanisch-Deutsch**. Juego de expresiones idiomáticas: nivel medio.



Noemí Brotons, M.^a Eugenia Martínez: **Von München nach Hamburg**. Preguntas sobre cultura y civilización. Nivel avanzado.

Lora Cermeño, Víctor Palacios y otros: **Kultur-Memory**. Trivial sobre la cultura alemana. Nivel medio.

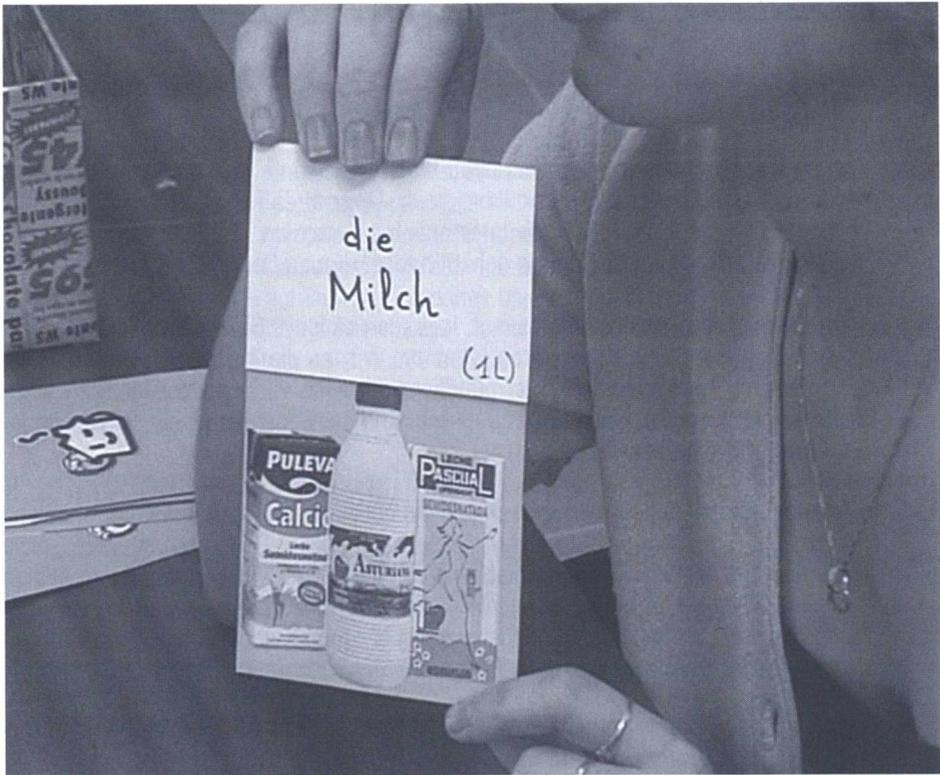
Ruth Soriano, Cristina Iñesta y otros: **Was machst du?** Conjugación de verbos débiles, fuertes e irregulares. Nivel medio.

Sonia, Lorena y otros: **Der genaue Preis**. Preguntas y respuestas sobre precios de la cesta de la compra. Nivel elemental.

Elena Andreu, Ester Cases, M.^a José Sánchez: **Zeitvertreib**. Pasatiempos. Nivel medio.

Eva Segarra Tormo, Eva Díaz Gutiérrez: **Die Berlin-Suche**
Ruth Soriano Andaluz, Isabel Sánchez García y Cristina Iñesta González: **Was machst du?**

Elena Andreu Ortín, María José Sánchez Valcárcel y Esther Cases Pérez: **Zeitvertreib**



José Manuel Sanz y Pedro Penalva: ***Hast du Worte?***

Sonia Amorós: ***Suche nach dem Wort***

Mara Naranjo Huertas, Eva M.^a Llamas Mogan: ***Eine Reise durch Deutschland***

Eva M^a Asperilla Olmo: ***Verbformen***

Verónica Oliver: ***Das Treppenspiel***

Raffael Cabrerizo Keil y Ana-Blanca Jiménez: ***Deklinationsquartett***

Maribel Seguí: ***Les Onomatopées. Français-espagnol.*** Juego para identificar animales según los sonidos que emiten. Nivel elemental.

Soledad Pina Molina: ***Faire la paire.*** Coordinación de palabras e imágenes. Nivel elemental.

Existen además varios **informes e impresiones de alumnos y de Profesores y Colaboradores**.

Algunos extractos de los informes y comentarios de los alumnos:

«In meinen Augen ist die Lernwerkstatt eine interessante und unterhaltsame Methode, um sein Deutsch zu vervollkommen. Obwohl es keinen Deutschunterricht ersetzen soll, sind die Spiele ein interessanter Vorschlag. Schade, dass wir diese Spiele nicht früher zur Verfügung gehabt haben.» (Juan Carlos Bodí Esteban)

«Das Spiel 'Tabu' ist sehr interessant, weil man sich auf Deutsch ausdrücken soll, um die richtigen Wörter zu erraten, ohne die Wörter, die Tabus sind, zu benutzen, und dadurch kann man sehr die mündliche Sprache verbessern. Der Schwierigkeitsgrad ist weder zu hoch noch zu gering, und deswegen ist es ein sehr geeignetes Spiel.» (Antonio Bodí Esteban)

«Nachdem man die Lernwerkstatt einige Male besucht hat, kann man nur noch eins sagen: Die Phantasie der Studenten hat keine Grenzen. Dass man so viele Spiele zusammenbasteln kann, und in relativ wenig Zeit, finde ich sagenhaft. Es dreht sich um eine Menge von verschiedenen Spielen und phantasievolle Variationen über dasselbe Spiel, immer tüchtig selbstgezeichnet, gemalt und gebastelt, obwohl mit Hilfe des heutzutage unumgänglichen Computers.» (Anna Mehren)

«Jedes Spiel hat eine verschiedene Stufe. Ich finde es sehr wichtig, weil die Studenten ihre Stufe wählen können.» (María Martínez)

6. POBLACIÓN DESTINATARIA

¿A quiénes va dirigido este «Taller de aprendizaje de lenguas extranjeras»? A profesores y estudiantes de la Universidad de Alicante, principalmente de la Facultad de Filosofía y Letras y del Magisterio, pero también a profesores de colegios y otras instituciones como son Escuelas Oficiales de Idiomas etc. El taller es un lugar de intercambio y exposición de ideas para profesores de diversas instituciones de modo que se pueden aunar fuerzas para una finalidad común.

7. LA DIMENSIÓN EUROPEA

El carácter global de la iniciativa es fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente europeas y realizar un proyecto con alta participación autónoma por parte de los alumnos. Nuestro interés consiste en acercar a los alumnos españoles de manera lúdica también culturas y lenguas extranjeras hasta ahora poco conocidas y poco divulgadas, para que pierdan de esta manera su temor a las dificultades de las mismas. En España «hasta que no esté seguro».

– **Necesidades cubiertas en su ámbito particular:**

Descubrir y responder, de manera autónoma, a necesidades, dificultades y lagunas en el aprendizaje de una lengua extranjera determinada estimulando especialmente la destreza oral y el conocimiento de aspectos culturales de países europeos.

Convertir el aprendizaje, a través de la autodeterminación y realización mayormente autónoma en un aprendizaje lúdico, estimulante y altamente motivador.

– **La dimensión europea y transferibilidad:**

Consiste en la adaptabilidad de esta iniciativa a todos los idiomas europeos posibles realizando actuaciones comunes bajo un lema o tema común que puede llevar a un aprendizaje intercultural fomentando el conocimiento y la estima de diferentes culturas en el marco europeo o también el contraste con otras culturas vecinas.

8. DIFUSIÓN DE LA EXPERIENCIA

La experiencia es transmitida en los seminarios de Formación de Profesores de Alemán que se celebran en nuestro Área desde el año 1996.



Existe un video sobre el taller que puede ser solicitado a la siguiente dirección de correo electrónico: Irene.Prufer@ua.es

Además, remitimos a nuestra Página Web: <http://www.ua.es/aleman> que da información resumida sobre el «Taller de Aprendizaje».

9. COORDINACIÓN, SEGUIMIENTO Y PROLONGACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La coordinación y el seguimiento del taller lleva a cabo el Área de Filología Alemana de la Universidad de Alicante cuya dirección corresponde a la Profesora Irene Prüfer Leske.

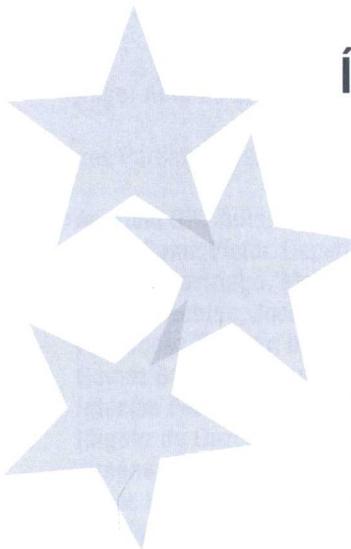
La experiencia no posee limitación alguna, sino que el taller es y debe ser una sala permanente de exposición, de reunión entre colegas de la enseñanza de idiomas, actividades lúdicas y de producción de materiales didácticos, de intercambio de ideas en continuo flujo de innovación. Sólo así tendrá todos sus frutos el esfuerzo que ha unido en él a alumnos, profesores, compañeros, educadores, niños, adultos e investigadores. Sería de gran beneficio que otras instituciones contemplasen la implantación de una iniciativa similar.

Los Cross Curricula

El Inglés a través del currículo

Grupo de trabajo del Instituto
de Educación Secundaria «Gredos»
Piedrahíta (Ávila)

Coordinador del Proyecto: Ángel Antonio López Hernández



ÍNDICE

1. Quiénes somos	29
2. El entorno de eureka	30
3. La realidad cambiante	31
4. Manos a la obra	32
5. Cómo lo hicimos	34
6. Qué obtuvimos	36
7. A quién lo dirigimos y cómo lo evaluamos	37
8. Cómo diseminamos los resultados	39
9. « <i>Tanto camino recorrido y tanto por recorrer</i> »	39
10. A modo de recapitulación	40

1. QUIÉNES SOMOS



Coordinador:

Ángel Antonio López Hernández. Departamento de Inglés.

Profesores Participantes:

Aparicio Gil, Julia. Departamento de Física y Química.
Ausín Sainz, Víctor. Departamento de Plástica.
Carrero Reviriego, Martina. Departamento de Lengua y L. Española.
Cotobal Robles, José Ignacio. Departamento de Música.
Fernández Tejedor, Irene. Departamento de Orientación.
Gómez Sánchez, Juan Miguel. Departamento de Historia.
Iglesias Fernández, Miguel Ángel. Departamento de Filosofía.
Íñiguez de Onzoño Martín, Javier. Departamento de Historia.
Jiménez Corvo, Juan. Departamento de Latín.
Lucas Pérez, Mercedes. Departamento de Inglés.
Martín Arenas, Jesús. Departamento de Religión.
Martínez Nogal, Magdalena. Departamento de Orientación.
Sagrera Aparisi, Amparo. Departamento de Matemáticas.
Viñuela Álvarez, Vicenta. Departamento de Educación Física.

OTROS PAISES PARTICIPANTES Y LOS SOCIOS EUROPEOS:

Japón:

- **Rieko Mabuchi**. Directora del Programa Internship para Europa.
- **Yasuyo Hashimoto**. Profesora de Relaciones Internacionales y Ayudante de Inglés y Lengua y Cultura Japonesa en el I.E.S. «Gredos».

Italia:

- Istituto Magistrale «Regina Margherita» de Palermo.
- Directora: **Concetta Guagenti**.
- Profesores: **Giovanna Gattuccio, Rosa Veneziano, Giovanna Minardi, Renato Belvedere**.

Suecia:

- «Tornedalsskolan» de Haparanda
- Director: **Kurt Lindfors**
- Profesores: **Britt Inger Lindfors, Ingrid Löfgren-Kitti, Lenard Kankaranta, Bertil Reinholdt y Ulf Hansson**

Finlandia:

- «Tornion Yhteislyseon Lukio»
- Directora: **Maire Peltari**
- Profesoras: **Sirkka-Liisa Mielonen y Anita Martikainen**

2. EL ENTORNO DE EUREKA

Tantas veces nos planteamos los profesores aquello de «la mejora» en abstracto que, sinceramente, resulta un devenir manido, aburrido en la mayoría de los casos, un sin sentido, en suma, para aquellos que nos sufren: padres a los que hemos de rendir cuentas, familiares y amigos que pacientemente escuchan dormitando todo lo que vamos a cambiar y siempre dejamos relegado, regalando culpabilidad a diestro y siniestro.

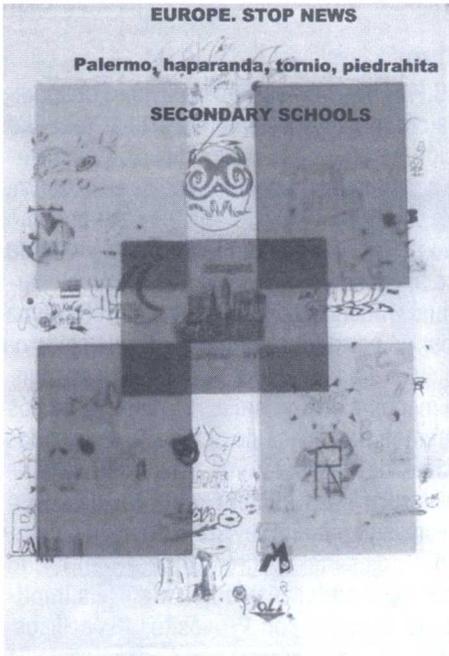
Se nos presenta ahora la ocasión de demostrar no sólo lo que queremos hacer, sino poner de relieve aquello que durante años ya venimos haciendo y que está en nuestro ánimo continuar dada la experiencia adquirida.

Plantearse una **mejora en el uso de los idiomas modernos** a estas alturas puede parecer un asunto recurrente, un intentar hacer para no hacer, un recurso fácil ante el auge que viene tomando lo europeo. Pero, ¿qué ha de pensar el profesorado, no sólo de idiomas, sino en su conjunto, cuando la inmensa mayoría de sus alumnos desconoce por completo la realidad europea en la que nos hallamos inmersos y la necesidad de conocer un idioma,

en este caso el Inglés, como vehículo de comunicación y de promoción profesional a todos los niveles?

Fue nuestra intención reconducir y dirigir esta situación por los caminos de la modernidad sin equívoco alguno, planteándonos desde un primer momento las necesidades reales de nuestro entorno inmediato.

El Instituto de Educación Secundaria «Gredos» se encuentra ubicado en la comarca de Piedrahíta-Barco y Alto Gredos, concretamente en la localidad de Piedrahíta (Ávila), recibiendo alumnado de los diversos pueblos de su entorno más inmediato. Es ésta una zona de **alta montaña**



altamente desfavorecida por su peculiar orografía así como por la **escasa «renta per capita»** de sus habitantes, dedicados en su mayoría a la agricultura y la ganadería o bien pertenecientes al sector servicios, con prevenciones atávicas que sólo sus hijos habrán de desterrar con una interacción oxigenada de la más potente institución cultural de la comarca, su **Instituto**, con una interesada participación, en positivo, del Claustro de Profesores. Y así, con esta simbiosis puesta a prueba, sacar de la endémica penuria cultural que estigmatiza a los idiomas extranjeros en las zonas rurales para pasar a comprender otra nueva realidad fuera del entorno más inmediato del alumno. Esta nueva realidad resulta ser para nosotros no sólo una posibilidad de futuro, sino una obligación en la que todos debemos estar comprometidos: padres, alumnos, profesores y un equipo directivo que lidere y asuma el reto con la esperanza de que algo se mueva en su Instituto.

3. LA REALIDAD CAMBIANTE

El Centro, con poco más de 200 alumnos, 30 profesores y 7 miembros del personal no docente, tenía y, aún tiene, unas instalaciones un tanto obsoletas, aunque en estos últimos años ha sufrido una profunda modificación gracias, en parte, a la sensibilidad de la Inspección, Unidad de Programas, Centro de Profesores y Recursos (C.P.R.) de nuestra demarcación y al espíritu tremendamente constructivo de un Claustro de Profesores implicado en todo lo que las Nuevas Tecnologías pueden aportar a la educación en general y a la enseñanza de idiomas en particular, con un nuevo talante de comunicación y apertura a Europa a través de los Proyectos Europeos (Sócrates -Lingua A, C, E- Comenius..., etc.), así como todos aquellos programas de innovación que se le han planteado (Curso de Redes en Educación, Internet un Recurso Didáctico, MALTED, EducaRed, etc.), contando en la actualidad

con una Central Digital, dos líneas RDSI y dos analógicas con conexión a Internet indefinida, tarifa plana para uso de alumnos, profesores, Sala de Ordenadores, Dirección, Secretaría, Departamento de Orientación y sala de alumnos las veinticuatro horas del día. Vídeo-Cámara para la realización de Vídeo-Conferencias, «Language Corner» en la Biblioteca...

En la actualidad, nuestro Centro mantiene excelentes relaciones con diversas escuelas europeas y vínculos de hermanamiento con Haparanda (**Suecia**), Tornio (**Finlandia**) y Palermo (**Italia**), propiciando no sólo el intercambio de alumnos y profesores sino la implicación de sus comunidades a través de los ayuntamientos de cada ciudad.

4. MANOS A LA OBRA

Durante el curso 96/97, en una reunión de la C.C.P. (Comisión de Coordinación Pedagógica) se plantea la necesidad de establecer un marco de actuación interdisciplinar para dar sentido a las nuevas necesidades de comunicación y trabajo que la participación en diversos programas transnacionales traía consigo. El hecho de que nuestro centro se encuentre ubicado en una **zona rural desfavorecida de alta montaña** y de que nuestros alumnos no fuesen conscientes de la verdadera importancia que los idiomas modernos han adquirido en una sociedad cada vez más globalizada, unido al hecho de que debíamos proporcionarles los instrumentos necesarios para adquirir unos buenos conocimientos en el idioma Inglés que, en aras a la igualdad de oportunidades, les permitiera comunicarse en este idioma e incluso utilizarlo como herramienta práctica y de trabajo dentro y fuera del aula, contemplamos esta nueva realidad como algo tremendamente interesante, tanto para los alumnos como para los profesores, y así acometimos dos líneas de actuación prioritarias para suplir las deficiencias detectadas en las clases de Inglés, idioma éste, que habrá de servirnos como «lingua franca» en todas aquellas relaciones que el centro mantiene con diversos países en diferentes programas, la participación en una revista europea de alumnos y profesores (Europe. Stop. <http://www.haparanda.se/tskola/gredos/index.htm>) y, lo más novedoso, **la introducción del Inglés como lengua en las diferentes materias implicadas en el Proyecto**, dos veces al mes utilizando el Inglés con Propósitos Específicos.

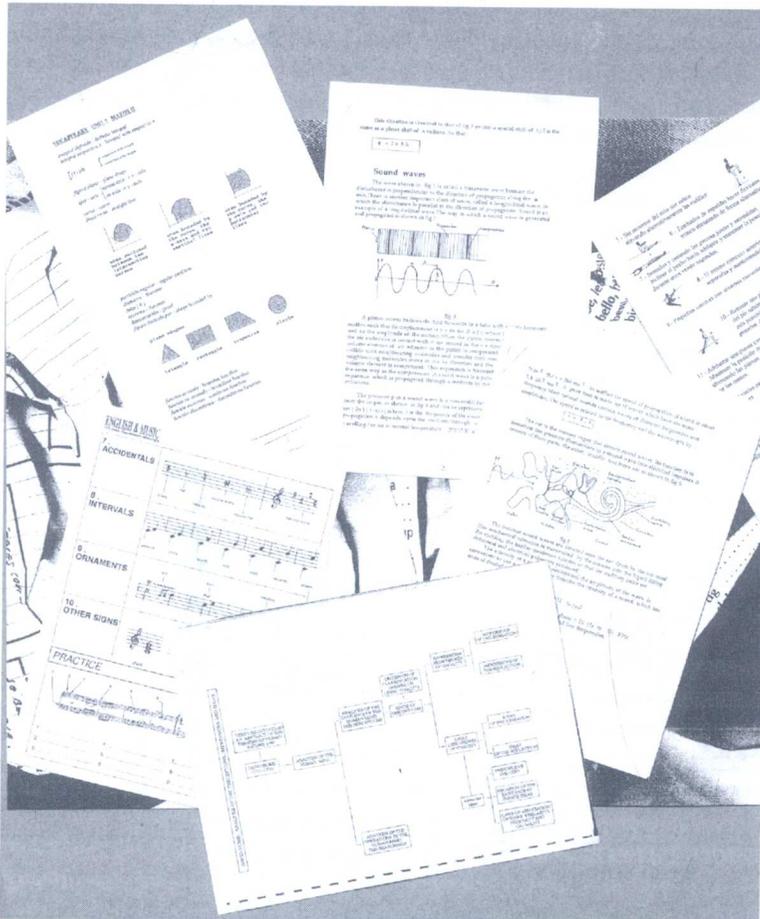
Estas dos líneas de actuación quedaron vehiculadas como sigue:

a) Actuación con los profesores:

- Curso de formación del profesorado en «Sistemas Educativos Europeos»
- Curso de formación del profesorado en «Iniciación y Perfeccionamiento en Lengua Inglesa e Italiana»
- Proyectos Europeos Conjuntos (PECs) en el ámbito de Lingua E, con **Italia, Suecia y Finlandia**.
- Programa Comenius con los mismos países.
- Programa Internship con **Japón**.
- Ayudantía de lengua extranjera dentro del programa Lingua C.
- Ayudantía de lengua extranjera de la profesora japonesa Yasuyo Hashimoto, licenciada en Relaciones Internacionales y con un magnífico dominio del Inglés.

b) Actuaciones con los alumnos:

- Uso del idioma Inglés a través del currículo en las diferentes materias.
- Preparación específica en Inglés de los temas a tratar y especificidad del vocabulario con tales propósitos.
- Creación del «English Corner» en la biblioteca para uso de los alumnos con vídeos en Inglés, conexión de antena parabólica y lecturas de las suscripciones que el Centro tiene concertadas (National Geographic, Vanity Fair, Speak up y Newsweek)
- Uso de Internet como un recurso didáctico y correo electrónico para comunicarse con sus compañeros suecos, finlandeses e Italianos.
- Trabajos en la revista Europe.Stop, con fotos y artículos en Inglés a través de Internet.
- Asistencia a las clases impartidas en Inglés en los diversos países visitados y a las diferentes actividades programadas por parte de los profesores ayudantes de lenguas extranjeras.



5. CÓMO LO HICIMOS

Iniciamos nuestro Proyecto con una primera fase durante el curso 96/97, ya dentro del aula, en las siguientes asignaturas:

ÁREA	HORAS AL MES	CURSOS	TOTAL HORAS CURSO 96/97
Cultura Clásica	2	3.º y 4.º de E.S.O.	16
Ed. Física	1	1.º de Bachillerato	8
Ética	1	4.º de E.S.O.	8
Música	1	1.º de Bachillerato	8
Religión	1	2.º de Bachillerato	8

En esta primera fase se desarrolla un Proyecto Educativo Conjunto con el Istituto Magistrale Regina Margherita de Palermo (**Italia**). Termina esta primera fase con un intercambio de alumnos y se inician los contactos con Haparanda (**Suecia**) Palermo (**Italia**) y el I.E.S. «Gredos» (**España**) para poner en marcha un Proyecto Educativo Europeo (PEE) en el que el I.E.S. «Gredos» será el centro coordinador de dicha actividad. El idioma Inglés será siempre la lengua de comunicación.

La segunda fase, curso 97/98, supone una continuidad de la primera donde ya otros departamentos y nuevos profesores se unen al desarrollo de la experiencia quedando como sigue:

- Los departamentos que han actuado en la primera fase mantienen las mismas sesiones en esta segunda, y el resto, que se incorpora, materializa sus actuaciones como se expresa a continuación:

ÁREA	HORAS AL MES	CURSOS	TOTAL HORAS CURSO 97/98
Arte	1	2.º de Bachillerato	8
Cultura Clásica	2	3.º y 4.º de E.S.O.	16
Ed. Física	1	1.º de Bachillerato	8
Ética	1	4.º de E.S.O.	8
Filosofía	1	1.º de Bachillerato	8
Física y Química	2	4.º E.S.O. y 2.º Bach.	16
Geografía e H. ^a	2	4.º E.S.O. y 2.º Bach.	16
Lengua y Liter.	2	2.º de Bachillerato	16
Matemáticas	2	1.º de Bachillerato	16
Música	1	1.º de Bachillerato	8
Religión	1	2.º de Bachillerato	8

En esta segunda fase se desarrolla un Proyecto Educativo Conjunto (PEC) con la Tornedalsskolan de Haparanda (**Suecia**) en la que se pone en marcha la edición de una revista a través de Internet para diseminar los resultados de las experiencias vividas en Palermo y Haparanda a través de la siguiente página Web:

<http://www.haparanda.se/tskola/gredos/index.htm>.

Se mantiene el Proyecto Educativo Europeo (PEE) con estos centros, con la incorporación de la ciudad de Tornio (**Finlandia**) en el ámbito de lo que la Unión Europea denomina la Eurocity. Se refrenda por parte de todos los países participantes en el Proyecto, en reunión mantenida en **Suecia**, el liderazgo que el I.E.S. «Gredos» mantiene como coordinador. Culmina esta segunda fase con la visita de los alumnos españoles a Haparanda.

En lo que respecta al profesorado, se realiza un curso sobre Sistemas Educativos Europeos con la participación del 95% de la plantilla, con una duración de 60 horas, impartido por agregados culturales de las embajadas del país en cuestión, profesores del Departamento de Italiano de la Universidad de Salamanca, profesora del Liceo Italiano de Madrid, profesor de la Universidad de Alcalá, profesores de la Universidad de Comillas y asesores de la Unidad de Euridyce en **España** del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Una profesora japonesa destinada en este Centro a través del Programa Internship, ha estado apoyando todas estas actuaciones dado que su nivel de Inglés es excelente.

LINGUA

Tornedalsskolan

Pietrahita

Pictures

Bonad

Pupiltext

Teacher

Button

Haparanda kommun Kommunikationer Kultur / Fritid Miljö Näringsliv Sjukvård / Omsorg
 Turism Utbildning Landsbygd Projekt Evenemang Fakta Provincia Bothniensis Tornedalsrådet Barents Väg

[Sök | Annonsmarknad | Vädret i Haparanda |
 | Tåg & Busstider | E-post katalog | TV-Guiden]

EU
Lingua projekt

Tornedalsskolan erhöill denna
plakett som minne.

Bild på Tornedalsskolan
Photo of Tornedalsskolan

Under 10 dagar i april 1999, har Tornedalsskolan haft besök av 30 elever och fyra lärare från Spanien. Gruppen kommer från I. E.S. Gredos i Pietrahita ca 15 mil väst om Madrid. Initiativet till utbytet mellan skolorna kommer från lärare och elever på den internationella skolan

I. E.S. Gredos. Utbytet är ett Lingua projekt (språk och kulturutbytesprogram) som finansieras av EU.

Una tercera fase se desarrolla durante el curso 98/99 y cuenta con las siguientes actuaciones:

- Se continúa impartiendo las asignaturas de años anteriores, con idéntica temporalización, utilizando el Inglés con Propósitos Específicos.
- Se desarrolla un curso de Iniciación y Perfeccionamiento del Inglés e Iniciación al Italiano, con una duración de 65 horas.
- Se cuenta con el apoyo de dos ayudantes de lenguas extranjeras que participan en las clases de las diferentes asignatura impartidas en Inglés.
- Se continúa con el desarrollo de los dos programas de años anteriores. Un PEC con la escuela de Tornio (**Finlandia**) y un PEE con los cuatro países arriba mencionados.
- Se mantiene la colaboración del Departamento de Inglés para todas aquellas actuaciones que así lo requieran, dando fin a esta tercera fase el encuentro de los alumnos y profesores de Haparanda, Tornio, Palermo y **España** en Piedrahíta. Esta macro-reunión abre las puertas al nuevo Proyecto Conjunto «Europa nos Necesita» con la integración de un centro francés (Laval) y otro Italiano (Mugio) y la presencia en nuestro Centro de la profesora japonesa Maki Furubayashi especialista en Historia Europea.

6. QUÉ RESULTADOS OBTUVIMOS

La reflexión profunda acerca de los motivos por los que los alumnos de una **zona rural** no consideraban a los idiomas modernos como algo prioritario en la sociedad actual había sido el móvil principal y la base de nuestro trabajo y ahora era ya tiempo de comprobar los resultados. En primer lugar, el intento de acercar a nuestros alumnos al resto de los países que conforman la UE y hacerles comprender que detrás del conocimiento de una lengua de comunicación universal están otras culturas a las que se puede apreciar y conocer profundamente había surtido un efecto multiplicador, no sólo dentro de la comunidad escolar a la que pertenecían, sino en el conjunto de la población de Piedrahíta. La verdadera **Dimensión Europea** comenzaba a mostrarse como una realidad tangible.

Habíamos conseguido que el Inglés se mostrase por fin como lengua de comunicación entre nosotros y nuestros socios europeos.

Los alumnos estaban cada vez más motivados y comenzaban a apreciar la incidencia que el idioma Inglés tiene en el mundo de los «mass media» y el estudio y puesta en práctica del **Inglés con propósitos específicos** a través de las diferentes asignaturas que componían nuestro currículo.

Habíamos, en fin, conseguido crear un material común que nos ha servido de base para continuar con las clases y futuros trabajos, comunicarnos y obtener información a través de Internet como algo cotidiano; crear una dirección permanente para estar en contacto con los trabajos de nuestros socios europeos, introducir nuestras propias experiencias y diseminar los resultados a todos aquellos centros interesados en este tipo de novedades;



ser un centro de referencia para muchos centros a nivel nacional que constantemente nos consultan y tener la inmensa satisfacción de poder continuar con una actividad tan interesante que, deseamos, sea la base para futuros proyectos aún más ambiciosos.

7. A QUIÉN LO DIRIGIMOS Y CÓMO LO EVALUAMOS

El Proyecto estuvo, y sigue estando, dirigido a **los alumnos de 3.º y 4.º de la ESO y 1.º y 2.º de Bachillerato** dado que el nivel de Inglés ya supera el supuesto umbral de conocimientos como para seguir una clase impartida totalmente en este idioma y con el uso de terminología específica.

También estuvo, y sigue estando, dirigido a aquellos **profesores de otras asignaturas diferentes al Inglés** que siguen interesados en perfeccionarlo, así como a todos los colegas de los diferentes centros de nuestro entorno, la mayoría de ellos pertenecientes a Centros de Educación Primaria.

En alguna de sus fases, se dirigió a los **padres y a la población en general**, siendo apreciable y enriquecedora su concurrencia en todos los casos.

Pero, ¿qué piensan los alumnos que participaron en la experiencia de todo ello? Ante la pregunta ***¿Cómo valoras la experiencia llevada a cabo en las diversas asignaturas utilizando el Inglés como lengua de comunicación y transmisión de conocimientos?***



- Un 10% opina que debería ser mayor la frecuencia.
- Un 70% dice haber sido muy positiva la experiencia.
- Un 6% cree que se debería mejorar el nivel de Inglés con más refuerzos.
- Un 9% dice darle igual.
- Un 5% no opina.

Los profesores, en su totalidad, consideran la experiencia muy positiva y satisfactoria a nivel personal y profesional. Estas son, extractadas, algunas de sus opiniones:

«... muy positiva. Yo lo preparé con mucha ilusión. Los alumnos lo recibieron con mucho entusiasmo, hasta tal punto que creo fueron las clases de religión en que más participaron. Creo que todos, alumnos y profesores de religión e Inglés hemos quedado altamente satisfechos.»

«... cabe decir que esta experiencia interdisciplinar resultó positiva para los alumnos. Cuando ellos valoraron la actividad coincidieron con lo expresado por los alumnos de Ética de 4º de la ESO; este tipo de actividad los saca de la rutina escolar y, además, contribuye de manera positiva al conocimiento y comprensión de la lengua inglesa.»

«... los resultados han sido altamente positivos y esperanzadores. La participación de los alumnos en las clases fue muy alta a la vez que les motivaba enormemente la práctica del Inglés en otra materia y la explicación de la Cultura Clásica a través de manuales en Inglés ...»

«... la experiencia ha sido muy interesante. Yo la acogí con mucho miedo por mis escasos conocimientos de Inglés. A los alumnos, en los primeros momentos, les resultaba extraño el Inglés en las clases de Educación Física, pero cuando se fueron familiarizando con los términos deportivos les agradó mucho la experiencia. Ahora reconozco que tanto para mí, como para los alumnos ha sido muy buena. Creo que merece la pena repetirla.»

Agradecer en estas líneas de evaluación el esfuerzo del Departamento de Inglés.»

8. CÓMO DISEMINAMOS LOS RESULTADOS

Como ya apuntamos anteriormente, los resultados se diseminaron a través de diferentes medios:

- La revista Europe.Stop.
- la prensa local de Haparanda y Palermo hicieron un amplio eco de nuestras experiencias. El Alcalde de Palermo se interesó profundamente por este tipo de experiencias y habló de ellas en la Prensa Siciliana. Otro tanto sucedió en **Suecia**, donde los profesores y una representación de alumnos fuimos entrevistados por diversos medios de comunicación y tuvo una amplia difusión durante varios días.
- Cursos y reuniones en el C.P.R. impartidos por el coordinador del Proyecto.
- Plan de Mejora en los Centros.
- Página abierta en Internet:
<http://www.haparanda.se/tskola/gredos/index.htm>.
- Durante el **encuentro multinacional celebrado en Piedrahíta**, todos los alumnos y profesores de los cuatro países implicados en el Proyecto, así como una representación de padres y representantes de los distintos estamentos de la localidad, fuimos invitados a una cena de hermandad por el Ayuntamiento de Piedrahíta creándose un ambiente de interculturalidad e interés por todo lo que el Proyecto representaba. Hubo debates e intercambio de ideas entre todos los sectores y participantes en el Proyecto.
- El C.P.R. de nuestra demarcación tiene cumplido conocimiento de la experiencia, nos ha ayudado en cuantos cursos de formación hemos emprendido y mantenemos vivos los contactos para ampliar los trabajos iniciados.

9. «TANTO CAMINO RECORRIDO Y TANTO POR RECORRER»

Después de todos estos años de trabajo y de la experiencia adquirida en tantos campos tan distintos de lo que representa la educación y las relaciones humanas con gente tan diversa, alguien podría plantearse el tomarse un respiro. No es el caso. Muchos de los que participaron en el proyecto primigenio ya no están con nosotros, alumnos y profesores, pero otros nuevos profesionales han llegado a nuestro centro, otra gente dispuesta a trabajar y continuar con todo lo iniciado. Así, comprobamos que dos nuevos Centros Europeos, Laval en Francia y Muggio en **Italia**, se han sentido atraídos por nuestro Proyecto de continuidad y que, bajo el paraguas de la Unión Europea, pretendemos realizar. Su título será «Europa nos necesita» y pretende ser un estudio sociolingüístico de las realidades familiares y culturales de los cinco países implicados, basándonos en las experiencias ya vividas anteriormente. El hecho de que fuesen las familias de acogida las que más dificultades tienen a la hora de relacionarse con los alumnos venidos de otros países, nos hizo pensar en la posibilidad de este particular proyecto. Se trataría, en síntesis, del estudio del ambiente familiar, sociológico y lingüístico de cada una de las comunidades implicadas así como de ciertas particularidades y hábitos a la hora de comer, dormir, salir con la familia o



amigos... y el recopilar una serie de expresiones y vocabulario de uso común para ayudar a un mejor entendimiento de las personas implicadas. Las conclusiones a las que se hubiere llegado, país por país, se recogerán en un «booklet» conteniendo una versión general en Inglés y otra en el resto de las lenguas de los países participantes. Todo ello se va a realizar dentro del Programa Comenius y, para el caso español, también a través de un Curso de Formación en Centros concedido a nuestro Instituto por el C.P.R.

Conseguir un Bachillerato Internacional es ahora la meta que nos proponemos.

10. A MODO DE RECAPITULACIÓN

Sinceramente creemos que proyectos de este tipo no resultan nada fácil de llevar a cabo. Ha sido mucho el trabajo realizado, muchas las dificultades para poner a andar a todos los socios, grandes los problemas económicos a veces, pero cuando se consigue llegar al final o, al menos, ver la luz al final de las múltiples troneras, algo te dice que ha merecido la pena, y que la ha merecido cumplidamente. No pretendemos, en fin, ser un modelo a seguir, probablemente cada zona, cada Centro, tenga sus propias peculiaridades, pero si esto sirvió para que alumnos y profesores entendiésemos lo que realmente significa la **Dimensión Europea** habremos dado ya un paso de gigante; si nuestros alumnos mejoraron su competencia lingüística nos felicitamos y si toda la comunidad del pueblo de Piedrahíta se siente cada vez más europea, porque lo ha conocido y vivido en sus propias casas, aleluya.

Si queremos, finalmente, animar a todo el que esté implicado en tales experiencias o tenga la intención de comenzar. Y lo queremos hacer, fundamentalmente, a aquellos Centros que se encuentran en las **zonas rurales o alejadas de los grandes núcleos de población**, que existen casi sin existir, donde la pérdida paulatina de alumnos supone una sangría para el Centro a veces difícil de soportar, donde lo europeo, el progreso controlado, los idiomas extranjeros, la modernidad ... son temas de los que otras gentes se preocupan en otros lugares casi inimaginables.

Si uno sólo de nuestros alumnos entendió este guiño de complicidad con un futuro que se toca ya con la punta de los dedos, ciertamente habrá merecido la pena.

AGRADECIMIENTOS

- Excmos. Ayuntamientos de Piedrahíta, Haparanda, Tornio y Palermo
- Embajadas en **España** de **Suecia, Finlandia e Italia**
- Dirección Provincial de Educación de Avila
- Universidades de Salamanca y Comillas (Madrid)
- Centros de Profesores y Recursos de Avila y Barco de Avila
- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
- A todas las personas que directa o indirectamente han participado en el Proyecto
- Justo será también agradecer a la Editorial Oxford el habernos obsequiado con los manuales de las diferentes asignaturas que los alumnos británicos utilizan en escuelas semejantes a la nuestra. Su ayuda, como material de consulta, resultó inestimable.

Introducción de contenidos en el Primer Ciclo de Primaria a través del Inglés

Centro responsable proyecto:

CIM, S. Coop. (Centro de Idiomas Mondragón) Guipuzcoa

Coordinadora del proyecto:

Saro Manrique de Lara Peñate

ÍNDICE

1. Presentación	45
2. Proyecto plurilingüe marco	45
2.1. Introducción	45
2.2. Finalidad educativa	46
2.3. Objetivos generales	46
2.4. Características principales de las distintas etapas educativas	47
2.5. Etapa infantil	47
2.6. Etapa primaria	48
3. Experiencia «Introducción de contenidos en el Primer Ciclo de primaria a través de contenidos»	48
3.1. Características	48
3.2. Metodología	49
4. Ejemplificaciones de sesiones de trabajo	58
5. Agentes involucrados. Metodología de trabajo	61
6. Conclusiones	63

1. PRESENTACIÓN

CIM es una cooperativa dedicada a la enseñanza de lenguas extranjeras con más de 25 años de historia, perteneciente a MCC (Corporación Cooperativa Mondragón)

Se encuentra situada en Mondragón, Gipuzcoa. Tiene tres áreas de dedicación claramente definidas:

División de Empresas

Esta División agrupa las cuatro actividades de CIM que tienen a las empresas como base de su clientela: **PROYECTOS INTEGRALES** de formación en idiomas a todo tipo de profesionales, el sistema de cursos de **INMERSION TOTAL** en inglés, alemán y francés, el servicio de **TRADUCCION E INTERPRETACION** y el servicio de **MULTIMEDIA...**

División Académica

Esta División agrupa en sus cuatro actividades cursos de inglés, francés y alemán que van dirigidos a un público bien diferenciado: Niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 14 años **Junior**, **Jóvenes** y a **Adultos**.

En esta División se oferta también un servicio de **Actividades Complementarias** que se encarga de la organización de cursos de idiomas en el extranjero y colonias idiomáticas en el país.

Muchos de los alumnos y alumnas de esta División participan en los cursos que se imparten con el fin de presentarse a unos exámenes y obtener de esta forma los certificados correspondientes, otros en cambio vienen por hobby. Existen numerosos casos en los que la necesidad profesional les obliga a estudiar nuevos idiomas o a dominar los que ya pueden saber.

Por último se halla la **División de Formación Externa**. Esta División tiene como principal objetivo la formación de profesoras y profesores de lenguas extranjeras.

Lleva trabajando en este campo desde hace más de 15 años impartiendo cursos de formación metodológica y lingüística, diseñando y creando materiales para el aprendizaje del inglés en las ETAPAS de INFANTIL, PRIMARIA y de E.S.O., así como implementando Proyectos Plurilingües en centros escolares tanto pertenecientes a la red pública como a la privada principalmente en el Comunidad Autónoma Vasca.

Esta División lidera y coordina el Proyecto que a continuación se presenta.

2. PROYECTO PLURILINGUE MARCO

2.1. Introducción

Este proyecto se inicia en INFANTIL a partir de los 4 años y culmina en el 2.º Ciclo de E.S.O., ofertando diversas propuestas tal y como muestra el cuadro en la siguiente página.

INFANTIL 4/5 AÑOS	1.º CICLO PRIMARIA	2.º CICLO PRIMARIA	3.º CICLO PRIMARIA	ESO
	Cuentos	Cuentos + Proyectos cerrados	Temas + Proyectos cerrados y abiertos	Temas + Proyectos Abiertos
4 años: cuentos con situaciones familiares	Cuentos + semanas: Music, Gym, Art, Drama, Maths	Cuentos + Proyectos cerrados + semanas: Music, Art, Maths, Science	Temas + Proyectos abiertos y cerrados + semanas: Science, Art	Temas + Proyectos Abiertos
5 años: Cuentos con situaciones familiares y Cuentos tradicionales	Cuentos + semanas: Music, Gym, Art, Drama Maths	Cuentos + Proyectos cerrados + Asignaturas o temas de asignaturas o temas transversales	Temas + Proyectos abiertos y cerrados + Asignaturas o temas de asignatura o temas transversales	Temas + Proyectos Abiertos + Optativas en inglés

Parte de su diseño dio comienzo hace más de 6 seis años en Mondragón (Gipuzkoa) a partir de una colaboración con cuatro ikastolas pertenecientes al Grupo Educativo HEZBIDE, hoy ARIZMENDI.

2.2. Finalidad educativa

La educación integral supone el desarrollo armónico de las capacidades y promueve la autonomía para todos y cada uno de los niños y niñas.

El aprendizaje es un proceso de construcción personal que se realiza con otros niños y niñas con la mediación del adulto en interacción con el medio. Se produce mediante el aprendizaje significativo relevante; es decir desde donde cada uno es, piensa y conoce, mediante actividades que le motiven, mediante actividad mental, con conflicto cognitivo y reestructuración cognitiva que le posibilite aplicar lo que aprende a nuevas situaciones de aprendizaje, es decir con funcionalidad cognitiva.

2.3. Objetivos generales

- **Inicio temprano del aprendizaje del inglés**, que es para gran parte de los niños y niñas su tercera lengua.
- Este inicio temprano permite iniciar cuanto antes el aprendizaje de lenguas extranjeras a partir de contenidos de otras áreas del curriculum. **La tercera lengua se convierte en un medio de instrucción.**
- Aprendizaje a partir del uso de la lengua extranjera; no aprenden a utilizar la lengua, ni la aprenden y la utilizan posteriormente; **aprenden la lengua utilizándola.**

- El aprendizaje del inglés es en si mismo un medio que tiene como objetivo final **el desarrollo progresivo de la autonomía de aprendizaje** de los alumnos y alumnas.

2.4. Características generales de las distintas etapas educativas

Todo el material que se utiliza tiene dos objetivos uno de carácter lingüístico y otro de carácter vehicular. En todo momento se quiere que los niños y las niñas aprendan conceptos, valores, actitudes, etc. a través del inglés.

Todas las sesiones presentan una estructura definida y permanente. Es decir los niños y las niñas saben de antemano que diferentes estadios tienen las sesiones de inglés, lo que no saben con anterioridad es como se van a rellenar esos huecos, en que va a consistir el desarrollo de dichos pasos.

Esta estructura garantiza dos temas bien distintos: Por un lado el profesorado no tiene que perder su tiempo en diseñar una sesión diferente cada vez que planifique una clase, su principal cometido consistirá en secuenciar los distintos contenidos y actividades dentro del marco establecido y por otro lado ayuda al alumnado a situarse, a saber desde un principio donde se encuentra y que situaciones se pueden generar en la sesión, proporcionándole este hecho tranquilidad y eliminando posibles ansiedades.

Como se menciona en el apartado de objetivos generales el inglés es un medio para desarrollar la autonomía de aprendizaje de los niños y niñas desde un principio. No existe una edad o momento idóneo para tener alumnos y alumnas autónomos. Este proceso debe dar comienzo desde el principio del aprendizaje.

El desarrollo de la autonomía de aprendizaje se vertebra a partir de los siguientes cinco ejes:

- Toma de decisiones a lo largo de todo el proceso.
- Organización de las actividades y del proceso.
- Toma de responsabilidad en el proceso.
- Participación e implicación en la evaluación, en la co-evaluación y en la auto-evaluación.
- Concienciación del propio proceso de aprendizaje mediante principalmente la reflexión.

Este último aspecto da comienzo a partir del 2. Ciclo de Primaria, el resto se tiene en cuenta desde la primera sesión a los cuatro años)

2.5. Etapa infantil

Durante los cuatro y los cinco años los niños y las niñas aprenden inglés a partir de cuentos que les muestran situaciones y temas con las que están muy familiarizados:

Cuentos que muestran a niños y niñas de sus mismas edades sintiendo miedos, no queriendo irse a la cama, perdiéndose en unos grandes almacenes, buscando objetos, haciendo ascos porque no les gusta alguna comida etc. y cuentos cuyos principales personajes son animales.

2.6. Etapa primaria

Durante el 1.^{er} Ciclo los cuentos que se trabajan con los niños y las niñas llevan siempre un elemento que les abre mundos o espacios del mundo desconocidos para gran parte de los niños y las niñas.

Al mismo tiempo tienen semanas a lo largo de los dos cursos en las que se imparten temas de diferentes asignaturas o bloques de contenidos.

Durante el 2.^o y 3.^{er} Ciclo de PRIMARIA se trabajan cuentos que les permita trabajar en proyectos tanto cerrados como abiertos

En algunos centros se continúa con el planteamiento de 1. Ciclo; por el contrario en otros se imparten temas de ARTÍSTICA y/o EDUCACIÓN FÍSICA única y exclusivamente en inglés.

3. EXPERIENCIA «INTRODUCCIÓN DE CONTENIDOS EN EL PRIMER CICLO DE PRIMARIA A TRAVÉS DEL INGLÉS»

3.1. Características

Además de los objetivos que promocionan la autonomía de aprendizaje se trabajan otro tipo de objetivos de carácter más lingüístico por medio de cuentos y es a través de cinco asignaturas por los que se da comienzo a la integración de contenidos y lengua inglesa.

La otra idea principal subyacente en este Proyecto es la idea de que la lengua no se aprende antes y luego con la lengua se adquieren conocimientos sino que la lengua se aprende al adquirir nuevos conocimientos y que nuevos conocimientos se adquieren a partir de la lengua. Para que esto ocurra no hay que seleccionar el tipo de contenidos, ni los bloques de contenidos; la utilización de cualquier bloque y de cualquier tipo contenido es factible. En los temas de Matemáticas y de Gimnasia se están reforzando tanto conceptos como procedimientos anteriormente adquiridos en otra lengua. En el caso de Dramatización, Música y Arte se introducen contenidos conceptuales y procedimentales por primera vez en la nueva lengua.

En la siguiente tabla se representan ejemplos de los objetivos conceptuales y procedimentales que se trabajan en inglés en alguna de las asignaturas del 1.^{er} Ciclo.

ASIGNATURAS	CONCEPTOS	PROCEDIMIENTOS
MATEMÁTICAS	Número, Cantidad Suma y Resta	Contar; comparar; clasificar; hacer seriaciones; agrupar, representar información gráficamente por medio de diagramas etc.
ARTE	Bruegel The Elder, Van Gogh Rousseau,	Observar, comparar, diferenciar etc.
MÚSICA	Leroy Anderson, Johann Strauss Rimsky Korsakov	Escuchar, comparar, dibujar sentimientos producidos por la música etc.

3.2. Metodología

Los aspectos metodológicos los presentaremos a partir de los siguientes variables:

Organización del tiempo

Tanto para las clases en las que se trabaja por medio de cuentos, como las dedicadas a trabajar las distintas asignaturas tienen una duración de $\frac{3}{4}$ horas.

Organización de los recursos humanos

A partir de Primaria no se requiere tanto la presencia física de los tutores/tutoras dentro del aula, pero en cambio el trabajo y el contacto es si cabe aún mayor que en INFANTIL. Interesa seguir muy de cerca con ellos y ellas el proceso que está llevando cada niño y niña en su contacto con la lengua escrita en su lengua materna; por otro lado nos interesa estar en contacto para fijar que procedimientos convendrían reforzar en las clases de inglés etc.

Los grupos de niños y niñas son los naturales; de igual forma que en la Etapa de INFANTIL no se contemplan en esta Etapa ningún tipo de desdobles.

Organización de los materiales

Principalmente se trata de cuentos. Aunque si bien ya no son el único tipo de recursos utilizado a lo largo de los dos años que constituyen el 1. Ciclo de PRIMARIA. Se trabajan 12 cuentos, seis en cada curso, a razón de dos por trimestre. Normalmente estos cuentos intentan enseñar algo más que una mera narración, por ejemplo hay cuentos relacionados con la vida de una semilla, con animales que van creciendo de 5 cm en 5 cm. Otros relacionados con Africa y con frutas exóticas, otros con la vida de los pájaros en el bosque etc.

Son cuentos ligeramente más largos que los que utilizamos en la Etapa de INFANTIL.

A su vez también hay rimas y canciones aunque en menor medida que en la Etapa anterior.

Entre cada cuento se trabaja con materiales y actividades relacionadas con la Educación Artística (Arte, Dramatización oral y Música) con Matemáticas y con Educación Física.

Sólo Música se ve en 2.º P el resto a partir de 1.º P.

A su vez en cada clase hay un rincón de lectura donde cada cuento tiene un cassette para ayudar y promocionar la lectura tanto en clase como en casa.

A partir de 2.º PRIMARIA también se pone a disposición de los niños y niñas en estos rincones de lectura de libros de referencia de distintos temas relacionados con las asignaturas que estamos trabajando. Deben acostumbrarse desde el principio a relacionarse y trabajar con textos escritos tanto de ficción como de no-ficción.

Otro aspecto que se sistematiza totalmente es el hecho de ofrecer posibilidad de elección. Los niños y las niñas deben aprender a tomar decisiones y posteriormente a justificarlas. Durante los primeros años les proporcionamos todas las situaciones posibles para ejerzan la toma de decisiones que a su vez deben expresar en inglés. Tienen opción a elegir a compañeros para que formen un grupo, con quien sentarse con quien no jugar, a quien saludar y despedirse; a quien darle instrucciones, a quien entregarle cualquier objeto; que dibujar, los tamaños de dichos dibujos, los colores que puede utilizarse etc. Todo ello durante la clase de inglés. Creamos la necesidad de hablar y unos deseos de comunicarse en inglés.

En la siguientes imágenes se muestran ejemplos de toma de decisiones.



Los alumnos y alumnas muestran que trabajo quieren enseñar en la exhibición de cuadros de Van Gogh que han pintado ellos.



En esta imagen muestran como han querido presentar una exposición de cuadros de Van Gogh.

Realmente están aprendiendo a tomar decisiones y a hablar en inglés, tomando decisiones y usando el inglés de forma comunicativa.

Se comienza a utilizar material de consulta y de referencia como lo son los diccionarios visuales, se crea un diccionario visual en clase.

Cada dos semanas trabajan en los denominados 'Learning Centres' Cada 'learning centre' tiene unas actividades bien definidas y totalmente diferentes al resto de los otros 'Learning Centres'. Los niños y las niñas deben elegir que Learning Centre van a visitar y que actividades van a llevar a cabo. Este plan de trabajo se lo comunican a los profesores y una vez que han terminado, se auto-corrigen el trabajo y escriben en su diario lo que han hecho, si les ha parecido que era muy difícil o fácil y las razones en las que basan sus opiniones, además de que creen haber aprendido y como evalúan su trabajo.

Los aspectos relacionados con la evaluación y auto-evaluación principalmente así como los de tipo organizativo del proceso de aprendizaje se trabajan a partir del 'class diary' individual. Cada niño y niña lleva desde el 2.º trimestre de 1.º de Primaria un diario, que contiene todos los trabajos que han ido realizando día tras día. Además se encuentra escrito el plan de trabajo que han realizado diariamente. Al final de este diario se organizan temas por bloques: Reglas de mantenimiento del diario, libros que se han leído con comentarios sobre dicha lectura, archivos de trabalenguas, rimas, etc.



Otro aspecto que se trabaja desde la promoción de la autonomía es la evaluación.

A continuación mostramos en las siguientes imágenes ejemplos de pósters de evaluación que se realizan al finalizar distintos temas.

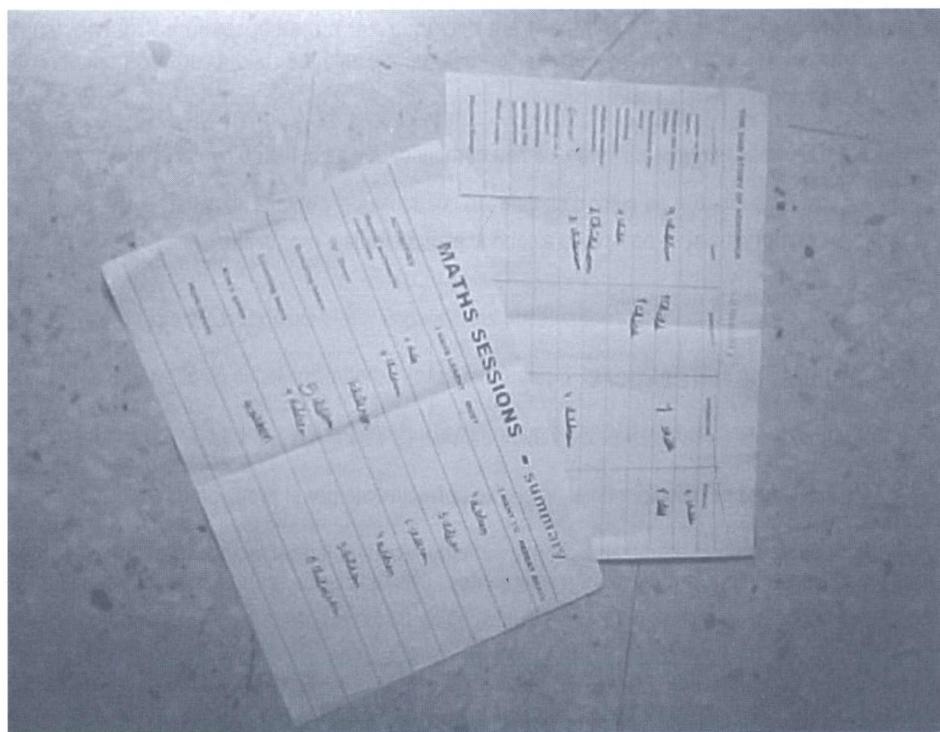
En primer lugar se recuerda entre todos las distintas actividades que se hayan podido realizar durante una semana en una asignatura determinada. Una vez realizado el recuento, se escriben en el póster. Acto seguido se les distribuyen dos post-it pequeños donde cada niño y niña escribirá su nombre. Finalmente se les pide que reflexionen sobre dos aspectos: la actividad con la que ellos y ellas creen que han aprendido más y por otro lado que actividad les gustaría volver a repetir.

Se presentan a continuación dos ejemplos de pósters, uno relacionado con las matemáticas y otro con la gimnasia.

GYM SESSIONS		
ACTIVITIES	I have learned most	I want to repeat you
WARMING UP EXERCICES		
TOSS THE BALL		
NLIMBER LINES		
IN AND OUT THE DUSTY BLUEBELLS		
JUMP, JUMP, JUMP JIM CROW		
RELAXING EXERCICES		

MATHS SESSIONS		
ACTIVITIES	I have learnt well	I want to repeat again
MENTAL ARITHMETIC EXERCISES		
UP / DOWN		
GROUPING BEARS		
COUNTING BEARS		
KIM'S GAME		
WORKSHEETS		

Al término de los pósters, se hace un recuento con los resultados de toda la clase, para que puedan comparar sus opiniones con las del resto de la clase.



Organización de los contenidos y secuencias didácticas

Cada día se presenta el plan de trabajo antes de iniciar la clase, basándose principalmente en el tipo de clase que vaya a haber a continuación. DE esta forma no solo presenta el Plan el profesor o la profesora sino que este hecho de presentar el plan de trabajo se comparte. El alumno o alumna que tiene como responsabilidad el hacerlo va presentando los encabezamientos, y es el profesorado quien se encarga de añadir más información.

Los alumnos y alumnas toman tarjetas escritas con los distintos estadios y los ordenan y los van presentando al resto de la clase, según el tipo de clase que corresponda.

A continuación se presentan las estructuras establecidas para algunas de las asignaturas:

SESIONES DE EDUCACIÓN FÍSICA

A Actividades de saludo y se presenta el plan de trabajo en el diario de clase.

Negociación y establecimiento de reglas de juego en las clases de gimnasia; por ejemplo se decide que no se dan empujones y esto se trabaja con todos los niños y niñas

B Actividades de precalentamiento

C Juegos ó bailes

B Actividades de relajación

A Se revisan las reglas de juego, se han cumplido, que ha ocurrido con ellas a lo largo de la clase.

Se comprueba si se ha llevado a cabo el plan de trabajo propuesto

Actividades de despedida

SESIONES DE MATEMÁTICAS

A Actividades de saludo y presentación del plan de trabajo en el diario de clase

B Actividades de calculo mental, iniciadas normalmente por el profesorado

C Actividades que refuerzan toda una serie de procedimientos relacionadas con el área de las matemáticas, son los agrupamientos, clasificaciones, comparaciones, seriaciones etcétera

B Actividades de cálculo, pero en este caso las presentan los niños y las niñas.

A Se comprueba el plan de trabajo. Se llevan acabo actividades de despedida.



Esta imagen muestra el resultado final de una actividad en la que debían en un primer lugar dividir los cuadros según los pintores que los habían realizado y una vez finalizada dicha clasificación debían asociar los cuadros con tarjetas que mostraban los títulos.

SESIONES DE ARTE

- A Actividades de saludo y presentación del plan de trabajo en el diario de clase
- B Observación de pinturas
- C Trabajo a partir de las pinturas o cuadros observados
- B Información sobre los autores de las pinturas
- A Se comprueba el plan de trabajo. Se llevan acabo actividades de despedida.



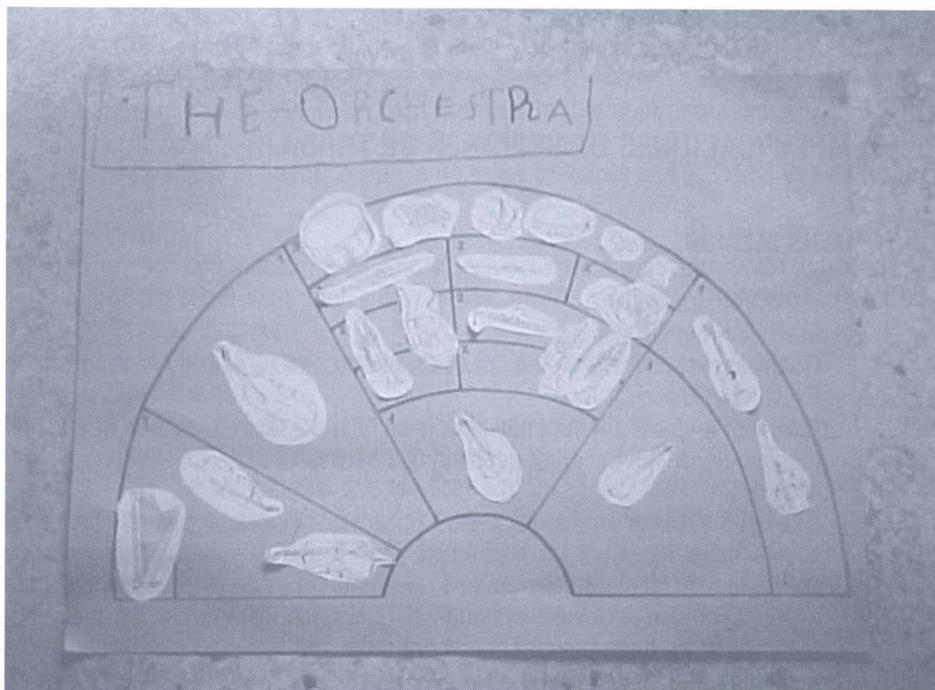
Esta imagen muestra una exposición de cuadros que pintaron al estilo Rousseau, a dichos cuadros les pusieron títulos que claramente fueron muy parecidos a los que en su día les pusiera Rousseau.

SESIONES DE MÚSICA

- A Actividades de saludo y presentación del plan de trabajo en el diario de clase
- B Audición
- C Actividades relacionadas con la música escuchada: Expresión de sentimientos, coordinación de movimientos etc.
- B Información sobre los compositores de las obras escuchadas
- A Se comprueba el plan de trabajo. Se llevan a cabo actividades de despedida.

Los niños y las niñas en diferentes grupos han ido colocando los distintos tipos de instrumentos musicales según su colocación en una orquesta sinfónica.

El hecho de dotar de una estructura fija a cada sesión de las distintas asignaturas tiene el objetivo primordial de dar seguridad a los niños y a las niñas. Las clases no se convierten en momentos de adaptación o de interpretación de lo que va a pasar etc. Hay unas direc-



trices y reglas de juego comunes que ayudan a la comprensión de los distintos temas que en las sesiones se van trabajando.

La secuencia que se sigue a lo largo de los cursos es la siguiente. En primer lugar se trabajan dos cuentos en cada trimestre; entre estos cuentos se imparten semanas relacionadas con las distintas áreas de conocimiento mencionadas anteriormente por ejemplo esta puede ser una secuencia de 1.º P:

1. Cuento A (8/12 sesiones).
2. 4 sesiones de gimnasia.
3. 4 sesiones de matemáticas.
4. Cuento B (8/12 sesiones).
5. 4 sesiones de Arte.
6. 4 sesiones de Dramatización oral.
7. Cuento C (8/12 sesiones).

A continuación se presenta la secuencia que se sigue en 2.º PRIMARIA.

1. Cuento A (8/12 sesiones)
2. 4 sesiones de gimnasia
6. 4 sesiones de Música
7. Cuento B (8/12 sesiones)
8. 4 sesiones de Arte

9. 4 sesiones de Matemáticas
10. Cuento C (8/12 sesiones)

4. EJEMPLIFICACIONES DE SESIONES DE TRABAJO

MATHS SESSION

- 1ST Hello. Today's news
- 2nd Mental arithmetic exercises
Do the same activity as in the previous session. Before actually starting with it. Explain EVEN and ODD.
Ask them to guess a number by asking whether the figures are even or odd and then continue with the other question Is it between x and y?
- 3rd Activities
Draw some leaves on the blackboard put them all inside a square. Then draw several balls. Again put them all inside another square. Ask them very quickly before letting them actually count to estimate how many leaves or balls are inside the squares. Cover them and ask them. Ask them to call out their estimations. Write them down. Then count them and see who was closer to the real number.
Do this activity several times.
Then ask them to draw flowers, flowerpots, coins etc. And perform a similar activity in pairs.
- 4th Mental arithmetic exercises
Do the same activity as in 2nd Step but again distribute the children either in groups or in a big group that will be later working with the teacher. Ask them to use their number cards.
- 5th Check diary
- 6th Assessment Time. Bye-bye

GYM SESSION

1. Hello / Diary
2. Talking about the rules
Remind them of the previous rules: No fighting and n No pushing.
Add No kicking and No pestering one another
3. Warming Up Exercises:
Walk forwards. Run forwards. Walk slowly, slowly and Stop.
Arms up and touch the floor. Bend over once, twice, three times.
Walk, walk and stop.
Move your neck. Side to side, Do it slowly. Move your neck All the way round to your right Do it slowly. Move your neck all the way round to your left.
Walk forwards. Run forwards. Walk slowly, slowly and Stop.

4. Exercises in pairs/ small groups:
 Ask two/ three/ four children to do the following exercises
TOUCH THE SKY
 Stand up straight. Feet apart. Stomach in. Lift your arms and stretch up. First one hand, then the other one. Do it five times.
 Ask all the different groups to do these exercises and get them to wait for their turns.
WINDMILL
 Stand up straight. Feet apart. Stretch your arms with your hands together. Draw a big circle with your arms. Repeat up to five times. One direction and then change direction.
 Don't force yourself, but try to touch your feet.
5. Toss the ball
 Tell the children to stand in a circle and number them consecutively. After dipping have someone to start the game.
 Ask that child to stand in the centre of the circle, toss the ball high into the air and call a number and quickly return to his/her place. The player with that number should try and catch the ball before it hits the ground. If you think it might be to difficult for the children, the game can be made easier by calling the number BEFORE throwing the ball and allowing the ball to bounce once before they catch it.
 If the player catches the ball, it is his/her turn to toss the ball, if not the previous caller has another go.
6. Relaxing exercises
 Ask the children to lay down on the floor. Ask them to start stretching different parts of their bodies. First stretch your right leg, stretch, stretch and relax. Do this activity with both legs and with both arms
7. Checking on rules
 Was there any....? (Pushing, fighting, pestering, kicking)
 Check diary
8. Bye-bye

QUIZ ON BRUEGEL, VAN GOGH, ROUSSEAU

- 1st What do you think this painting is called?
 Show them 'Tropical forest with monkeys'.
 Tropical forest with monkeys and oranges
 Monkeys
 Tropical forest with monkeys
- 2nd What do you think this painting is called?
 Show them 'Surprise'
 Tropical forest
 The Tiger
 Surprise
- 3rd What do you think this painting is called?

- Show them 'The chair and the pipe'
- The chair
 - Vincent's chair
 - The chair and the pipe
- 4th What do you think this painting is called?
- Show them 'The bedroom'
 - The bed
 - Vincent's bedroom
 - The bedroom
- 5th What do you think this painting is called?
- Show them 'The peasant's wedding'
 - The dance
 - The peasant's wedding
 - The celebration
- 6th What do you think this painting is called?
- Show them 'The Corn harvest'
 - August
 - Working in the fields
 - The corn harvest
- 7th Show them 'Tropical forest with monkeys'?
- What is the monkey holding?
 - A stick
 - A fishing rod
 - A flower
- 8th Two of these pictures were painted by the same artist. Which is different?
- Show them: 'The Monkeys'
 - 'The cows'
 - 'The old boots/shoes'
- 9th Which of these things is not in the picture?
- Show them tropical forest with monkeys and oranges
 - A monkey
 - Some flowers
 - A snake
- 10th What does this picture tells you about the weather?
- Show them 'The return of the Hunters'
 - It is snowing
 - It is raining
 - It is very cold
- 11th What does not appear in the picture?
- Show them 'The bedroom'
 - A bed
 - A hat
 - Some pictures
- 12th What time of the year/month is it in this picture?
- Show them 'The numbering at Bethlehem'
 - June

- September
December
- 13th Where did you think these people live?
Show them 'The peasant's wedding'
In Africa
In Holland
In China
- 14th Which of these colours was not used in the painting 'Children's games'?
Red
Brown
Purple
- 15th What do you think the jar on the table is for?
Show them 'The bedroom'
To water the flowers
To wash the hands and face
To clean the floor

MUSIC SESSION

- 1st Hello. Assistant
- 2nd Listening to music
Ask them to listen to 'The typewriter'
Ask them if it was short/ long; fast/slow; whether they like it or not; what they think it was about etc.
Tell them the title of the piece of music at the end never before listening to it.
- 3rd Learning about composers
Tell them 'The typewriter' was composed by Leroy Anderson (1908-1975). He was born in USA.
- 4th Learning to dance
Cowgirl twist
- 5th Listening to music
Ask them to listen to 'The typewriter' again and to draw something while they are listening to it. Ask them to write the name of the piece of music and the name of the composer.
It is a good idea to organise a display of the different pictures they are going to draw during the music sessions
- 6th Assessment. Bye-bye

5. AGENTES INVOLUCRADOS

Como se adelantó al comienzo, CIM ha liderado este Proyecto desde el punto de vista de su diseño y creación y por otro lado también ha coordinado su transmisión.

La puesta en práctica del mismo tiene y ha tenido diferentes realidades.

ARIZMENDI

El inicio de parte del proyecto (Etapa INFANTIL) se llevó a cabo como una experiencia piloto con las ikastolas de ALMEN, SAN FRANTZISKO XABIER , SAN VIATOR y UMEZAITZA.

CONVENIO DE COLABORACIÓN CON EL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DEL GOBIERNO AUTÓNOMO VASCO

Esta colaboración se realizó a través de la puesta en marcha del Prospecto Plurilingüe tramo 4-8 años a partir del curso 96/97 y que finalizó el curso pasado 99/00. En este proyecto participaron trece centros públicos de toda la Comunidad Vasca, que fueron seleccionados por medio de una convocatoria del Departamento entre más de 100 peticiones.

Dichos centros fueron entre otros MURUMENDI (Beasain) y BASAKAITZ HERRI ESKOLA (Aizarnazabal) en Gipuzkoa; LARRABETZU ESKOLA (Larabetzu), SAN FRANCISCO (Bermeo), ARIZKO IKASTOLA (Basauri), GABRIEL ARESTI (Bilbao), ROMO (Getxo), KUETO (Sestao), INTXIXU IKASTOLA (Bilbao) en Bizkaia y SAN MARTIN, SAN IGNACIO y ARANZABELA en Vitoria.

Participaron aproximadamente unos 25 profesoras y profesores.

LA SALLE

Otra realidad de este proyecto data de hace cuatro años y prosigue con seis centros de Los Hermanos de las Escuelas Cristianasen la provincia de Gipuzkoa:

CENTROS LA SALLE en ANDOAIN, BEASAIN, HERRERA y LOIOLA en San Sebastián, ZARAUZ y ZUMARRAGA,

Han participado hasta ahora 14 profesoras.

U.C.A.

Otro gran Proyecto es el constituido por centros pertenecientes a la U.C.A: (Unión de Centros de Alava)

Participan más de 25 profesores y profesoras de INFANTIL y PRIMARIA de 13 centros:

MARIANISTAS, SAN VIATOR, HOGAR SAN JOSE, CORAZONISTAS, ESCOLAPIOS; ESCOLAPIAS, INMACULADA, PRESENTACION, MERCEDARIAS, NIÑO JESÚS de Vitoria, SAGRADO CORAZÓN de Salvatierra, PILAR IKASTETXEA de Elgoibar y ESCOLAPIOS de Tolosa.

Existen también centros públicos que tomaron la decisión de trabajar en este Proyecto por separado como son XABIER MUNIBE de Azkoitia, LICEO ALKARTASUNA de Beasain y CP URDANETA de Ordizia.

METODOOGÍA DE TRABAJO

En la mayor parte de los casos, se imparte un cursillo de 20 horas de introducción a cada Ciclo, e decir al comienzo de Infantil hay un cursillo, después al iniciar el 1. Ciclo de Primaria se imparte otro y así sucesivamente.

Cada centro recibe como mínimo un set de materiales.

Cada set de materiales contiene todo el material en color que se necesita pósters, cuentos, siluetas etc., libros de lectura y cuentos, todas las sesiones de trabajo con sus objetivos específicos correspondientes y con todas las actividades detalladas de cada una de las sesiones.

Cada grupo de trabajo tiene entre 40 y 50 horas de sesiones de trabajo que se llevan a cabo cada 15 días en uno de los centros participantes. Las sesiones tienen una duración de 2 horas o de 2 1/2. En estas sesiones se comentan los pormenores de las dos semanas anteriores, se presentan los materiales, se comentan las sesiones etc.

Se llevan a cabo 40 horas de observación de clases anualmente en cada grupo de trabajo. Por un lado las coordinadoras dan clases para que se les observe y por otro observan al profesorado en sus aulas. De esta forma la formación es mucho más directa, ya que se encuentra estrechamente relacionada con la práctica educativa de cada profesor y profesora. Este es un elemento que en un principio causa temor y en algunos casos cierto malestar, pero que desde que se pone en práctica se convierte en uno de los aspectos más valorados de todo el proceso.

6. CONCLUSIONES

Se trata en líneas generales de una doble experiencia por un lado en los centros escolares con los niños y las niñas y por otro lado con el propio profesorado. Este proyecto está permitiendo que la práctica educativa relacionada con el inglés, la tercera lengua en esta Comunidad cambie, que se enriquezca, que se integre dentro de los Proyectos Educativos de cada centro, dejando de ser 'un tema de los de inglés'. Los niños y las niñas están aprendiendo inglés de otra forma y al mismo tiempo están aprendiendo otro tipo de contenidos, están tomando parte en un proceso que les afecta a ellos y ellas mismas como es el llegar a ser autónomos en su aprendizaje, a tener más control del mismo, a organizar dicho proceso y a evaluarlo, a tomar parte en muchas decisiones, haciéndose cada vez más responsables de lo que acontece tanto fuera como dentro del aula.

Un aspecto que no debe olvidarse en todo este desarrollo de autonomía es el relacionado con la reflexión, facilitar al alumnado que sea consciente de lo que está haciendo como alumno o alumna y las razones y consecuencias de ello,

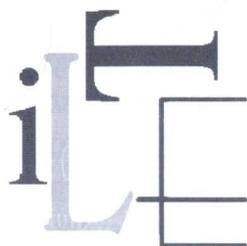
Por otro lado el profesorado está recibiendo una formación a través de la implementación de este Proyecto en sus centros. Están realizando un proceso de reflexión profunda de la

propia práctica educativa y del concepto de enseñar y aprender lenguas extranjeras que poseen. En la mayor parte de los casos nos encontramos con reflexiones como las de que ya no pueden seguir dando clases como antes. Esto indica que se está llevando a cabo, un cambio que afecta a su forma de pensar, de entender su labor docente que les conduce a aceptar otra forma de ver su trabajo y de realizarlo.

Ambos aspectos ayudan a que este Proyecto prosiga y busque nuevos y/o variados horizontes para su desarrollo.

Proyecto ILTE: Intercomprehension in Language Teacher Education

La Intercomprensión en la Formación
de los Profesores de Lenguas



ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS DE SALAMANCA

Coordinadora del Proyecto: Vega Llorente Pinto
Participantes: Teresa Vicente Corredera, M.^a Magdalena Iglesias Domínguez, Benigna Margarita García Rodríguez y Miguel Ángel Hernández Belver

ÍNDICE

I. MARCO GENERAL DEL PROYECTO	67
1. Introducción	67
2. Dimensión europea y transferibilidad	68

3. Dimensión nacional	68
4. Otros aspectos motivadores	69
5. Desarrollo del Proyecto	69
6. Direcciones de páginas WEB	70
II. DESCRIPCIÓN DEL MÓDULO	71
1. Justificación	71
2. Objetivos	72
3. Contenidos, destinatarios y temporalización	72
4. Marco Teórico	73
4.1. Contexto europeo. Política educativa	73
4.2. La <i>intercomprensión</i> o comprender lenguas en Europa	74
4.3. El papel del formador del profesor: enseñar a enseñar a comprender	75
4.4. El papel del profesor: enseñar a comprender	75
4.5. El papel del alumno: aprender a comprender	76
5. Presentación de actividades	77
5.1. Encuesta a profesores de lenguas y evaluación de resultados	77
5.2. Comprensión de un texto oral en lengua polaca	79
5.3. Sensibilización en la intercultura	80
III. CONCLUSIÓN	82

I. MARCO GENERAL DEL PROYECTO

1. INTRODUCCIÓN

El proyecto ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education) es un proyecto europeo dentro del Programa Sócrates, Lingua A (formación de profesores), que se viene desarrollando desde septiembre de 1998 y es prorrogable hasta agosto de 2001.

Participan en él varias instituciones de ámbito europeo: la Universidad de Aveiro, Portugal, como coordinadora, y la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca, la Universidad de North London, Gran Bretaña, la Universidad de Vercelli, Italia, el Ostfold College, Noruega, y la Akademie Des Bundes de Viena, Austria, como socios.

El grupo de la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca está formado por Magdalena Iglesias (Departamento de Italiano), Miguel Ángel Hernández (Dpto. de Alemán), Benimar García (Dpto. de Inglés), Teresa Vicente (Dpto. de Francés) y Vega Llorente Pinto, en calidad de coordinadora del proyecto (Dpto. de Español para Extranjeros).

El objetivo fundamental del proyecto es la creación de un módulo de formación de profesores centrado en la «Intercomprensión», una de las nuevas vías en el aprendizaje de idiomas propuestas por la Unión Europea.

Este módulo de formación, que ha sido experimentado con profesores en formación y actualmente se encuentra en su fase de elaboración definitiva, se inscribe dentro de un



Reunión de todos los socios en Noruega, junio 1999.

marco teórico sobre la enseñanza de idiomas en la Unión Europea. Por ello hemos decidido presentar nuestra experiencia en dos bloques: por un lado una explicación general del Proyecto, y por otro la descripción del Módulo de Formación en la Intercomprensión, en la que se incluyen un resumen del marco teórico realizado y, a modo de ejemplo, tres de las actividades llevadas a cabo.

Tras la evaluación que realizaremos de él, experimentaremos el módulo definitivo en el segundo trimestre del curso 2000-2001, dentro de los cursos ofrecidos por el CPR de Salamanca, paso previo a la difusión y publicación en papel y en CD-ROM del módulo, que es el objetivo final.

2. DIMENSIÓN EUROPEA Y TRANSFERIBILIDAD

En el contexto actual nos encontramos ante la siguiente disyuntiva: elegir una única lengua (*lingua franca*) como medio de comunicación en el ámbito europeo, lo que supondría una discriminación hacia los hablantes de las restantes lenguas, o dirigirnos hacia el plurilingüismo, opción que nos parece más adecuada, ya que favorece la diversidad y asegura la defensa de las lenguas minoritarias.

Ahora bien, todos sabemos que el estudio exhaustivo de varias lenguas requiere una inversión enorme de tiempo y esfuerzo por parte del alumno, y de medios y recursos por parte de las autoridades educativas, no teniendo ninguna certeza, además, de que el resultado vaya a ser lo suficientemente satisfactorio. Esta reflexión nos lleva a considerar que, probablemente, en el aprendizaje de una segunda o tercera lengua haya que empezar por limitar estos objetivos y centrarse en la comprensión y no necesariamente en la expresión.

Nos gustaría que se pudiera evitar el predominio de cualquier lengua en Europa, facilitando y fomentando el aprendizaje de diversas lenguas y culturas. Nuestro proyecto permitirá un mayor acceso a más lenguas y con ello evitaremos un empobrecimiento lingüístico y cultural.

La *intercomprensión multilingüe* nos da la posibilidad de entendernos entre los distintos países y regiones, preservando las lenguas minoritarias, del mismo modo que el plurilingüismo, aunque desde una perspectiva más realista, por lo que creemos que se trata de una vía adecuada para la comunicación en Europa y de un enfoque válido en el aprendizaje.

3. DIMENSIÓN NACIONAL

Como españoles vivimos una realidad multicultural y multilingüe, y creemos que se tiene que acabar con las actitudes negativas frente a otras lenguas, como pueden ser el catalán o el gallego; con un poco de buena voluntad y una serie de estrategias, aunque no aprendamos a hablar una de estas lenguas en un mes, sí seremos capaces de entenderlas, sin renunciar a hablar cada uno en nuestra lengua materna, como ocurre en tantas situaciones cotidianas.

4. OTROS ASPECTOS MOTIVADORES

- Políticos: se preservan las lenguas minoritarias.
- Administrativos: menor inversión de medios y recursos.
- Profesores: explotando los conocimientos previos se agiliza el aprendizaje y las lenguas consideradas minoritarias serán mucho más demandadas. Las repercusiones que este punto de vista desencadena en la didáctica de las segundas lenguas resultan prometedoras para las llamadas lenguas minoritarias como lenguas de *intercomprensión* y desarrollo de la comunicación transnacional.
- Alumnos: menor inversión de tiempo y mejor rendimiento ya que se sienten más seguros al liberarse de la presión productiva en favor de una mayor concentración en la percepción de la situación, evitándose así el bloqueo ante el error lingüístico.

5. DESARROLLO DEL PROYECTO

Durante el curso 1998-99 preparamos una Sesión de Sensibilización, tras la cual decidimos enfocar nuestro proyecto en la *intercomprensión auditiva*.

Organizamos varios seminarios (uno dirigido por Anna Nencioni: «Introducción a la Intercomprensión», otro por Jesús Fernández González: «Adquisición y aprendizaje del lenguaje», y otro por Isabel Cañedo Hernández: «Procesos cognitivos de la comprensión de textos»).

Más tarde elaboramos un cuestionario dirigido a alumnos de lenguas y otro a profesores de lenguas sobre la *intercomprensión*, procediendo a continuación al estudio y análisis de los resultados. Asimismo experimentamos vídeos de inglés, español, alemán, francés e italiano con personas de nacionalidades distintas y estudiantes de lenguas distintas a la del vídeo para sensibilizarlos en la *intercomprensión*.

Después de analizarlos y evaluar los resultados -que mostraban la gran capacidad de comprensión de lenguas con las que no se había estado en contacto gracias a muy distintos factores (proximidad de las lenguas, estrategias de deducción, de predicción, importancia del contexto)- nos sentimos animados a continuar por esta vía y a construir el marco teórico de nuestro Proyecto.

Paralelamente grabamos en vídeo dos sesiones de intercambios multilingües entre hablantes de portugués, francés, español, italiano y rumano, que demostraban que este tipo de comunicación no era una utopía

Durante el curso 1999/2000 hicimos la primera experimentación del módulo con alumnos del CAP y, después de introducir las mejoras pertinentes, lo pilotamos por segunda vez para presentarlo en la reunión de Turín con los demás socios del Proyecto.

Finalmente organizamos un seminario dirigido por José Manuel Vez sobre la *Intercomprensión* en el marco de la política educativa europea

La Escuela de Idiomas trabaja con universidades de Europa en la intercomprensión de lenguas

El palacio de Fonseca acoge, desde ayer, la primera reunión del grupo prevista para este año

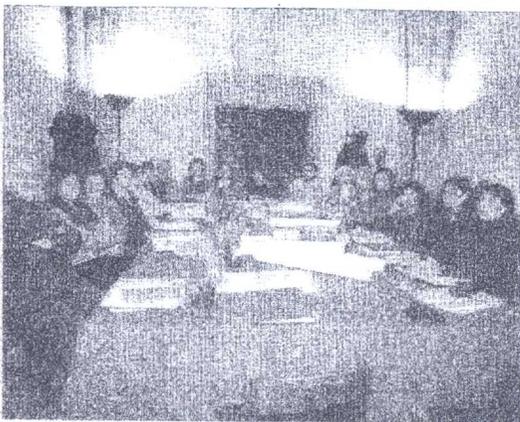
Durante dos jornadas de trabajo intensivo, profesores de idiomas de distintas universidades de Europa y de la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca, integrantes todos del grupo ILTE, pondrán en común el resultado de sus investigaciones sobre intercomprensión.

ANA GARCÍA

■ Vivir en una Europa unida, multicultural y multilingüe tiene grandes ventajas pero la existencia de 32 idiomas y las dificultades para traducirlos todos son una barrera a superar. La Unión Europea se plantea este problema y, dentro del programa Societas, incorporó diferentes subvenciones para favorecer la investigación para la formación de profesores de idiomas y la elaboración de material didáctico dirigido a ellos desde tres perspectivas: nuevas tecnologías, enseñanza presencial e intercomprensión: espacios para entender otras lenguas, sin necesidad de comunicarse en ellas.

Fue último concepto es el que trabaja, desde octubre de 1998, el grupo ILTE (Intercomprehension Learning Teaching Education), formado por profesores de idiomas de la Universidad de Avenio, la Escuela Oficial de Idiomas de Londres, el Oxford College de la Facultad de Educación de Reims (Norma), la Universidad del País Vasco, la Universidad del Norte de Francia y la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca. Este equipo se reúne desde ayer en Salamanca para poner en común los resultados de sus investigaciones desde su anterior encuentro, celebrado en Noruega.

Sonja Gábor Márca, delegado provincial de Educación de la Junta de Castilla y León. Aleda Martí, directora de la Unidad



Los miembros de ILTE, reunidos en el palacio de Fonseca, para poner en común sus investigaciones / F. GONZÁLEZ

de Programas Educativos, y Carmen Ramos Avanzá, directora de la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca. ILTE, antes de que comenzara la primera de las dos jornadas de trabajo intensivo de esta primera reunión del segundo año del proyecto, planteado a tres años.

Vega Llorca Pinto, profesora de Español para extranjeros en la EOI y coordinadora del grupo de trabajo en Salamanca, explica que la Unión Europea, dentro de su política educativa y lingüística, desea que todos conozcan por lo menos tres lenguas, preferentemente una germanica, una románica y

una eslava. Además, se aboga por la intercomprensión, es decir, que desde el conocimiento de un idioma románico, por ejemplo, se ad-

quieran estrategias y recursos para entender otros con la misma raíz.

Este concepto, según Llorca Pinto, cuenta con una buena acogida en España, porque significa que con un poco de buena voluntad se puede entender a otra persona que se exprese en Gallego o Catalán. Entre las ventajas de este método se encuentra la rapidez, puesto que el dominio de todas las destrezas de una lengua (expresión oral y escrita, y comprensión oral y escrita) precisan de más tiempo y, sobre todo en lenguas minoritarias, no hay mucha gente interesada dedicarle mucha atención.

ILTE creará un módulo para la formación de profesores

■ El trabajo de ILTE se plasmará en la creación de un módulo de formación de profesores en la intercomprensión. Los profesionales que trabajan en esta materia consideran que es necesario conciliar la necesidad de comunicarse con la defensa de la propia identidad lingüístico-cultural, al mismo tiempo que se intenta preservar las lenguas minoritarias.

A pesar de que métodos anteriores rechazaban el recurso a la propia lengua o a otras, este grupo de profesores detecta que no se pueden olvidar los conocimientos implícitos que todos poseemos, y que, por el contrario, hay que encontrar la forma de hacerlos explícitos. Por otra parte, y desde una perspectiva realista, no es posible aprender muchas lenguas con todas sus destrezas, por lo que hay que limitar los objetivos.

El concepto de intercomprensión que trabaja ILTE, se centra más en la comprensión oral, ya que el primer contacto con cualquier lengua suele ser oral, y cada vez se accesoriasen entender que hablar. Es el caso de viajes, congresos, películas y nuevas tecnologías.

A la experiencia de los docentes también les lleva a la conclusión de que, tras años de estudio, el alumno no siempre es capaz de entender al nativo, por lo que consideran imprescindible abrir nuevas vías de enseñanza-aprendizaje. Como consecuencia inevitable, surge un nuevo perfil del profesor de lenguas.

Así, entre los objetivos del Módulo de Formación de Profesores en la Intercomprensión está la sensibilización de los profesores, la reflexión entre las relaciones entre la lengua y la cultura, y empoderar al profesor para que su iniciación estratégica sobre la adquisición y el aprendizaje de lenguas.

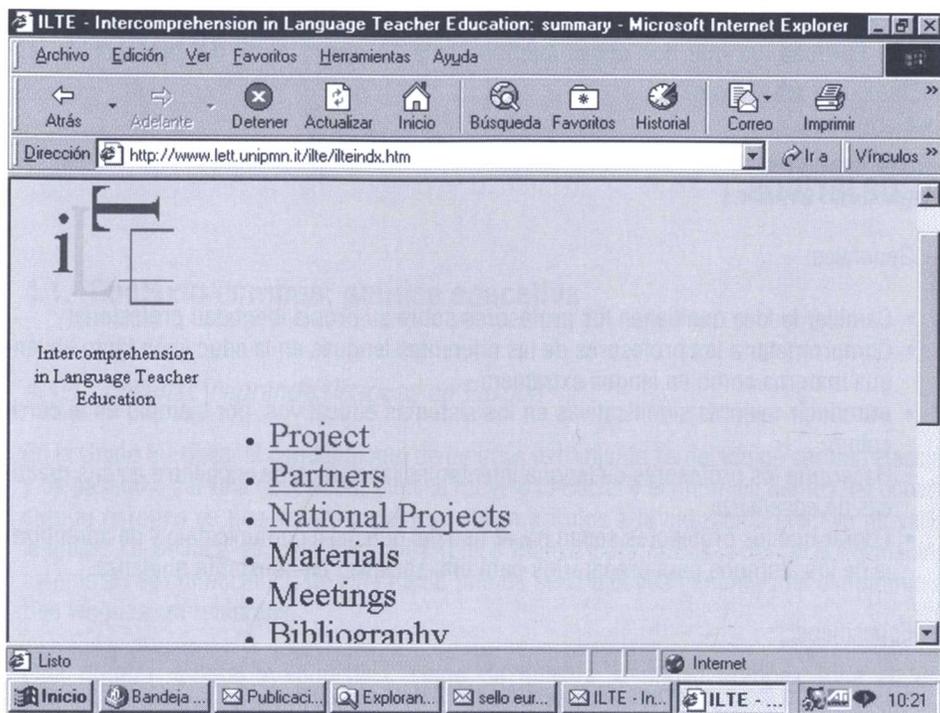
Tribuna de Salamanca, Enero 2000.

6. DIRECCIONES DE PÁGINAS WEB

Las siguientes direcciones de páginas WEB corresponden a la página ILTE Salamanca (en preparación) y a la página ILTE de todos los socios participantes en el Proyecto:

<http://centros6.pntic.mec.es/eoi.de.salamanca/ilte>

<http://www.lett.unipmn.it/ilte>



II. DESCRIPCIÓN DEL MÓDULO

1. JUSTIFICACIÓN

- Nuestra experiencia como docentes nos enseña que el alumno, tras años de aprendizaje, no siempre es capaz de entender al nativo. Hay que buscar, por lo tanto, nuevas vías de enseñanza-aprendizaje.
- Desde una perspectiva realista no es posible enseñar muchas lenguas en todas sus destrezas, ni se dispone siempre del tiempo necesario para realizarlo, por lo que hay que limitar los objetivos.
- A pesar de que métodos anteriores rechazaban el recurso a la propia lengua o a otras lenguas, no se pueden obviar los conocimientos implícitos que todos poseemos, sino buscar el modo de hacerlos explícitos.
- Por otro lado es necesario conciliar la necesidad cada vez mayor de comunicarse con la defensa de la propia identidad lingüístico-cultural, al mismo tiempo que se intentan preservar las lenguas minoritarias.
- La *intercomprensión* fomenta el conocimiento y respeto hacia las otras culturas.
- Su práctica pone a los hablantes en igualdad de condiciones al hablar cada uno su lengua materna. Es más motivador para el alumno, que no tiene que pensar en reglas ni temer el error.

Por todo ello hay que formar a los profesores en estas nuevas vías propuestas por la Unión Europea, ya que nos encaminamos hacia un nuevo perfil del profesor de lenguas.

2. OBJETIVOS

– Generales:

- Cambiar la idea que tienen los profesores sobre su propia identidad profesional
- Comprometer a los profesores de las diferentes lenguas en la educación tanto en lengua materna como en lengua extranjera.
- Introducir mejoras significativas en los sistemas educativos, por ejemplo en el currículum.
- Hacer que los profesores de lengua intenten hallar puntos de encuentro en sus prácticas de enseñanza.
- Lograr que los profesores sepan hacer uso del potencial comunicativo y de aprendizaje de los alumnos para prepararlos para una sociedad en constante mudanza.

– Específicos:

- Informar a los profesores de la política educativa europea.
- Sensibilizar a los profesores en la *intercomprensión*.
- Desarrollar en estos profesores una actitud positiva y abierta con el fin de que ayuden a los alumnos a superar los posibles prejuicios relativos a las diferentes lenguas, a sus hablantes y culturas.
- Llevar al profesor a una reflexión sobre la relación entre lengua y cultura.
- Enseñar a enseñar a comprender: el profesor debe ser un suministrador de estrategias, y ha de orientar al alumno hacia un aprendizaje autónomo y responsable.
- Formar al profesor en los procesos de adquisición/aprendizaje de las lenguas y en las estrategias que se activan.

3. CONTENIDOS, DESTINATARIOS Y TEMPORALIZACIÓN

- 1.^a Sesión: Política educativa y lingüística en el ámbito europeo.
- 2.^a Sesión: Sensibilización en la *intercomprensión*.
- 3.^a Sesión: Hacia una definición de la *intercomprensión*.
- 4.^a Sesión: La interculturalidad.
- 5.^a Sesión: Estrategias de aprendizaje y de *intercomprensión*.
- Evaluación del módulo.

El módulo se destina a profesores de lenguas (también los de lengua materna), y tiene una duración de treinta horas.

4. MARCO TEÓRICO

«Comprender es un empeño
y una generosidad».

José Antonio Marina,
La Selva del Lenguaje

4.1. Contexto europeo: política educativa

4.1.1. Enseñar y aprender lenguas en Europa

En la Unión Europea, el conocimiento de lenguas extranjeras ha dejado de ser una elección y ha pasado a ser una necesidad, pues la movilidad social y económica dentro del espacio común europeo es una realidad que nos obliga a todos a la utilización efectiva de varias lenguas. La política educativa europea (Libro Blanco para la Educación y la Formación) camina en esa dirección, y de este modo uno de sus objetivos generales es el dominio de tres lenguas comunitarias.

Esta riqueza cultural y lingüística, signo de nuestra identidad europea (que en este momento se encuentra amenazada por la tendencia a utilizar una sola lengua) es un bien que debemos preservar. La educación debe estar orientada al respeto de la diversidad y a la superación de todo prejuicio cultural y lingüístico. Para ello se debe favorecer el entendimiento y la cooperación entre los distintos pueblos, educando a nuestros alumnos como miembros de una comunidad rica en su diversidad, de modo que lleguen a sentirse parte de la misma.

4.1.2. La perspectiva intercultural

Si el alumno se interesa por la cultura de la lengua que estudia y la comprende, no sólo se sentirá más seguro y motivado en su aprendizaje, sino que será capaz de defenderse en situaciones de comunicación ajenas a su propia cultura, ya que lengua y cultura forman un todo indisociable, hasta el punto de que, muy a menudo, ciertos aspectos culturales interfieren en la comunicación. El profesor debe ser plenamente consciente de esta realidad y transmitir esa sensibilidad al alumno.

4.1.3. Nuevas vías en la política lingüística europea

Pese a las buenas intenciones, los resultados en el aprendizaje de lenguas extranjeras (sobre todo en el caso de la segunda y de la tercera) no son tan satisfactorios como cabría esperar, y por ello se plantea la necesidad de investigar nuevos métodos en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas.

La política lingüística europea impulsa nuevas vías en la enseñanza de idiomas, todas ellas encaminadas a sensibilizar tanto al profesor como a los alumnos y a superar el fracaso en el aprendizaje de las lenguas:

1. La enseñanza precoz de las lenguas.
2. La enseñanza integrada (alguna asignatura en el otro idioma).
3. La intercomprensión multilingüe.
4. Las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de idiomas.

Nuestro proyecto se inscribe en el marco de la **comprensión multilingüe (intercomprensión)**.

4.2. La *intercomprensión* o comprender lenguas en europa

Argumentos en contra

La *intercomprensión*, como toda «revolución», tiene sus detractores, especialmente entre los profesores. La mayoría son reacios a hacer más modestos los objetivos de la enseñanza de la lengua que imparten, ya que no quieren renunciar a la dimensión hablada de la lengua.

Por otra parte, la tendencia metodológica predominante durante los últimos años ha sido evitar el uso de la lengua materna en la enseñanza de idiomas, en principio para acostumbrar desde el primer momento al alumno a oír y hablar la nueva lengua, y también por las desventajas que puede traer consigo: interferencias, reducción de objetivos, competencia incompleta o parcial, un supuesto conocimiento pasivo...

Argumentos a favor

Todos estamos malformados por una tradición lingüística en la enseñanza de idiomas que fomenta la exclusiva utilización de la *lengua meta*.

En contrapartida, los nuevos enfoques ponen en cuestión todas estas creencias, de modo que la vía de la *intercomprensión* favorece la utilización de cualquier recurso válido para llegar a entenderse, haya o no que apoyarse en cualquier otra lengua conocida o entendida —materna o no—.

Esta idea de entender los idiomas sin hablarlos (un conocimiento *no pasivo*, sino *receptivo* de una o varias lenguas extranjeras) progresa cada día más en Europa. La *intercomprensión* ofrece numerosas ventajas respecto al sistema tradicional de aprendizaje de una lengua. En primer lugar supone una considerable ganancia de tiempo, puesto que se centra en dos destrezas comunicativas fundamentales: la comprensión oral y la escrita. Sin estas dos competencias básicas se hace imposible cualquier intento de comunicación. Con ello el rendimiento personal del alumno mejora, y la repercusión en su motivación a la hora de aprender es inmediata. Además, se siente más seguro porque comprende con más facilidad la otra lengua y puede expresarse en la suya propia, sin el miedo a cometer fallos que le invade cuando habla en una lengua extranjera.

No hay que olvidar, por otra parte, que hay cada vez más personas cuyos objetivos en el aprendizaje de una nueva lengua se limitan a la comprensión: los profesores que asisten a reuniones de proyectos europeos en otros países, los profesionales que necesitan entender documentación redactada en una lengua extranjera o asisten a congresos en Europa, o los empresarios que realizan transacciones a nivel europeo. Por otro lado estamos asistiendo a una verdadera revolución en los medios de comunicación: vemos la televisión, consultamos internet y recibimos la información en varios idiomas. En esta realidad multilingüe, la comprensión de varias lenguas se ha convertido en una necesidad para todos y no así la producción.

La gran ventaja es que el alumno que se enfrenta al aprendizaje de una segunda lengua posee ya conocimientos y habilidades, aunque no siempre se dé cuenta de ello. Hay que hacerle consciente del bagaje lingüístico que ya posee, hay que crear estrategias que faciliten su aprendizaje de otra u otras lenguas extranjeras.

En relación a las objeciones por la reducción de objetivos, creemos con Krashen que las lenguas se adquieren entendiendo mensajes y recibiendo input comprensible. Si el aprendiz recibe input comprensible y significativo y se esfuerza por entenderlo, se producirá la adquisición de la L2. De modo que llegar a un estadio alto de competencia comprensiva en una lengua puede motivar al alumno a aprender también a producirla y a una ampliación de los objetivos iniciales.

4.3. El papel del formador del profesor o enseñar a enseñar a comprender

Creemos que es necesario formar a los profesores de lenguas en los fines mencionados:

- dando ideas nuevas para configurar un nuevo perfil del profesor: nuevas vías
- sensibilizando al profesor de lenguas en las diferentes motivaciones del alumno para aprender una lengua y en que debe ajustarse a sus necesidades
- familiarizando al profesor en el autoaprendizaje
- haciéndole consciente de su propio discurso
- introduciendo al profesor en la utilización de estrategias
- sensibilizando al profesor en la *intercomprensión* y en la integración de la cultura en la clase de lenguas
- formándolo para que proporcione al alumno estrategias de todo tipo
- sensibilizándolo para que se centre en los procesos de aprendizaje.

4.4. El papel del profesor o enseñar a comprender

El alumno no parte nunca de cero, sino que puede recurrir a la lengua materna o a otros idiomas que ya conoce para aprender otra lengua extranjera, y la tarea del profesor debe ser la de transmitirle una serie de estrategias de aprendizaje que le permitan hacer esto de



Reunión de trabajo en el Palacio de Fonseca, Salamanca, enero 2000.

manera consciente, efectiva y autónoma. Se trata de que el alumno sea capaz de sacar partido a sus conocimientos, de ser dueño de su propio aprendizaje.

Es una perspectiva distinta en la que el profesor no proporciona las respuestas, sino las herramientas para que el alumno llegue a ellas, o lo que es lo mismo, tiene que enseñar a comprender. Hay que fomentar en el alumno la idea de que en la nueva lengua no todo es nuevo, sino que puede llegar a la comprensión mediante el análisis y la relación. Es importante tranquilizarlo, demostrarle la importancia de los elementos extralingüísticos, del ritmo, de la entonación y los gestos, enseñarle a crear asociaciones, a hacer hipótesis, a buscar semejanzas entre lo que conoce y la nueva lengua, a deducir el funcionamiento de la lengua meta.

Por otra parte, el profesor debe acercar al alumno a la realidad cultural de la lengua que estudia. No sólo le facilitará la comprensión, sino que estará más motivado al sentir que forma parte, en cierto modo, de la nueva cultura, con la que estará cada vez más familiarizado.

4.5. El papel del alumno o aprender a comprender

Sabemos que hay factores psicosociales que influyen en el aprendizaje. Las aptitudes y la personalidad, la motivación y las actitudes.

Con frecuencia nos encontramos ante un alumnado con actitudes negativas hacia la nueva lengua y prejuicios hacia la cultura de dicha lengua. Es fundamental fomentar un cambio de actitudes. El alumno debe afrontar su aprendizaje de manera abierta y positiva.

Este cambio de actitudes ha de producirse en el alumno no sólo como receptor, sino también como emisor. De modo que su comportamiento tiene que ser positivo, ayudado por un autoconvencimiento como oyente de que va a entender y como hablante de que va a ser comprendido.

El alumno ha de utilizar **estrategias** (tanto de aprendizaje como de comunicación) que faciliten la *intercomprensión* y fomenten su autonomía (*aprender a comprender*).

5. PRESENTACIÓN DE ACTIVIDADES

A continuación os presentamos un resumen de algunas de las actividades que forman parte del Módulo de Formación.

5.1. Encuesta a profesores de lenguas

Resultados de la encuesta inicial

Estos son los puntos destacables de la encuesta inicial realizada a los profesores que participaban en el seminario. En dicha encuesta se intentaba definir el perfil de los participantes, su valoración de las distintas lenguas objeto del estudio y sus conocimientos sobre el tema de la *Intercomprensión*.

1. Perfil del encuestado

Se trataba de profesores con edades comprendidas entre 20 y 30 años, de nacionalidad española y licenciados en inglés o alemán; todos ellos han residido durante algún tiempo (desde unos meses hasta varios años) en un país cuya lengua oficial es la lengua que imparten.

2. Valoración de las distintas lenguas objeto del estudio

2.1.

a ¿Qué te sugiere la palabra «alemán»?

Fuerza (3), duro, masculinidad, amalgama de consonantes, sonidos fuertes, rígido, estricto (2), orden, gusto, matemático, musical, «poco borde».

b ¿Qué te sugiere la palabra «español»?

Musical, rítmico, modo de vida (2), comunicación, diversidad lingüística, vida, entorno, claridad, nada y todo, variedad dialectal, pensamiento.

c ¿Y la palabra «francés»?

Dulzura, meloso, musicalidad, empalagoso (2), sensualidad (2), falta sintonía, exportación léxico, refinamiento, garganta, vecinos, gangoso, cultura, retro, lenguaje femenino, positivo.

d ¿Y la palabra «inglés»?

Nada especial y todo, comunicación universal, negocios, comunicación (3), información (2), excesiva educación, organización, musical, universalidad, modernidad, ciencia, agresión lingüística y cultural.

e ¿Y la palabra «italiano»?

Dulzura, tranquilidad, extrovertido, calidez mediterránea, charlatanería, masculino, comida, cercanía (4), arte, musical(2).

3. Intercomprensión

3.1. ¿Con alumnos principiantes, sueles hacer una lección 0 para que sean conscientes de que son capaces de entender algunos mensajes de la nueva lengua sin haberla estudiado con anterioridad?

Sí: 8	No: 1
-------	-------

3.2. ¿En esa Lección 0 tratas de recabar lo que ya conocen de la nueva cultura para que se den cuenta de que tienen más conocimientos de los que creen?

Sí: 8	No: 1
-------	-------

3.3. ¿Haces referencias culturales en clase?

Sí: 9	No: 0
-------	-------

¿Con qué frecuencia?

Con mucha frecuencia: 1	A menudo: 3	A veces: 2	Si es necesario: 4
-------------------------	-------------	------------	--------------------

3.4. ¿Tienes que utilizar a menudo referencias culturales para explicar hechos de lenguaje?

Sí: 7	No: 2	Sí pero no «a menudo»: 2
-------	-------	--------------------------

Cita algún ejemplo:

Diferencia formal / informal, horarios, diferentes costumbres, contextualizar, léxico (2), pragmática.

En este punto alguien comentó que hacía a menudo referencias culturales para explicar hechos de lenguaje porque «la lengua es la expresión de un modo de vida y de una cultura».

3.5. ¿Crees que la comprensión puede verse dificultada por cuestiones culturales?

Sí: 10	No: 1
--------	-------

Menciona algunos casos:

Interrupción en la conversación, matices lingüísticos, aspectos sociales, actitud, diferentes concepciones, carga cultural e histórica, humor.

3.6. ¿En qué elementos no verbales te apoyas para facilitarle la comprensión al alumno?

Mímica: 8	Vídeo: 9	Imagen: 10	Onomatopeyas: 4	Otros: 7
-----------	----------	------------	-----------------	----------

3.9. ¿Recuerdas a la lengua materna o a otras lenguas en la enseñanza de un idioma?

Sí: 9	No: 0	Sí, pero lo menos posible: 2
-------	-------	------------------------------

Cita algunos casos concretos:

Para explicar léxico (6), gramática (4), fonética (2), para dar mayor agilidad.

Aspectos positivos:

Agilidad, ganancia de tiempo, seguridad, ayuda.

Aspectos negativos:

Comodidad, fomenta la traducción mental, asociaciones no perfectas, riesgo de llegar sólo a la materna.

3.11. Para tus alumnos es más fácil:

Comprensión escrita: 11

Después de la comprensión escrita les resulta más fácil la expresión escrita según 6 personas, a continuación estaría la comprensión oral y en último lugar la expresión oral.

3.12. ¿Aprenden más fácilmente si ya conocen otra lengua?

Sí: 11	No: 0
--------	-------

¿Cuál?:

alemán: 7	inglés: 3	francés: 2
-----------	-----------	------------

5.2. Comprensión de un texto oral en lengua polaca presentado a alumnos que no han estado en contacto con dicha lengua

Esta segunda actividad intentaba demostrar la importancia de la predicción, lo consabido, el contexto y la actitud a la hora de comprender un discurso en otra lengua. Se trataba de un documento en soporte vídeo que presentaba la previsión del tiempo en Polonia y en el resto de Europa. Los alumnos tenían que realizar las siguientes actividades antes, durante y después del visionado.

Antes del visionado del documento

Imagínate que estás de viaje en Polonia y que te interesa saber el tiempo que va a hacer.

- ¿Cómo te informarías?
- ¿Cuándo?
- ¿En qué momento?
- ¿Qué sabéis de Polonia?
 - situación
 - tiempo
 - mar, montaña
 - ciudades
 - lengua, familia de lenguas
- ¿Qué esperas oír?
- ¿Qué símbolos esperas ver?

Durante y después del visionado

- ¿Qué se acerca a Polonia?
- ¿Qué temperaturas hace en Escandinavia?
- ¿Y en Andalucía?
- ¿Dónde hace más frío?, ¿en el norte o en el sur de Polonia?
- ¿qué tiempo hace en Gdansk?
- ¿Y en Varsovia?
- ¿Y en Cracovia?
- ¿qué temperatura tendrán el Sábado en el sur?
- ¿Cómo estarán las carreteras?
- De entre el domingo, el lunes y martes, ¿cuándo hará sol y nubes?
- ¿Y cuándo hará más frío?

Evaluación

- ¿Antes de realizar esta actividad pensabas que serías capaz de comprender más o menos de lo que has comprendido?
- ¿Has podido entender lo que te interesaba?
- Compara con la actividad de la hoja de trabajo nº 5
- ¿En qué te has apoyado?
- ¿Qué ha sido decisivo para la comprensión?

5.3. Sensibilización en la intercultura

La última actividad tenía como finalidad sensibilizar a los participantes en la importancia de la intercultura en la comunicación:

Lee el siguiente texto y contesta a las preguntas:

«Me suceden cosas raras con demasiada frecuencia. Y no se puede decir que los hombres sean descorteses, no. Al contrario, se preocupan del color de mi pelo y hasta de mi

salud: en la puerta del café hay siempre gente joven, y cuando vuelvo a casa veo que alguno me mira y dice: «Está buena». Yo no puedo menos de agradecerles con una sonrisa su preocupación por mi salud. Son muy amables, pero no los entiendo. A veces se ruborizan sin motivo. O se ponen pálidos. «Sobre todo cuando les pregunto cosas de gramática».

(*La Tesis de Nancy*. Ramón J. Sender)

- ¿Hablan la misma lengua?
 - ¿Por qué no hay comprensión?
 - ¿Qué falla?
 - ¿Por qué hay equívocos?
 - ¿Piensa que conocer más culturas que la tuya te ayuda a conocer y comprender otras costumbres?
 - ¿Puedes hacer hipótesis culturales?
 - Por ejemplo, si conoces la cultura italiana o la francesa, ¿puedes imaginar la de los portugueses o españoles?
 - ¿En tu opinión, cuál sería la solución para comprenderse en Europa?
 - Una cultura única.
 - Conocer el mayor número de culturas posibles y saber actuar en cada una.
 - Actuar cada uno en su propia cultura y aceptar la de los otros.
 - ¿Piensas que hay culturas más próximas que otras?
 - ¿Qué locutor intercultural soy?
 - ¿Piensas que el español te puede abrir puertas a otras lenguas y culturas?
 - ¿Qué tipo de estrategias piensas que usa la gente que aprende una cultura?
 - ¿Cómo usas el conocimiento de una cultura en el aprendizaje de otras?
 - ¿Cómo puede la cultura materna ser tomada en consideración ya que nos referimos mayoritariamente al papel de la lengua materna y presuponemos que la cultura es un elemento indispensable en el aprendizaje de la comunicación verbal?
1. Haz una lista de palabras/conceptos claves relacionados con la idea de interculturalidad.
 2. Intenta definir la interculturalidad.
 3. Identifica las habilidades y capacidades que favorecen la interculturalidad o la competencia intercultural.



III. CONCLUSIÓN

Como europeos, es nuestra responsabilidad aunar esfuerzos en aras de una construcción colectiva que favorezca la modernidad, el desarrollo y el funcionamiento armónico de toda la comunidad.

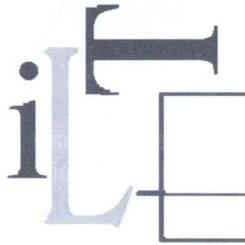
Es un hecho que bastarían algunos meses de aprendizaje, no necesariamente para hablar o para escribir, pero sí para leer y comprender en un grado bastante alto lenguas *transparentes*, y algo más de tiempo para lenguas más lejanas.

Las repercusiones que este punto de vista desencadena en la didáctica de las segundas lenguas resultan prometedoras para las llamadas lenguas minoritarias como lenguas de *intercomprensión* y desarrollo de la comunicación transnacional.

La investigación en torno a las características y el modo en que se configura el componente actitudinal en los individuos y las sociedades que actualmente constituyen la Nueva Europa puede arrojar luz sobre las futuras posibilidades de explotación didáctica de la *intercomprensión* como alternativa a una única lengua vehicular en Europa.

También es importante la actitud de los profesores, que quizás tengan que evolucionar del profesor especialista al polivalente.

Éste es una primera etapa de un largo proceso, seguramente, al que invitamos a unirse a otros profesores de lenguas.



Taller de Creatividad Literaria

Colegio Juan de Lanuza

Zaragoza



Participantes

Joel Stan

Steve Gibson

Alfonso Nasarre

Sophie Bédourède

ÍNDICE

1. Presentación	87
2. Objetivos del Proyecto	88
3. Metodología	88
4. Población destinataria	89
5. Sentido de la experiencia y resultados	89
6. Criterios y procedimiento de evaluación de los alumnos	91
7. Procedimiento de evaluación del proyecto	92
8. Futuro del proyecto	92
9. El trabajo de los alumnos	93

1. PRESENTACIÓN

El Colegio Juan de Lanuza es un centro que se ha caracterizado por su inquietud y afán de renovación constantes. En esta línea se ha profundizado a lo largo de los años en el estudio de lenguas extranjeras por parte de nuestros alumnos, así como en la relación con centros de otros países.

Planteamos este proyecto como una actividad representativa de nuestro estilo educativo, basado en una pedagogía activa que busca el desarrollo de la creatividad y un aprendizaje verdaderamente significativo. Podíamos anticipar que nuestros alumnos lo recibirían con interés y que constituiría un elemento de motivación para ellos, así como un reto para los profesores de idiomas del centro.

Los resultados del Taller de Creatividad Literaria se integraron como material de trabajo para otros cursos, algo que está en sintonía con el hecho de que los materiales de trabajo en el colegio se elaboran de forma habitual por parte del equipo de profesores.

Los alumnos se sorprendieron y emocionaron en un ejercicio de introspección ante un espejo (castellano); integrando onomatopeyas en un ejercicio poético cargado de expresividad y emoción al tiempo que en el área de plástica recreaban esos «quejidos» en forma de volúmenes elaborados con cartón reciclado (inglés); glosando situaciones extraídas de una postal (inglés); describiendo una acogedora cocina ideal (alemán); o elaborando un juego de cartas inspirado en cuentos clásicos (francés).



2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Hemos pretendido, partiendo de los objetivos establecidos en nuestro currículo para Educación Secundaria en las áreas de lenguas, y a través de este «Taller de creatividad literaria»:

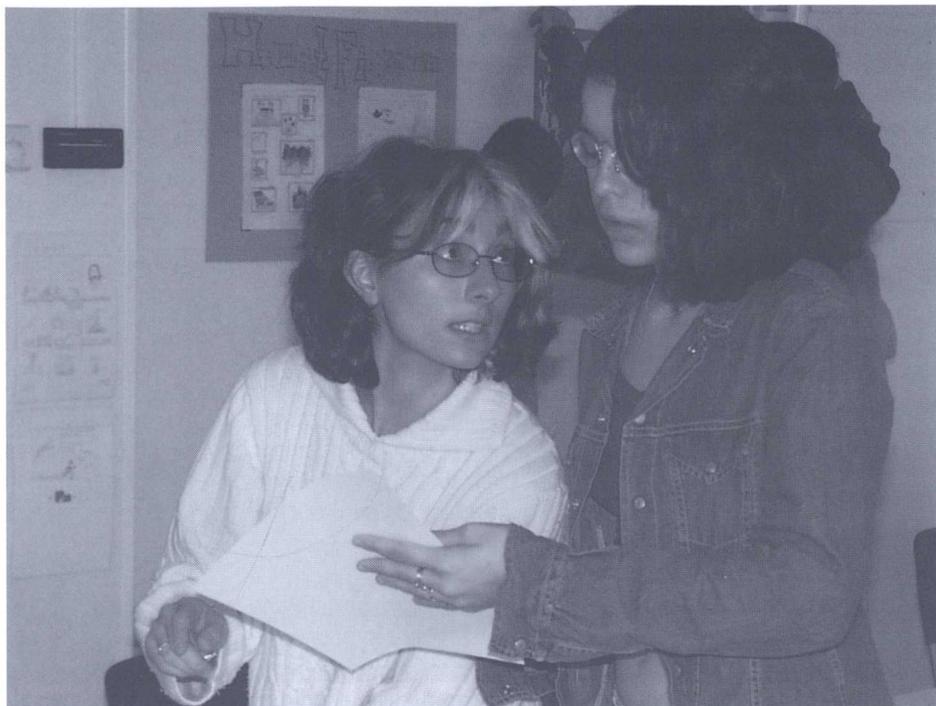
- **motivar** a los alumnos.
- **fomentar la integración** y la conciencia europea.
- hacer más fácil para los alumnos y alumnas el contacto y la **apertura hacia nuevos modelos de la lengua**.
- utilizar **nuevas estrategias didácticas**.
- manejar **nuevas formas de expresión**.
- iniciar una **reflexión sobre el funcionamiento del sistema lingüístico** en la comunicación considerándolo, por una parte, como un elemento que facilita el aprendizaje de la lengua extranjera, y por otra, como un instrumento con el cual los alumnos y alumnas pueden mejorar sus propias producciones.
- **penetrar en el texto literario, incluso extranjero**, hasta distinguir en él sus elementos e intenciones (ironía, juego de palabras, sobreentendidos culturales,...).

3. METODOLOGÍA

Siguiendo con la línea pedagógica del centro, la metodología que hemos aplicado es:

1. **Activa:** Queremos crear un clima de participación e integración de los alumnos y alumnas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que suponen las actividades propuestas en el taller.
2. **Motivadora:** Vemos fundamental partir de los intereses, necesidades, gustos, expectativas o demandas de los alumnos y alumnas proporcionando situaciones que tengan sentido para ellos y que garanticen la funcionalidad de lo aprendido.
3. **Recurrente:** Cuando los alumnos y alumnas evocan situaciones o aprendizajes ya conocidos y los amplían o los relacionan con otros, ven cómo sus conocimientos se van anclando, reforzando, sistematizando.
4. **Atenta a la diversidad:** Por ello, entendemos que la metodología ha de tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje y adaptarse a los alumnos y alumnas en función de sus diferentes grados de autonomía, responsabilidad y conocimientos. Por ello, cuando se han detectado dificultades, se han variado las formas de enfocar, introducir o presentar diferentes contenidos o actividades de las distintas áreas favoreciendo así la motivación y el progreso de cada alumno.

La forma de trabajo ha sido tanto individual como en equipo, fomentando la reflexión individual en el primer caso y la responsabilidad compartida en el segundo.



4. POBLACIÓN DESTINATARIA

- Estudiantes de Segundo Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria
- Extensible a alumnos de Primer Ciclo
- La línea de comunicación existente en el centro, así como la significativa presencia de la lengua extranjera en el curriculum hace que experiencias de este tipo trasciendan a toda la comunidad escolar a través de reuniones de claustro, etapa o departamento, además de en foros que involucran, entre otros, a las familias del colegio.

El proyecto se desarrolló durante el año 1998, con seguimiento en cursos posteriores.

5. SENTIDO DE LA EXPERIENCIA Y RESULTADOS

El proyecto «Taller de Creatividad Literaria» tiene como objetivo incitar a la producción escrita de nuestros alumnos en las diferentes lenguas de aprendizaje en el Centro, mejorando su competencia en la lengua escrita y profundizando en los complejos mecanismos de la creación literaria.

Una primera parte se centra en la profundización en el conocimiento de sí mismos por medio de «elementos-pretexoto»; está comprobado que lo más difícil a la hora de escribir para un alumno de Secundaria es hacerlo de quiénes son y qué sienten; para ello, se utilizaron diferentes recursos, como «Tarjeta postal» (en la que lo que el alumno quiere decir lo proyecta sobre las figuras que aparecen en ella), «Espejo» (elemento con el que pretendemos trabajar la descripción, sea realista o ficticia, de uno mismo) y «La cocina de la abuela» (en la que, partiendo de varios elementos -algo verde, algo vivo, algo muerto- se procura describir momentos de la niñez utilizando informaciones dadas).

En segundo lugar, y basándose en trabajos tridimensionales sobre la onomatopeya realizados en el área de Educación Plástica y Visual, los alumnos trabajan sobre la importancia de los sonidos en la creación poética, haciendo hincapié en esas onomatopeyas ya citadas.

Por último, en las áreas que iniciaron su aprendizaje en edad más tardía, como es el caso de francés y alemán, se estimula la expresión escrita a través de juegos de cartas basados en cuentos clásicos y que son realizados por los propios alumnos. La constante relación entre aspectos visuales y su redacción es otro de los puntos de apoyo en el desarrollo de la expresión escrita.

En cuanto a la presentación de los textos, ésta fue variada: algunos alumnos utilizaron procesadores de textos para dar forma a sus escritos y exponerlos en murales o en memorias, otros los leyeron en funciones de teatro que tradicionalmente representamos al llegar la Navidad, con lo cual el soporte final del texto fue cinta audio o vídeo, otros los mandaron por correo postal o electrónico a sus compañeros de intercambio en otros países europeos o americanos. También para enriquecer las presentaciones, pudieron utilizar técnicas de (re)producción informática de dibujos o imágenes (escáner, programas gráficos,...).

Otra fase importante para el taller fue la recogida de opiniones: surgían de los propios compañeros de los alumnos y alumnas dentro de la clase, de los padres de los alumnos, de los profesores y alumnos de nuestro centro o de los centros extranjeros a los cuales se mandaron muestras de lo realizado, etc...

A través de este «Taller de Creatividad Literaria» se llegó a los siguientes resultados materiales:

- organizar una exposición de murales con los escritos de los alumnos,
- estrechar la relación que nuestros alumnos y alumnas mantienen con sus compañeros extranjeros de intercambios,
- enriquecer una función de teatro,
- diseñar parte de un juego de cartas,
- realizar una memoria plurilingüe de textos producidos por nuestro alumnos y alumnas.

Creemos, además, haber conseguido una forma más atractiva de que los alumnos de 2.º Ciclo de ESO, que ya tienen una competencia lecto-escritora media o alta, se sientan más



motivados para la creación de sus propios textos de intención literaria, ya sea porque pueden hablar de sí mismos indirectamente, ya sea porque les proporcionamos mediante estos «elementos-pretexo» una base sobre la que construir un texto narrativo o poético perfectamente estructurado y organizado, a la par que amplían su vocabulario en las diferentes lenguas y conocen un mayor número de estructuras lingüísticas.

6. CRITERIOS Y PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE LOS ALUMNOS

Nuestros alumnos están estudiando varios idiomas, y lo hacen con distintos niveles : aprenden el Inglés desde la etapa de Infantil, mientras que los primeros pasos en Alemán o en Francés se dan en el último Ciclo de Primaria.

Teniendo en cuenta los distintos niveles de competencia lingüística que corresponden a las diversas lenguas en que se ha desarrollado la experiencia, nos parece adecuado que la evaluación de los resultados lingüísticos que se han dado en el proyecto adopte matices diferentes según el área en que los alumnos han trabajado.

Así, en las lenguas castellana e inglesa se valoró, en lo relativo a procedimientos, la coherencia en el estilo expresivo y sus capacidades para establecer relaciones entre obras y analizar los elementos textuales. En el caso de alemán y francés se valoró la aplicación de

los diferentes recursos lingüísticos y no lingüísticos en la producción de mensajes orales y escritos, así como la cohesión y coherencia de los mismos.

En cuanto las actitudes, se valoró el interés de los alumnos por considerar el hecho literario como un producto lingüístico, estético y cultural, la disponibilidad para comunicarse mediante otras lenguas, el respeto y juicio crítico ante opiniones propias y ajenas o el gusto por la lectura; todas ellas evaluadas en los cuatro idiomas aunque variando el nivel de exigencia en función del perfil de cada alumno y de sus conocimientos previos.

Conscientes de la dificultad que entraña evaluar procedimientos y actitudes de los alumnos, los instrumentos de evaluación fueron variados y sistemáticos: desde fichas con items para valorar en cada sesión de trabajo, observaciones directas del profesorado, ..., pasando por la autoevaluación del propio alumno y el continuo diálogo con él, el cual permite tener una información cualitativa sobre el progreso de cada uno de ellos.

En efecto, el proyecto que presentamos tiene como objetivo principal el proponer a los alumnos una nueva perspectiva de acercamiento a los idiomas, sin que llegue a modificar fundamentalmente los contenidos de su estudio.

7. PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO

Para evaluar hasta qué punto se habían conseguido los objetivos que nos planteamos al diseñar nuestro proyecto de «Taller de Creatividad Literaria», recurrimos preferentemente al sistema de las encuestas.

Para nosotros, una «encuesta» se realiza de muchas maneras: puede ir desde el cuestionario escrito y formal, dirigido al conjunto de los alumnos y alumnas involucrados en el taller, con el fin de recoger sus impresiones, gustos, dificultades, etc..., hasta el diálogo que se inicia con un alumno o alumna en particular a partir de una autoevaluación de éste o ésta. Además, realizamos encuestas informales con los padres de los alumnos.

Por otro lado, también nos fue útil, para mejorar nuestra actividad, la opinión que nos dieron los centros extranjeros a quienes mantuvimos informados de nuestros trabajos.

Y por fin, queremos insistir en el papel relevante que tuvo el trabajo en equipo que se realizó entre los profesores de nuestro centro: en efecto, el día a día del proyecto les llevó a reunirse más a menudo para analizar, criticar y modificar el proyecto en todas sus facetas.

8. FUTURO DEL PROYECTO

Una vez terminada la primera fase del proyecto «Taller de Creatividad Literaria», disponemos en la etapa de un *corpus* de textos que sirve de acicate para que otros alumnos de cursos siguientes comprueben que la escritura de un texto de intención literaria no es algo tan difícil si ha sido previamente trabajado y organizado.

La experiencia ha sido muy útil para alumnos y profesores; tanto que hemos continuado con ella en los cursos siguientes, aprendiendo de las nuevas dificultades y de las características lingüísticas de los nuevos alumnos, ampliando el trabajo y proyectándolo hacia todos aquellos lazos de nuestro Centro en el mundo: la Comunidad escolar, la ciudad y otros centros europeos.

9. EL TRABAJO DE LOS ALUMNOS



The banging of the cannons through the air,
The clanking of the swords,
The booming of guns.
The noises came alive,
When the two boats were fighting,
Nice shot!
The roaring of the cannon
Touch his destiny.
The tall mast of the English boat
Thuds onto the surface of the boat.
A small fire appears in the stern,
Suddenly the crackle of wood is heard,
It was the end of the English boat.
The noises were alive
Vibrating in the air,
Long after the Ships,
Sank into the uncertain depths.

Text Gonzalo Mendoza
Picture Cesar Cardona





The boom of a bomb,
Blood on the floor,
Dead bodies blown up,
Screams and splash!
Ambulances coming and going,
Explosions occurred.
Slam! Doors slamming,
Crack! Windows cracking,
Crash! Cars crashing
Boom! Windows falling
Ahhhh! People screaming
IT'S WAR!

Art work Tanis Mar



Introspective Dialogue

I am a figure. An artistic figure. Many times, I ask myself, where I am. It seems like a big house with many paintings and other strange figures. I can see, far away from my base, some words like "museum" and "classic". Nearer, I can see other words like "ballet", "dancing". Who am I?, I don't know, I can't see my figure, I think I'm a girl.

What things am I wearing?. I don't know exactly, but I think that if I dance ballet, I should wear ballet clothing, a short skirt, and some special shoes. Am I wearing something on my head?. No, I don't think so, I only have the hair pinned.

I also don't know why I am in this strange, and not easy position. Why do I have the leg in that position?, I think that it is a step of the dancing class, like getting the chest out, and looking with the head to the ceiling or the sky.

What kind of people look at me?. I think that all the people that go to museums, like to see all the sculptures, and I also think that young people, because I'm pretty and young. I hope that the artist that has created me, has done a good job, I'm good-looking.

In this museum, I don't feel well, because it's very cold and very big, and I like just the opposite, warm and small places. Here, I feel alone, I can't look at any of the art pictures or sculptures, because I have to have the head looking to the sky. I'm sad of being a dead figure, but happy of not suffering like other people, that are alive.



By Aitor Lucea

Detrás del Espejo

¿Qué es lo que el espejo puede ver? Esta pregunta me la he hecho muchas veces, y no he encontrado respuesta hasta el día que me sucedió algo raro, ese día pude elegir ser cualquier cosa y decidí ser un espejo...

Me voy a presentar, soy Ana, tengo 15 años, y ésta es mi historia:

Un día lluvioso con mal tiempo, me estaba mirando al espejo de mi habitación, y como siempre viendo como me quedaba la ropa. Me la había comprado mi hermana mayor. De repente el espejo ya no me reflejaba, y tampoco mi habitación; lo único que se veía era una cara, la cual me empezó a hablar: «Hola, Ana, ¿cómo estás?», me quedé tan alucinada que no pude reaccionar; al cabo del rato me recuperé, pero la cara seguía allí, diciéndome: «Ana, no te asustes, soy tu amigo el espejo». Yo quería hablar con él, pero lo único que lograba decir era: «ta, ta, ta, ta ...».

Cuando ya me logré calmar, empecé a hablar con él, me contó muchas cosas interesantes que él veía por detrás, como por ejemplo la personalidad, los secretos que tiene cada persona, los problemas,... Yo no me creí muchas cosas, pero me propuso algo que cambiaría mi vida:

«Ana ¿quieres estar aquí conmigo, y conocer lo que se ve detrás del espejo por un buen rato?. No me lo pensé más de dos veces, al instante le dije que sí, porque mi curiosidad era mayor que otras cosas.

Nada más decir sí, me empecé a sentir rara, noté como si algo, un cosquilleo me recorriera de arriba a abajo, de repente me dio un dolor muy fuerte en la cabeza, como si fuera a explotar, pero al minuto desapareció completamente.

«¡Estoy dentro!», grité contenta, «por fin podré descubrir lo que el espejo ve». Al rato de estar dentro se empezó a aclarar todo, y pude observar mi habitación, desde dentro vi lo que significaba la forma en la que he decorado mi habitación, empecé a ver la otra cara de mi vida. Este momento de reflexión fue interrumpido por una voz: «Ana, Ana, ¿dónde estás?» Era mi hermana. Como no me vio en la habitación, aprovechó para mirarse en el espejo. Se veía su otro «yo». Mi hermana es guapa por fuera, y parece simpática, pero yo veía algo más: es una niña sana, fuerte, sin problemas en la cabeza, orgullosa de sí misma y feliz; también veía que no es una persona traidora, sino todo lo contrario, pero no es completamente un angelito, ni mucho menos, tiene una pizca de maldad, aunque no es dañina. Cuando vi todo esto me quedé pensativa; además de ver el reflejo, se puede ver cómo es una persona por dentro. Mientras yo reflexionaba sobre todo esto, me quedé dormida.

Cuando desperté, me encontré tumbada en mi cama, no estoy segura de si fue un sueño o fue realidad, pero sí estoy segura de lo que vi, viví o soñé.



ANA TRUJILLO VILAS

En el reflejo yo hoy veo lo que tal vez mañana no vea.

Veo vida, veo ignorancia, veo poca paciencia que nace de mi juventud, mi adolescencia, veo sonrisas incontroladas, carcajadas, y veo también llanto sin razón alguna.

Veo inestabilidad, inocencia, indecisión, energía incandescente, veo que necesito mover mis brazos, mis piernas, veo ajeteo todo el día, inquietud y aún poca sabiduría.

Veo que no veo sin mis cristales, lupas o gafas, veo que lo observo todo de esquina a esquina, veo sinceridad; de esa hay bastante ya que veo que la mentira -mentir y que me mientan me repulsa, me da alergia. Veo ritmo, tarareo, música que entra, música que sale de mi cabeza confundida y confusa y a su vez demasiado clara algunas veces.

Veo cambio, veo que se me pegan las sábanas, veo que no me gustan las cosas a medias, y veo que estoy enfadada. Veo que estoy feliz, veo que la historia de mi vida está solamente empezada, veo que aún soy una letra sin trazar, veo que nací, veo que vivo la vida y veo que (como todo en este mundo) tendré que morir.

Veo anhelos, veo paz, veo rutina rota muchas veces por la imaginación amiga. Veo que necesito hablar como el respirar, y veo que igualmente necesito escuchar. Veo ideas, actividad, envidia hay, pero de la sana, veo temperamento y éste algunas veces sale sin sentir, veo pereza y, a pesar de la energía, veo bastante holgazanería.

Veo que me encanta comer, ya que disfruto, ya que eso sí es un placer. Veo que quiero ser positiva y veo que a veces soy muy negativa. Veo que lo que se refleja en mis ojos se refleja a su vez en el espejo.

Podría pasarme horas, días, semanas... escribiendo lo que en el espejo veo cuando me miro, aunque en realidad no me haga falta.

Veo lo que yo soy porque yo soy lo que veo.

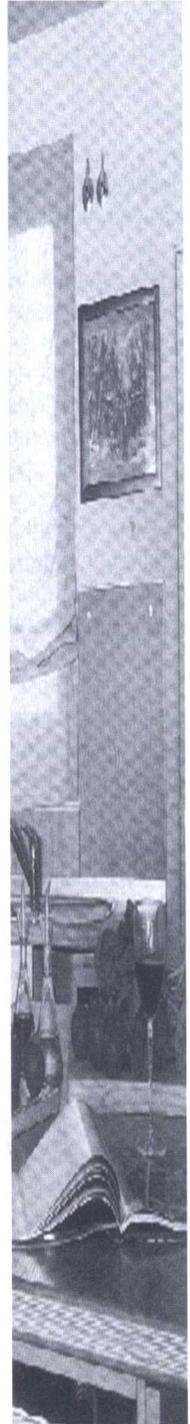
MARINA HERNANDO

OMAS KÜCHE

Omas Küche ist weiss und braun. Sie ist nicht sehr gross aber doch sehr schön. In der Mitte gibt es einen Tisch, und da liegt ein Geranie mit grossen grünen Blättern. Neben dem Fenster ist Pichichi, Omas Kanarienvogel, in seinem Käfig. Omas Küche riecht sehr gut, wenn sie kocht.

Heute gibt es Brathähnchen zum Essen, weil ich es gern habe. Aber ich bin nicht froh. Etwas stimmt in Omas Küche nicht. Wo ist Pichichi? Sein Käfig steht offen, er fehlt.

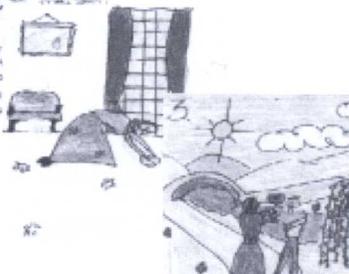
BEGOÑA CASADO 29/10/84





La cathédrale est un lieu sacré où se réunissent les fidèles pour célébrer les rites religieux. Elle est souvent le centre de la vie communautaire.

Le roi se rend à la messe à la cathédrale de sa ville.



Le roi se rend à la messe à la cathédrale de sa ville.



Le roi se rend à la messe à la cathédrale de sa ville.



Le roi se rend à la messe à la cathédrale de sa ville.



Le roi se rend à la messe à la cathédrale de sa ville.

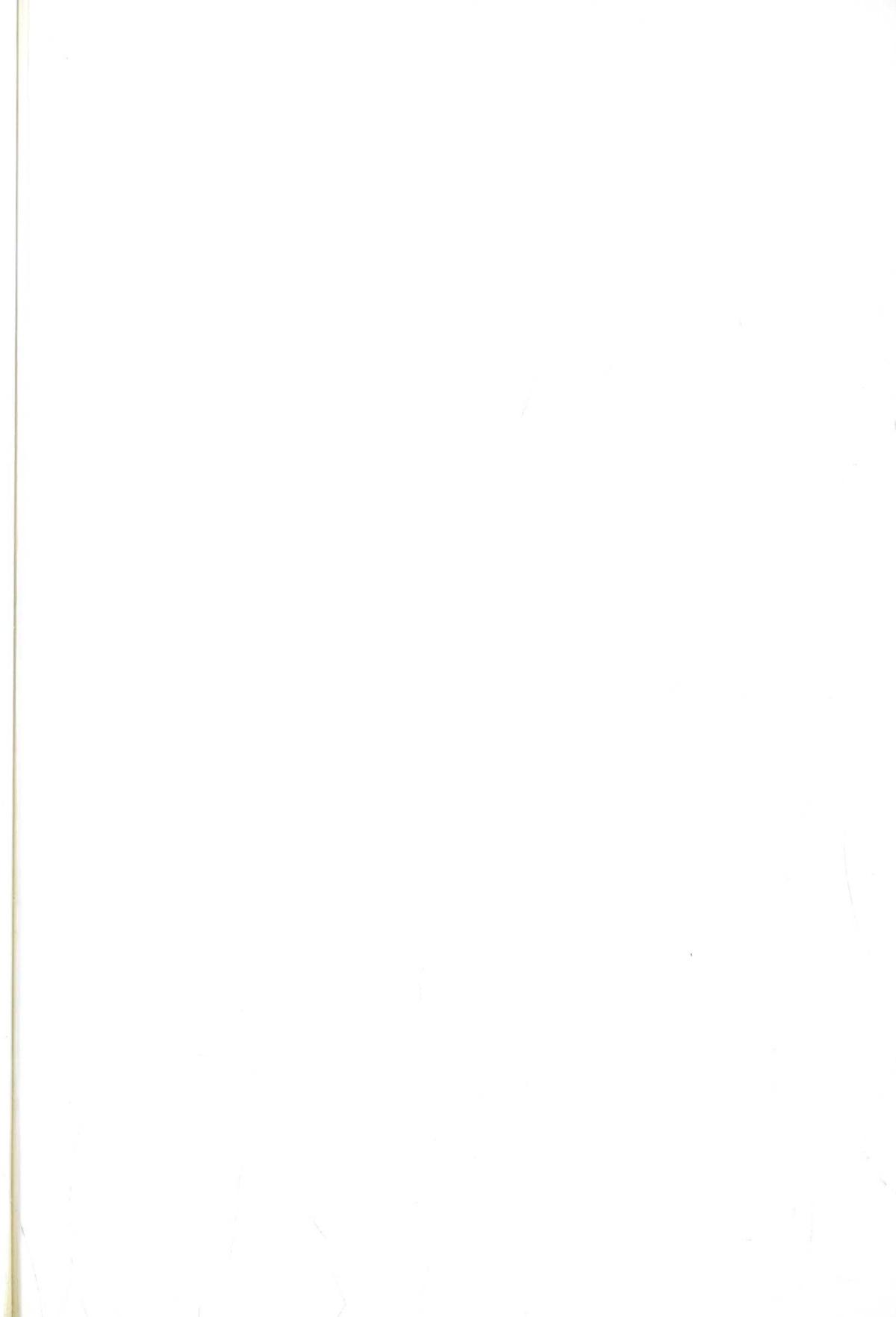


Le roi se rend à la messe à la cathédrale de sa ville.











9 788436 934199



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE



COMISIÓN
EUROPEA