

PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN  
DEL PROFESORADO DE LENGUA INGLESA  
EN EL ESPACIO EDUCATIVO EUROPEO

COLECCIÓN ALMAR-ANGLÍSTICA

**SERIE MANUALES**

DIRECTOR: ANTONIO R. CELADA

RAMIRO DURÁN MARTÍNEZ  
SONSOLES SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA  
FERNANDO BELTRÁN LLAVADOR

PROPUESTAS PARA  
LA FORMACIÓN DEL  
PROFESORADO DE LENGUA  
INGLESA EN EL ESPACIO  
EDUCATIVO EUROPEO

EDITORIAL AMBOS MUNDOS

EDICIONES ALMAR  
C/. Compañía, 65  
Teléf. 923 21 47 88  
Fax 923 21 87 91  
37002 Salamanca  
E-mail: info@colegioespana.com  
http://www.colegioespana.com

© Ediciones ALMAR  
Ramiro Durán Martínez  
Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría  
Fernando Beltrán Llavador

*Motivo de cubierta:* Javier Pico Bellas

Segunda edición revisada, actualizada y aumentada del libro  
*"La formación del profesorado de lengua inglesa en un contexto europeo"*

ISBN: 978-84-7455-110-5  
Depósito legal: S. 999-2007

Printed in Spain - Impreso en España

Imprenta CALATRAVA, S. Coop.  
Pol. El Montalvo, Calle D, Parcela 19 E  
Teléf. y Fax 923 19 02 13  
37008 SALAMANCA (España)

Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del Copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático.

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN .....	9
--------------------	---

### PRIMERA PARTE

<b>Capítulo I</b> <b>CONTEXTO GLOBAL DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS ...</b>	<b>15</b>
---	-----------

1. El idioma inglés en el mundo contemporáneo ..... 15
2. Lenguaje, educación y cultura ..... 25
3. Hacia una cultura comunicativa y una educación crítica ..... 29
4. Elementos para la acción educativa y la reflexión lingüística ..... 34

<b>Capítulo II</b> <b>MÁRCOS DE ANÁLISIS DIDÁCTICO .....</b>	<b>47</b>
---	-----------

1. Introducción ..... 47
2. El alumno de inglés ..... 48
3. El maestro especialista en lengua inglesa ..... 52
4. La investigación en las Escuelas Universitarias de Educación ..... 60

<b>Capítulo III</b> <b>MÁRCOS DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO .....</b>	<b>65</b>
--	-----------

1. La definición de lenguaje ..... 66
2. Aproximaciones al lenguaje: formalismo y funcionalismo ..... 67

3. El paradigma comunicativo en la Educación Primaria .....	69
4. Propuesta de un enfoque lingüístico pragmático .....	71
<b>Capítulo IV</b>	
<b>LA COMPETENCIA COMUNICATIVA .....</b>	<b>75</b>
1. Origen del concepto de competencia comunicativa .....	75
2. Los componentes de la competencia comunicativa .....	78
3. La competencia comunicativa en el marco educativo actual: pautas pedagógicas .....	80
4. El nuevo horizonte del Marco Común Europeo de Referencia .....	83
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>Capítulo V</b>	
<b>PROGRAMA DOCENTE .....</b>	<b>95</b>
1. Marco axiológico de referencia .....	95
2. Objetivos .....	97
3. Consideraciones preliminares .....	99
4. Propuesta de programación para las asignaturas de Lengua Inglesa y su Didáctica .....	104
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>201</b>
<b>Anexo I</b>	
<b>NUEVAS TENDENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA .....</b>	<b>207</b>
1. Content and Language Integrated Learning .....	207
2. English as a Lingua Franca .....	208
3. English for Young Learners .....	209
<b>Anexo II</b>	
<b>UN PRACTICUM INTERNACIONAL POSIBLE Y DESEABLE .....</b>	<b>211</b>
<b>Anexo III</b>	
<b>50 "SITIOS" DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL IDIOMA INGLÉS .....</b>	<b>213</b>

## PRESENTACIÓN

Es un placer para mí, como Director de esta Colección, escribir unas palabras de presentación para un libro que estoy seguro llenará de satisfacción a muchos lectores ya que está planteado como una herramienta muy eficaz para desentrañar determinados retos que nos esperan en los próximos años a todos los que nos preocupa la enseñanza de idiomas dentro de la realidad plurilingüe europea. Conozco a los tres autores desde hace tiempo y son profesionales muy curtidos que, tanto en el día a día del aula como en sus posicionamientos teóricos, han logrado enfrentarse con éxito a los desafíos metodológicos más atrevidos de la didáctica de las lenguas modernas. Su experiencia, su seriedad profesional y su decidida vocación como profesionales de la enseñanza nos garantizan un acercamiento genuino y competente a los distintos problemas que plantean.

Me gustaría comenzar con una reflexión que se deduce de la lectura atenta del primer capítulo: la relevancia específica de las lenguas en el mundo moderno no guarda una relación directa con su número de hablantes, sino más bien con su capacidad específica para enfrentarse a la modernidad. El mundo cuenta, en la actualidad, con una cifra aproximada de 5.000 lenguas utilizadas en algo menos de 200 estados. No obstante, en lo que respecta a su capacidad para asumir o crear conceptos nuevos capaces de difundir las ciencias y las técnicas, a través de sus canales o "soportes" de información, y de forma muy particular hoy, mediante las tecnologías de la información y de la comunicación, tan sólo merece consideración un número aproximado de 100. En el contexto histórico del último tercio del siglo XX, el idioma inglés ha sido reconocido universalmente como la nueva "lingua franca" utilizada en todo tipo de relaciones humanas, comerciales, científicas, políticas, culturales y, en el centro de todas ellas y desempeñando un papel de creciente relevancia, educativas.

Dentro, pues, de este mapamundi de las lenguas dibujado en trazos gruesos, este libro representa una herramienta útil y práctica para asumir los retos de la formación del profesorado de Lengua Inglesa en un contexto europeo y dentro de un escenario de creciente complejidad, lleno de oportunidades y de retos.

La propuesta en su conjunto, tramada a partir de un sistema de ofertas modulares específicas, sumamente prácticas y avaladas por años de ejercicio profesional de sus autores, viene precedida por elementos indispensables de información. El esquema del libro se configura según un diseño sumamente coherente, que va conduciendo a los lectores de manera fluida desde lo general (el mundo y Europa) hasta lo particular (aulas universitarias y escolares), desde los contextos (culturales) hasta los textos (lingüísticos), desde las prescripciones (directrices europeas) hasta las descripciones (metodológicas), desde una mirada retrospectiva (a partir de las lecciones del pasado más reciente) hasta una mirada prospectiva (con los ojos puestos en el presente y en el futuro educativo que ya se está cimentando) y finalmente, desde las limitaciones concretas (institucionales o personales) hasta las posibilidades amplias de mejora profesional y educativa.

Las teorías comunicativas más recientes se enmarcan en nuevas dimensiones educativas, lingüísticas y, por supuesto, sociales. El enfoque comunicativo se asume como ángulo preponderante en la enseñanza del inglés en nuestras aulas. En la inserción del decurso histórico español en el discurso europeo e internacional, y en la conjunción de los textos escolares y los contextos sociales, la lengua inglesa adquiere nueva relevancia hasta el punto de constituir una nueva, y necesaria, "alfabetización", garante de una nueva ciudadanía internacional.

Este versátil manual, lleno de sugerencias, ideas, experiencias y fuentes documentales riquísimas, comienza demarcando los amplios contextos de la enseñanza del idioma inglés en nuestro mundo globalizado para presentarlos a los profesionales de la lengua inglesa, en ejercicio o en formación. A partir de las perspectivas axiales del lenguaje, la educación y la cultura contemporáneas, se presentan, a continuación, los marcos necesarios para la formación docente, esto es, acercamientos analíticos didácticos y lingüísticos que preparan el terreno para mejor entender, y asumir como propio, el enfoque comunicativo, tal y como éste se ha ido forjando a lo largo de años de investigación lingüística aplicada y de acción educativa hasta constituir el eje articulador del Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas extranjeras. Este documento, de obligado conocimiento para todos los educadores de las segundas lenguas, se presenta de una manera clara que permite situar la práctica profesional de la enseñanza de la lengua inglesa dentro de una plataforma de actuaciones compartidas por colegas y estudiantes de toda Europa.

La primera parte está escrita con rigor y a la vez de una forma muy accesible; ilustrada con ejemplos vivos y salpicada de sugerencias originales y muy factibles, como sólo podrían encontrarse entre los profesionales "a pie de aula", estudiosos apasionados de la educación "sobre el terreno". Aunque tiene validez en sí misma, su aplicabilidad real se confirma en la segunda parte, una novedosa y sumamente convincente, por lo cabal y creativo de la misma, formulación metodológica, que constituye el mejor modelo de lo que ella misma predica. A partir de un engarce de fundamentos teóricos cuya validez práctica han corroborado estudiantes y profesionales de la enseñanza, despliega un abanico muy sugerente de contenidos y materiales. Además, desarrolla ideas, actividades, recursos polivalentes, elementos teórico-prácticos y posibilidades de mejora lingüística, pedagógica y profesional que raras veces encontramos reunidos en un solo volumen.

El libro, en suma, constituye un material muy valioso para todos aquéllos que se dispongan a preparar el temario de las oposiciones al cuerpo de maestros así como para los profesionales que estén "habilitando" su especialidad docente o para otros estudiantes, o estudiosos, de Filología Inglesa que deseen preparar las oposiciones a la enseñanza secundaria o que simplemente quieran adentrarse en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua inglesa. Los profesores de enseñanza secundaria en ejercicio agradecerán, sin duda, cierta información sobre el perfil de formación de los maestros, harán propias muchas de sus sugerencias, tal y como vienen definidas o adaptadas, y coordinarán mejor los contenidos y los enfoques metodológicos de los dos niveles de la enseñanza obligatoria.

Así pues, se trata de un manual que recomendaría sin ningún reparo tanto a estudiantes universitarios de magisterio y sus formadores, como a estudiantes de Filología Inglesa de cualquiera de los tres ciclos y a profesores universitarios; y, por supuesto, le sacarían gran provecho los maestros de inglés de enseñanza primaria y los tutores de prácticas docentes en colegios de educación primaria o institutos de educación secundaria. Por último, me atrevería a recomendarlo incluso a los responsables de las políticas docentes en los diferentes niveles de las administraciones educativas. Ahora que iniciamos el proceloso camino de la Convergencia Europea y que las Titulaciones Filológicas van a sufrir cambios sustanciales, es el momento de darles un toque de atención para que tomen conciencia de las preocupaciones y los proyectos en los que, día a día, están inmersos los educadores a quienes se les ha encomendado la noble tarea de la formación del profesorado que enseñará la Lengua Inglesa durante muchos años por venir tras la ampliación europea.

## PRESENTACIÓN DE LA SEGUNDA EDICIÓN

Me resulta sumamente satisfactorio comprobar que la buena acogida de la primera edición de este libro ha obligado a sus autores a preparar una segunda edición. La profesionalidad que les caracteriza y la conciencia clara de cambios continuos en el tema que en él se aborda ha motivado que vieran en ello una ocasión para revisar y actualizar los últimos datos legislativos además de añadir unos anexos forzosamente breves pero imprescindibles para dar a conocer de manera clara las tendencias más relevantes en la enseñanza de la lengua inglesa y en la formación de su profesorado. Los autores merecen una vez más mi más sincera felicitación por este nuevo empeño constructivo, pero también quiero extender dicha felicitación a los lectores de este volumen por la oportunidad de disponer de una herramienta de enorme valor con la que podrán responder mejor a los desafíos y aprovechar las oportunidades de este ámbito de formación que, de manera comprensible, esta mereciendo una especial atención en el espacio educativo europeo.

ANTONIO R. CELADA  
Salamanca, 2007

PRIMERA PARTE

**CAPÍTULO I**

**CONTEXTO GLOBAL DE LA ENSEÑANZA  
DEL IDIOMA INGLÉS**

**1. EL IDIOMA INGLÉS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO**

**1.1. La expansión de la lengua inglesa**

El siglo XVIII se había caracterizado por una preponderancia económica, política y cultural del francés, idioma que disfrutaba de una posición muy superior a la de cualquier otra lengua, incluyendo la lengua inglesa. Sin embargo, en este mismo siglo comenzamos a encontrar ciertas voces<sup>1</sup> que predicen un cambio en esta situación. El 23 de septiembre de 1780 John Adams, el segundo presidente de los Estados Unidos de América, formula la siguiente previsión al presentar una propuesta al congreso de su país con el objetivo de crear una academia americana:

English is destined to be in the next and succeeding centuries more generally the language of the world than Latin was in the last or French is in the present age. The reason of this is obvious, because the increasing population in America, and their universal connection and correspondence with all nations will, aided by the influence of England in the world, whether great or small, force their language into general use, in spite of all the obstacles that may be thrown in their way, if any such there should be. (en Crystal 1997: 66)

1. Crystal (1997: 65) destaca la opinión del conde de Chesterfield sobre la expansión del inglés a mediados del siglo XVIII: "I have... a sensible pleasure in reflecting upon the rapid progress which our language has lately made, and still continues to make, all over Europe" o el punto de vista de David Hume en 1767: "Let the French, therefore, triumph in the present diffusion of their tongue. Our solid and increasing establishments in America ... promise a superior stability and duration to the English language."

La situación actual de la lengua inglesa en el mundo nos permite comprobar que la predicción de John Adams distaba de ser errónea. Tanto Strevens (1992: 29) como Graddol (1999: 32) destacan que desde sus orígenes a mediados del siglo XIV hasta finales del siglo XVI el inglés no había conseguido sobrepasar los siete millones de hablantes y ni siquiera se había establecido como el idioma de todos los habitantes de las Islas Británicas. Sin embargo, bien entrado el siglo XVII se produce un giro determinante en esta situación y se comienzan a sentar las bases de la expansión mundial de la lengua inglesa:

The combination of industrial development and the British Empire helped position English as the language of global trade, at a time when trade was taking over from diplomacy as the basis for international affairs. French was the catholic language of ideas and diplomacy. Its promoters made much of its beauty, literature and civilised cultural values. English was the protestant, working language of commerce. Its supporters promoted its virtues with frequent reference to numbers relating to its size and global reach. (Crystal 1999: 31)

El propio Crystal (1997: 110) considera que su expansión ha tenido tanto éxito por haberse encontrado en el lugar correcto en el momento adecuado<sup>2</sup>. Durante el siglo XVII y XVIII el inglés era el idioma de la primera potencia colonial del mundo: el Reino Unido. En el siglo XVIII y XIX era la lengua hablada en el país donde surge la revolución industrial y a finales del XIX y durante el siglo XX el inglés es el idioma de la mayor potencia económica mundial: los Estados Unidos de América. Este autor atribuye la supremacía actual de la lengua inglesa a dos factores que considera determinantes para su desarrollo: la expansión del Imperio Británico que llega a su apogeo a finales del siglo XIX y el surgimiento de los Estados Unidos como primera potencia política y económica mundial en el siglo XX.

Especialmente relevante resulta el hecho de que el Reino Unido haya sido la cuna de la revolución industrial y consecuentemente de las innovaciones tecnológicas que este período trae consigo: el inglés James Watts perfecciona la máquina de vapor, en las fábricas se aprovecha el carbón como recurso energético, se obtienen nuevos materiales para su uso industrial, se desarrollan nuevos medios de transporte, etc. Estos avances tienen un efecto inmediato en la lengua inglesa ya que exigen la rápida incorporación de una terminología específica de carácter científico-técnico que posibilite referirse a los nuevos elementos de la emergente sociedad industrial.

A todo ello se añade una segunda consecuencia socio-lingüística del anterior fenómeno que comienza a marcar la decisiva influencia del inglés sobre otros idiomas

2. Esta apreciación de Crystal ha sido considerada por Phillipson como "naive" y triunfalista en la crítica que este último autor hace de su libro *English as a Global Language* en la revista "The European English Messenger" (1999). Crystal se defiende de la anterior acusación argumentando que intentaba expresar un cierto tono irónico: "Phillipson, for example, has totally missed the conventional irony implicit in my use of the phrase '[English being] in the right place at the right time'. (...) When someone says this, they are typically reflecting on the unexpected and often undeserved good fortune of the recipient. If I say, when John turns up at the bar just as I'm offering to buy a round of drinks, 'John's always in the right place at the right time', I am not praising him, nor being triumphalist about him. The usage is ironic. Rather than trivialising the issue, the phrase adds a depth to it, which Phillipson has completely missed." (1999: 64)

y que constituye el germen de la, hasta hoy, inseparable unión entre lengua inglesa y tecnología. Crystal señala que en este período delegaciones procedentes de diferentes países visitaban Inglaterra para conocer los adelantos tecnológicos que allí se estaban llevando a cabo. El uso de la lengua inglesa resultaba imprescindible para entender el funcionamiento de los nuevos métodos de producción industrial y los hablantes de otros idiomas interesados en conocer los nuevos adelantos se veían obligados a aprenderla:

(...) the fact that these innovations were pouring out of an English-speaking country meant that those from abroad who wished to learn about them would need to learn English –and learn it well– if they wished to benefit. Especially after the French Wars (1792-1815), missions of inquiry arrived in Britain from several continental countries, foreign workers were seconded to British factories, and many Britons came to earn a good living abroad, teaching the new methods of industrial production. (1997: 72)

El Reino Unido era la primera potencia industrial del mundo durante el siglo XVIII y cuando pierde su posición privilegiada lo hace a favor de los Estados Unidos, otro país de habla inglesa, que se convierte en la mayor potencia industrial del planeta desde finales del siglo XIX hasta nuestros días. Así nos encontramos con que, desde el principio de la revolución industrial, la lengua inglesa ha estado directamente imbricada en los más relevantes procesos industriales y económicos mundiales. Gracias a ello, el inglés se ha convertido en un idioma imprescindible en todos los países que aspiran a conseguir una capacidad tecnológica, industrial o económica puntera.

Una particularidad que distingue la expansión de la lengua inglesa de otras acontecidas a lo largo de la historia se refiere al papel desempeñado por numerosos países no anglófonos que, a la vez que defienden su propio idioma, fomentan la lengua inglesa por su marcado carácter instrumental en áreas específicas como, por ejemplo, la tecnología, el comercio, las investigaciones científicas, la educación, etc. Así, en países tan diversos como Japón, Alemania, Italia, Argentina, España, etc. el inglés se ha reconocido como un idioma necesario en determinados ámbitos, fomentándose activamente su uso y conocimiento:

Whether we monitor the veritable army of English-speaking economic-technical specialists, advisors, and representatives, or whether we examine the diffusion of English publications, films, radio and television programs and educational opportunities, it's becoming increasingly clear that non-English mother tongue countries are significantly active in each of these connections. (Fishman 1992: 20)

El éxito de la lengua inglesa en el mundo actual se debe en gran parte a su imagen de idioma llave que posibilita el progreso, la riqueza y la prosperidad de una nación y que frecuentemente se percibe como libre de connotaciones étnicas o ideológicas. Strevens (1992: 31) distingue entre países donde, por razones históricas, la lengua inglesa tiene un papel determinado en la sociedad –*ethnocentered use of English*– y países que no han sufrido un influjo histórico relevante de naciones de habla inglesa pero, sin embargo, utilizan este idioma en ámbitos laborales, de investigación, ocio, etc: *non ethnocentered use of English*. Es en estos últimos donde el inglés se considera como una ventana que posibilita acceder al mundo de la ciencia, la tecnología y el progreso,



lo que ha constituido un reclamo que muy pocos países han estado dispuestos a ignorar: "The discourse accompanying and legitimating the export of English to the rest of the world has been so persuasive that English has been equated with progress and prosperity." (Phillipson 1992: 11)

Sin embargo, existen ciertos autores (Görlach 1988, Phillipson 1992) que discrepan de la equivalencia entre la lengua inglesa y el progreso ajeno a cualquier ideología<sup>3</sup>. Contrariamente, consideran la expansión internacional del inglés como una de las piedras angulares en las que se sostiene el actual sistema capitalista, a menudo regido por poderosos intereses supranacionales que no siempre resultan beneficiosos para los países sometidos a su influjo. Fishman defiende que las ideas de progreso y prosperidad que se asocian a la lengua inglesa sí que van acompañadas de un claro componente ideológico. Este hecho es especialmente evidente en los países englobados dentro de lo que hemos dado en llamar el tercer mundo:

The relative unrelatedness of English to ideological issues in much of the Third World today must not be viewed as a phenomenon that requires no further qualification. Westernization, modernization, the spread of international youth culture, popular technology and consumerism are all ideological as well as behavioral and econo-technical consequences. (Fishman 1977: 118)

En cuanto a la actual supremacía de la lengua inglesa en el terreno político debemos tener en cuenta que ésta no comienza hasta principios del siglo XX, más concretamente después de la Primera Guerra Mundial. Phillipson (1992) y Crystal (1997) destacan que el Tratado de Versalles, redactado en inglés y francés –idioma de la diplomacia por excelencia en esa época– supone el final del *status* del francés como la lengua de la política internacional:

The fact that the two languages were accorded equal validity at the peace conferences and that the Treaty of Versailles was drawn up in both French and English led to these two languages becoming the official languages of the League of Nations and of the Permanent Court of International Justice (Lieberson 1982: 42). The French were adamantly opposed to the upgrading of English, but the presence of the Americans at the peace conference was decisive. The French were well aware that the recognition of equal status for English marked the end of the era of French linguistic preeminence. (Phillipson 1992: 33)

Son innumerables las instituciones en las que el inglés tiene un papel oficial hoy en día. Como muestra comentaremos las conclusiones más relevantes del análisis que

3. „En el artículo "On trying to be Crystal-clear: a response to Phillipson" publicado por David Crystal en la revista "The European English Messenger" (1999) encontramos una buena prueba de las diferentes posturas existentes a la hora de examinar las consecuencias de la expansión internacional de la lengua inglesa. Phillipson acusa a Crystal de llevar a cabo un estudio del tema desde una perspectiva excesivamente triunfalista y sin considerar la vertiente sociológica de la situación. Por su parte, Crystal se defiende de las anteriores acusaciones y argumenta que el trabajo de Phillipson en este campo –principalmente su obra *Linguistic Imperialism* (1992)– está marcado por sus postulados ideológicos que se limitan a atribuir la expansión de la lengua inglesa a su subordinación ante oscuros intereses económicos transnacionales.

David Crystal (1997: 79) lleva a cabo del *Union of International Associations Yearbook*, libro que recoge 12.500 organizaciones internacionales existentes en el mundo en el período 1995-1996. Su estudio establece los siguientes datos: el 85 por ciento de las organizaciones internacionales tienen la lengua inglesa como una de sus lenguas oficiales. En segundo lugar aparece, a gran distancia, el francés con un 49 por ciento. Sólo el español, el árabe y el alemán sobrepasan el 10 por ciento. No obstante existe un dato que todavía consideramos más relevante: numerosas organizaciones internacionales utilizan exclusivamente la lengua inglesa. Uno de los primeros ejemplos ha sido el acuerdo internacional para utilizar el inglés en todos los organismos encargados de regular el tráfico aéreo mundial. Crystal destaca que el 33 por ciento de las organizaciones presentes en su estudio utilizan exclusivamente la lengua inglesa y cita, entre otras, las siguientes: *Organization of Petroleum Exporting Countries, European Free Trade Association, European Academy of Anaesthesiology, African Hockey Federation, European Association of Cancer Research*.

Sólo el 13 por ciento de las organizaciones internacionales estudiadas no hacen uso oficial del inglés. Se trata mayormente de asociaciones de países francófonos o hispanos que, aunque formadas por diferentes naciones, comparten un idioma común. Sin embargo, cuando estas asociaciones elaboran un informe de sus conclusiones dirigido a la prensa internacional utilizan, además de la lengua oficial de la organización, la lengua inglesa.

## 1.2. Situación actual del inglés en el mundo

La lengua inglesa, aunque muy difundida, no tiene una situación homogénea en los distintos países en los que se utiliza. El lingüista americano Braj Kachru (1992) explica la expansión del inglés en el mundo y su uso actual mediante tres círculos concéntricos que pasamos a definir a continuación:

1 – El círculo interior (*inner circle*) – compuesto por los países donde la lengua inglesa es el idioma principal: Estados Unidos, Reino Unido, Irlanda, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, etc.

2 – El círculo exterior (*outer or extended circle*) – formado por países donde, habitualmente mediante una colonización temprana, la lengua inglesa ha llegado a desempeñar un papel relevante en las instituciones más importantes del país aún tratándose en principio de una lengua foránea. Se trata de naciones plurilingües en las que el inglés funciona como segunda lengua<sup>4</sup>: India, Singapur, Malawi, Nigeria, etc.

3 – El círculo en expansión (*expanding circle*) – compuesto por territorios que aunque nunca han sido colonizados por países del círculo interior reconocen la

4. Strevens distingue entre segunda lengua y lengua extranjera dependiendo de la función que desempeñe en la sociedad: "English is a *foreign language* within a community when it has no special standing but is simply 'just another language'; whereas English is a *second language* when it has special standing, such as being acceptable in the courts of law, being the medium of instruction in mayor sectors of the educational system, being used in regional or national administration, being commonly used on radio or television, and where there are major newspapers published in English." (1992: 36)

importancia del inglés como lengua internacional. En ellos el inglés se enseña como idioma extranjero y aquí situaríamos a España, Francia, Dinamarca, Holanda, Portugal, Grecia, Polonia, China, Argentina, Chile, etc.

Phillipson (1992) propone una clasificación alternativa a la de Kachru en la que distingue entre *core English-speaking countries* –que estaría formado por los países del círculo interior definido por Kachru– y *periphery-English countries*, que englobaría los países pertenecientes al círculo exterior y al círculo en expansión de Kachru. Dentro de este segundo grupo establece la siguiente distinción:

The periphery-English countries are of two types: countries which require English as an international link language (Scandinavia, Japan, etc.) and countries on which English was imposed in colonial times, and where the language has been successfully transplanted and still serves a range of intranational purposes. (India, Nigeria, etc.) (1992: 17)

No es sencillo cuantificar el número de personas que utilizan la lengua inglesa en el mundo: es necesario distinguir entre hablantes nativos y no nativos, dentro de estos últimos se debe establecer un determinado nivel de competencia lingüística para incluirlos en un grupo u otro, etc. Las cifras que aparecían con mayor profusión en la pasada década son las siguientes: 350 millones de personas habían aprendido el inglés como L1 (el uso real por parte del total de hablantes “nativos” sería muy superior) y entre 700 y 750 millones lo utilizaban entonces como L2. Crystal (1997) estimaba un total holgado de entre 1000 y 2000 millones de hablantes no nativos que, aunque de manera limitada, utilizaban la lengua inglesa en ciertos momentos de su vida<sup>5</sup>. Strevens (1992: 28) se inclinaba por un término medio y cuantificaba los hablantes ocasionales de inglés como L2 en 1500 millones. Graddol (1997:10) vino a confirmar esos datos aunque admitía que la terminología bajo la que se recogían podía resultar controvertida y anticipaba cambios cuantitativos muy sustanciales a comienzos del siglo XXI. Más próximo a nosotros y ya en el nuevo siglo, McArthur (2003: 3) se hace eco de las estadísticas anteriores pero añade observaciones cualitativas que ayudan a matizar la lectura de las mismas.

De estos datos podemos deducir dos conclusiones principales. La primera, anteriormente mencionada, manifiesta el hecho de que casi un tercio de la población mundial utiliza, en mayor o menor medida, la lengua inglesa. La segunda, más importante si cabe, se refiere a la desigualdad numérica existente entre hablantes nativos y hablantes no nativos ya que los hablantes de inglés como L1 son una minoría comparados con los hablantes no nativos:

For the figures tell us that while English is used by more people than any other language on Earth, its mother-tongue speakers make up only a quarter or a fifth of the total. Further, these immense numbers are only possible because there exist in several parts of the world –in South Asia, in parts of Africa, in the Far East, even in Europe–

5. Otras estimaciones previas (700-750 millones) se habían obtenido atendiendo al número de lectores de periódicos en lengua inglesa en países no anglófonos. Crystal (1997) toma sus datos del número estimado de hablantes que, en algún ámbito de su vida personal o profesional, hacen uso de la lengua inglesa.

communities of English users in which the native speakers are heavily outnumbered by non-native speakers. (Strevens 1992: 28)

Esta situación no parece tener visos de cambio. Centrándose en los datos relativos al círculo interior y exterior, David Crystal destaca que aunque en 1995 todavía son más numerosos los hablantes que tienen el inglés como L1, el incremento de población en los países del círculo exterior traerá consigo que los hablantes no nativos sobrepasen a los nativos:

But the countries of the outer circle have, combined, a much greater growth rate than those of the inner circle: in 1995-6, an average of 2.3 per cent compared with 0.8 per cent. So, if current population and learning trends continue, this balance will soon change. Within ten years, there will certainly be more L2 speakers than L1 speakers. Within fifty years, there could be up to 50 per cent more. (1997: 130)

La conclusión que se puede extraer de este análisis es clara: el inglés se ha transformado y se seguirá transformando cada vez más en una lengua global y su éxito como tal estará determinado, en gran medida, por las actitudes de los países no anglófonos: “English is less and less regarded as a European language, and its development is less and less determined by the usage of its native speakers.” (Ferguson 1992: XVI)

Tal estado de cosas justifica que Alan Maley hable del idioma inglés en términos de “idioma camaleón” pues mantiene que en el panorama actual disponer de conocimientos de inglés supone ostentar un sello de modernidad que a su vez facilita la obtención de mejores oportunidades laborales. Este autor reconoce que el estatus del idioma inglés encuentra sus raíces en una clara necesidad política, y admite que no carece de significación el hecho de que se trate precisamente del idioma que se habla en los Estados Unidos (1985: 30-33).

Por otra parte, la aspiración a alcanzar un idioma mundial, en opinión de Richard Bailey (1985), es tan vieja como la propia humanidad, y nuestros días presentan el reto de hacer factible a nivel lingüístico esa exhortación, que ya es emblemática de la perspectiva ecológica, a “pensar global y actuar local”:

working against these hopes are the essentially human desires to form smaller communities, united among many other ways by a common language. The future of our language –the treasure of our tongue– will be shaped by the interplay between local loyalties and national solidarity, between national identity and international community. (Bailey 1985: 3)

Si bien Phillipson (1992: 5) señala que no hay una relación causal unívoca entre la expansión lingüística y los fenómenos del esclavismo, el imperialismo y la usurpación material y cultural, tampoco niega que el idioma inglés los haya acompañado, pero sería injusto ignorar que junto a la instrumentalización que se ha hecho del mismo en defensa de la actitud colonialista, a través de su propio impacto expansivo, éste ha desempeñado un papel muy destacable en la lucha contra la misma (véase, por ejemplo, Pierce 1989). Para Widdowson, por otro lado, la preocupación por el fenómeno del imperialismo

lingüístico es lógica y se deriva de un reconocimiento del inmenso poder del lenguaje, que impregna dominios culturales enteros y puede investirlos de un orden de realidad ajeno a los mismos, “extrañándolos” de las raíces de su identidad. Por eso, frente a los que abogan por una modificación externa del idioma inglés en aras de una mayor uniformización y eficacia comunicativa, Widdowson considera que los hablantes, de forma natural, ya se adaptan a las nuevas circunstancias y necesidades. El tema, que ha despertado cierta polémica, no hace sino confirmar una vez más el estatus del inglés como idioma internacional (Brumfit 1982: 11-13).

### 1.3. La tarea educativa del profesor de idiomas

Peter Strevens (1980: 108-109) ya encontraba estrechamente unida la internacionalidad del idioma inglés con su rango de “lingua franca” entre la comunidad científico-técnica. Al dedicar parte de sus reflexiones a la enseñanza del inglés para fines científicos y otros fines específicos, reconoce en ella una suerte de efecto “boomerang” sobre la enseñanza del idioma inglés para fines generales, pues se han vuelto a suscitarse, bajo una nueva luz mucho más pragmática, planteamientos que ocupaban un lugar central en la misma, a saber:

1. Issues in learner-centred instruction and individualisation, drawing on educational theory.
2. Schemata for the analysis of learner's needs.
3. The study of discursive rules, rhetoric analysis, and the categorization of communicative capabilities.
4. The nexus of ideas covered by the labels “notional-functional-communicative”.
5. Systems for cross-linguistic equivalence in language instruction.
6. Principles of syllabus design.
7. Rationales for the production of teaching materials.

Siete años más tarde, el mismo autor (Strevens 1987: 62) matizaba que las diferencias educativas entre el denominado “ESOL (English for Speakers of Other Languages, i.e., conventional ESL/EFL)” y el nuevo enfoque “EIL (English as an International Language)” radicaban, antes que en cambios metodológicos sustanciales en su enseñanza y aprendizaje, en que el último daba muestras de una sensibilización mayor hacia el hecho de que el componente comunicativo predominante es sin duda el que tiene lugar entre hablantes no nativos; por tanto el énfasis cultural puede recaer ahora en las propias culturas locales y dejar de ser tan anglocéntrico como lo era hace tres décadas.

Sin embargo, desde una aproximación crítica, la cuestión de la internacionalidad del idioma inglés suscita nuevos cuestionamientos de naturaleza ideológica que, con una posición educativa como la que mantenemos, deben quedar explícitos para conferir a nuestras actuaciones mayor conciencia. En efecto, autores como Tollefson han puesto el dedo en la llaga al resaltar una contradicción cada vez más acusada en nuestra profesión, pues, en su propia formulación:

while vast resources are directed toward language teaching and bilingualism, especially involving English, more people than ever are unable to acquire the language skills they need in order to enter and succeed in school, obtain satisfactory employment, and participate politically and socially in the life of their communities. (...) The great linguistic paradox of our time is that societies which dedicate enormous resources to language teaching and learning have been unable –or unwilling– to remove the powerful linguistic barriers to full participation in the major institutions of modern society. (1991: 5-17)

Por esa razón, para Tollefson, las políticas de educación lingüística son ideológicas en las sociedades modernas precisamente en tanto contribuyen, junto a otro conjunto de prácticas, a mantener las relaciones de poder existentes, es decir, en tanto aseguran las diferencias entre aquellos que tienen más (o “viven mejor”) y los que tienen menos. Así, en el caso concreto que nos ocupa, al convertir el aprendizaje del idioma inglés en una necesidad social, y al hacer de la satisfacción de tal necesidad una imposibilidad a nivel colectivo, se favorece simultáneamente una suerte de nueva alfabetización para unos pocos que se traduce en un nuevo analfabetismo para muchos más.

Además, se da la circunstancia de que los cambios propugnados en la enseñanza del inglés en las últimas décadas son de naturaleza esencialmente occidental (Brown 2000), y por tanto de difícil aplicación a otros contextos mundiales. Parece que el *centro* impusiera su filosofía educativa sobre la *periferia* (Phillipson 1992), a pesar de las enormes diferencias numéricas entre lo que Holliday (1994: 12-13) identifica como culturas didácticas con clases pequeñas bien dotadas de recursos y materiales, como es el caso de Europa, Norteamérica y Australia y aquellas otras con clases masificadas y escasos recursos, como las de los países menos desarrollados. No obstante, son las primeras las que proporcionan el contexto tomado como paradigma para el diseño de innovaciones metodológicas, en especial por la empresa privada, la más activa en este sentido, movida por ese negocio floreciente que supone la enseñanza del inglés: apenas una visita, real o virtual (<http://www.expolingua.es>), al Congreso Muestra Expolingua que se celebra anualmente en Madrid desde hace quince años, permite hacerse una idea de la enorme cantidad de recursos humanos y materiales que se invierten en este campo.

Aparte de la dimensión metodológica, los libros de texto de ELT están imbuidos de la promesa de acceso a una comunidad lingüística que se presenta en términos muy idealizados (Gray 2000: 274), transmisores de un sentimiento implícito de superioridad. La célebre postura de Prodromou (1988) sosteniendo los efectos alienantes de tales materiales sobre los estudiantes, que llegan a generar en ellos actitudes de desinterés hacia la lengua inglesa, supuso una seria toma de conciencia del problema, aunque con menor repercusión en el mercado editorial de lo que cabría esperar. Dagmar y Bou (1993: 50) señalan que el aprendizaje de una lengua extranjera se ve facilitado por “una actitud madura y crítica –aunque no hostil– hacia los hablantes de la lengua meta”. Ciertos autores establecen ilustrativas comparaciones de los manuales de inglés de diseño occidental con productos de consumo y *commodities* del ‘primer mundo’, algo así como la Coca-Cola y los Levi's (Gray 2000: 274) o el *fast food* (Harmer 2001: 6). Wilson (2001: 7) lo compendia así: “The globalisation of English is leading to a certain degree of McDonaldisation, in that English language learning is seen as a ‘product’ that

clients want quickly, with minimum time and effort and with guaranteed outcomes". Apple (2001: 188) va más allá: "not only does education become a marketable commodity", apunta, sino que han surgido "neoconservative attempts to specify which knowledge, values, and behaviors should be standardized and officially defined as legitimate". Corremos el riesgo de la uniformidad cultural (Comisión Europea, *White Paper on Education and Training*, 1995: 3).

En los últimos tiempos, continuando el argumento anterior, muchas voces críticas se han alzado contra el uso de libros de texto en el aula de inglés, señaladamente el llamado *Dogme Group* dentro de los profesores de inglés (en denominación análoga a la del movimiento de cineastas escandinavos, abanderados por Lars Von Trier, que aboga por la realización de películas atendiendo a una estricta serie de normas autoimpuestas y sin ningún tipo de efectos especiales). En su argumentación, los manuales no se ven tanto como un instrumento al servicio del profesor, sino justo lo contrario: el docente como el instrumento del libro de texto. Fecho (2000: 196) incluso denuncia un esfuerzo conjunto "by conservative administrators, politicians, and textbook publishers that removes the need for teacher thought or insight". Thornbury y Meddings (2001: 12) califican a los libros de texto de ELT como *pretexts* "for packaging the structure of the day (...). More insidiously, they have *subtexts* - the dissemination of cultural and educational values that may have little to do with the needs of the learner of English as an *International Language*". La alternativa 'DIY' (*do-it-yourself*), es decir, la elaboración de los propios materiales por cada profesor, se ve como una forma de enseñanza más honesta aunque en algunas ocasiones pueda suponer un mayor esfuerzo para el docente.

En cualquier caso, resulta indispensable tratar de salvar la brecha entre lo local y lo global, y sobre todo prestar atención a la pluralidad de situaciones de uso del idioma inglés en culturas distantes y distintas entre sí, y por hablantes de extracción social y procedencia geográfica muy dispar. El aula de inglés se puede transformar en un rico microcosmos "glocal", si se nos permite la apropiación deliberada de este gráfico neologismo. Ello dependerá en gran medida de la opción de los textos y materiales didácticos complementarios. También, y sobre todo, de la incorporación de "voces vivas" como fuente de aprendizaje. En situaciones de interacción lingüística, comunicación intercultural y educación internacional, los recursos más valiosos seguirán siendo, y cada vez más, los humanos.

Aplicado a nuestro entorno específico, eso significa tener en cuenta, más allá de la esfera de especulación lingüística intelectual, las presencias reales de los hablantes del idioma inglés; también supone reconocer, por encima de los estereotipos producidos por la "industria" de su enseñanza, el uso real que hacen, no sólo aquellos sectores angloparlantes que gozan de situaciones de privilegio económico, sino aquellos otros en las antípodas de los primeros en la escala de la estima social: los niños de los bazares de Marruecos, los inmigrantes ilegales en el Reino Unido y Estados Unidos, los pequeños comerciantes de la India, las comunidades subdesarrolladas de algunos países africanos...

En suma, si queremos evitar que el idioma inglés se convierta en un nuevo instrumento de selección social, debemos redoblar nuestros esfuerzos para descubrir su pleno potencial educativo. A su vez, eso significa que un componente indispensable en

la formación del profesorado deberá tener en cuenta que, aunque se deban diferenciar a efectos de claridad explicativa, no resulta posible separar la esfera social de la educativa, ni éstas de sus diversas materializaciones culturales y de las mediaciones lingüísticas que permiten su articulación y transmisión de generación en generación. A ese engarce necesario, lleno de posibilidades y desafíos para todos los agentes de la aventura del aprendizaje y enseñanza de la lengua inglesa, dedicaremos nuestro próximo apartado.

## 2. LENGUAJE, EDUCACIÓN Y CULTURA

La siguiente ilustración de la convergencia del lenguaje, la educación y la cultura en el objeto que constituye el área de interés de este trabajo, la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, procede de un contexto nacional que presenta algunas similitudes con el nuestro. Aunque el caso no es idéntico, algunas de sus consecuencias son extrapolables por cuanto representan una sensibilidad educativa más allá de los intereses inmediatos, sin duda alguna legítimos y necesarios, de género instructivo. Haciéndose también eco de las propuestas de Paulo Freire, Luke Prodromou (1988) sustenta la opinión de que la única forma de asumir la enseñanza del idioma inglés en un país que lo incorpora a sus currícula nacionales como un medio político de desarrollo o progreso, sin utilizarlo a la vez como un nuevo mecanismo regulador de la selección social, es reconocerle su dimensión educativa. Eso supone en primer lugar rechazar otra visión diametralmente opuesta que reduce el idioma estrictamente a una función instrumental encaminada a alcanzar la mayor eficacia tecnológica, a la vez que se proclama ideológicamente neutra.

Desde el escenario educativo griego, Luke Prodromou asume la posibilidad de transformar la enseñanza y aprendizaje del inglés en "práctica de libertad" si acordamos el siguiente principio elemental:

...what we teach and particularly the way we teach reflects our attitudes to society in general and the individual's place in society, and (...) our own educational practice is an implicit statement of power relationships, of how we see authority in the classroom and by extension in society outside the classroom. (1988: 74-75)

Para este educador, al igual que Freire propone la enseñanza de la lengua materna como un proceso de conocimiento e intervención consciente en la propia sociedad, la enseñanza de la lengua extranjera puede contribuir, de una forma modesta pero decisiva, al mismo proceso. En esa conquista de la conciencia, la cultura se erige no sólo en objeto de estudio lingüístico sino en la propia práctica de la enseñanza, su razón de ser y su finalidad: *the why and the way*. En cuanto a los contenidos, presentados fundamentalmente a través de los libros de texto, Prodromou admite que éstos, siguiendo criterios de expansión comercial global antes que de adecuación a los contextos locales, han sido invariablemente anglocéntricos, ofreciendo una imagen maniquea de un mundo en blanco y negro, a pesar de su exterioridad física multicolor; brevemente, aunque han sido diseñados en su mayoría como un compendio de técnicas

impecablemente presentadas, éstas no han resuelto satisfactoriamente los amplios interrogantes que se suscitan en torno a su finalidad educativa:

One major problem we face in EFL situations is not how to deal with the cultural background (Anglo-American culture), but how to respond to the cultural foreground (local culture). English cannot be seen merely as technique or vehicle for technology: it is both a set of communicative skills useful (if not essential) to plugging into Western technology and also an essentially educational process which happens to individuals in particular societies. (Prodromou 1988: 76)

En efecto, la penetración del idioma inglés, muchas veces bajo la forma de *Spanglish* es patente en múltiples áreas de la vida cotidiana: empezando por los cientos de mensajes de los *mass media* –cine, radio, televisión, prensa–, pasando por las marcas de productos comerciales, las instrucciones de los últimos productos tecnológicos, los graffiti en las paredes, los carteles de propaganda, las canciones rock, los nombres de las tiendas, hasta incluir vocablos específicos en los deportes, el tráfico o la moda.

Lo cierto es que, si bien con otros factores sociales, ese idioma, introducido en la temprana escolaridad, da lugar a expectativas de mejora social también puede introducir simultáneamente un nuevo elemento de disgregación, como un mecanismo de *gatekeeper*, pues pocos estudiantes van a tener acceso real al mundo “de plástico” proyectado en los libros de texto, una suerte de “middle-class utopia of one kind or another”, donde lamentablemente “Janet and Brenda, Jim and Rod, are all dead, mere shadows strutting on the page, full of sound but no fury, signifying, literally, nothing” (Prodromou 1988: 78).

Desde una óptica educativa, lo que puede resultar preocupante es el hecho de que, bajo la apariencia de nuevas prácticas metodológicas “comunicativas” o “funcionales” se sigan encubriendo viejos hábitos educativos alienantes, del mismo orden que la multitud ingente de propuestas televisivas, el bombardeo de reclamos consumistas y los espejismos hipnóticos de la prensa “light”. Porque si, para la perspectiva desarrollista, la identidad del estudiante de inglés se limita a la de un “consumidor” de lenguaje (Abbott 1992), ese riesgo crece en la medida en que la educación se apropia de los instrumentos y mecanismos del *marketing* al objeto de persuadir a los “clientes” de la bondad de su producto. Y si el medio es el mensaje, Marshall McLuhan ya advertía que eso, en nuestro tiempo, equivale a postular que “the *media* is the message”. Pues bien, ¿cuál es el mensaje que impera entre los medios de comunicación? ¿cuál su lenguaje y su idioma dominantes? ¿qué cultura representan y qué modelo de educación ofrecen? ¿qué lugar ocupa la escuela y la universidad en esa compleja red (in)comunicativa?

En este punto, resultará obvio que simpatizamos con el planteamiento general de Luke Prodromou, pero también con sus alternativas específicas y con las de otros autores que apuestan por una contribución positiva frente al siguiente estado de cosas:

The familiar symptoms of uneven development are there: a demand for foreign languages on a grand scale, both in the community and by the state, in pursuit of personal fulfilment; and a demand for more technology and greater consumer affluence, even though there is not enough cake to make dreams a reality for all. In the end one begins to wonder whether English and all it brings in its train is not getting

the country more deeply involved in a rat-race in which it cannot compete, let alone win. And culture, if there is still time between one private lesson and another to think about it, becomes an alien, alienating product, imported like most other things found in the supermarket. (Prodromou 1988: 80)

El mismo Prodromou sugiere diversas maneras de transformar la visión de la enseñanza del idioma inglés, desde la mera adquisición de un conjunto de técnicas hasta una forma educativa y una expresión cultural genuinas que tomen en consideración las realidades sociales y personales que inciden en la misma. Sus sugerencias se basan en las posibilidades que un idioma extranjero ofrece para hacer cosas con el lenguaje y a través del lenguaje, es decir, su idoneidad para que tenga lugar eso que Norman Fairclough (1990: 223) denomina “critical language awareness”. Para ello, el objeto de reflexión inmediato, aunque no el único, lo constituye la realidad lingüística más cercana a los estudiantes. Al acudir al idioma inglés en sus modos particulares de penetración en el contexto local una sola finalidad educativa aún dos objetivos: el primero, de carácter lingüístico, persigue aumentar la competencia comunicativa de los estudiantes en el idioma inglés; y el segundo, de orden cultural, intenta despertar la conciencia del significado social que adquieren dos culturas en contacto.

En nuestra propuesta de intervención docente hemos recogido algunas variaciones de las fórmulas propugnadas por el autor, añadiendo además otras pequeñas tentativas que hemos venido experimentando a lo largo de nuestra experiencia docente. Donde Prodromou se refería a Grecia nosotros hemos preferido mencionar expresamente a nuestro propio país; y antes que ofrecer soluciones cerradas o “técnicas” específicas como las reseñadas, quisiéramos alentar actitudes reflexivas y exploraciones educativas para hacernos, junto a nuestros estudiantes, más conscientes de las posibilidades culturales que ofrece el idioma inglés. He aquí, con adaptaciones personales en algún caso, las propuestas, a la vez lingüísticas, culturales y educativas de nuestro compañero griego:

#### 1) GRAFFITI

Text: Words written on walls by Spanish football fans and others: e.g. *Black plant, terror, love, thunder, wild, bull, evil, hawk, punk.*

#### Tasks:

- 1.- Ask students to keep a record of such words in a special notebook.
- 2.- Ask students to read out words/write on blackboard, and the rest of the class to identify where the words were found, who wrote the words, and why they chose those particular words.
- 3.- Students write their own graffiti (in their notebooks!) selecting appropriate words and explaining their choice.

#### Comments:

This task is appropriate for elementary level students, particularly boys who hate English but love football. Discussion includes why the graffiti is in English and whether it is right to deface public buildings and private property.

## 2) SHOP NAMES

Text: Names of shops/pubs/discos in Spain: e.g., *Woman's Club, Tunnel, Galaxy, For Ever, Highway, Container, Corner, Volcano, Blow Up, Fast*, etc.

### Tasks:

- 1.- Ask students to write down on a piece of paper the (English) name of a shop/pub/disco they have been to recently. Papers are passed round the class and students try to identify what kind of place (pub, shop, disco) is being referred to.
- 2.- Focus on one of the groups, e.g. shops: What kind of shop is it? (boutique, cafeteria, record shop, shoe shop...) Why was the name chosen? Are the goods sold Spanish or imported? What kind of people shop there? (young, old...) Is it an expensive shop? Are the goods of high quality?
- 3.- Ask students to suggest their own English names for pubs, boutiques, etc. Compare equivalent Spanish words: why are English words often preferred?

## 3) BRAND NAMES

Text: *Gillette, Weetabix, Mickey Mouse, Kodak, Camel, Manex, Tasty, Seven Up, Executive*.

### Tasks:

- 1.- Ask students to try and identify the kind of product that goes by the above brand names.
- 2.- Read out (or expose gradually on the OHP) extracts from the "blurb" on the packet, wrapping, box, or tube in which the products are sold, and ask students to match product with blurb.

## 4) ADS IN LOCAL NEWSPAPERS

Texts: advertisements of jobs, master courses, foreign language courses, cars, spirits, travel agencies...

### Tasks:

- 1.- To identify the sources of texts, who wrote them, what they are about.
- 2.- To prepare and practise a telephone call or a letter expressing interest, asking for further information and arranging an interview.
- 3.- Role-play interview with various candidates for job.
- 4.- Discussion on, for example, the following excerpt from EL PAÍS and possible parallels in the spread of the English language: "El 12 de octubre de 1492, Cristóbal Colón escribió en su diario que quería llevarse algunos indios a España

"para que aprendan a hablar" ("que deprendan fablar"). Cinco siglos después, el 12 de Octubre de 1989, en una corte de justicia de los Estados Unidos, un indio mixteco fue considerado "retardado mental" (*mentally retarded*) porque no hablaba correctamente la lengua castellana. Ladislao Pastrana, mexicano de Oaxaca, bracero ilegal en los campos de California, iba a ser encerrado de por vida en un asilo público. Pastrana no se entendía con la intérprete española, y el psicólogo diagnosticó "un claro déficit intelectual". Los antropólogos aclararon la situación: Pastrana se expresaba perfectamente en su lengua, la lengua mixteca, que hablan los indios herederos de una cultura que tiene más de 2.000 años de antigüedad" (Eduardo Galeano, "Cinco siglos de prohibición", EL PAÍS, Jueves 24 de septiembre de 1992, Temas de nuestra época, p. 4).

A fin de estrechar, por tanto, el círculo entre una perspectiva futura, una experiencia en el pasado y una práctica presente queremos dar paso en el apartado que sigue a la introducción de algunos ámbitos de comunicación que hagan del aprendizaje y enseñanza de un idioma extranjero, como es el inglés, una manifestación viva del significado verdadero de una forma de cultura comunicativa a la vez que de educación crítica.

## 3. HACIA UNA CULTURA COMUNICATIVA Y UNA EDUCACIÓN CRÍTICA

Al hablar de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, el término "comunicación" se alza como una enseña de reconocimiento entre argumentos ideológicos y metodológicos de muy distinto signo. Ya hemos señalado que, en la encrucijada de los macrocontextos tecnológico y educativo, el estandarte comunicativo se puede utilizar tanto para legitimar el ejercicio del racionalismo instrumental más grosero como para sustentar una indagación permanente en las prácticas cotidianas y los universos ideológicos que las sustentan. Para algunos representantes serios de la investigación-acción, las comunidades educativas son susceptibles de convertir la institución escolar, como espacio de reproducción de la maquinaria social en la que se articulan y perpetúan sistemas de injusticia y de dominación, en un ámbito investigador y en el escenario real de las más hondas transformaciones sociales, de carácter emancipador. Las comunidades educativas, si son auténticamente autocríticas, hacen de la comunicación el medio tanto de contrastar experiencias y construir con ellas un discurso racional como de comprender los límites más inmediatos a su acción para hacer del lenguaje el concurso reflexivo que permita construir nuevas prácticas (Carr & Kemmis 1986: 40).

De acuerdo a la posición que adoptemos respecto a las perspectivas de reproducción y de transformación, la enseñanza de la comunicación en un idioma extranjero puede obedecer a cosmovisiones ("culturas") pedagógicas diametralmente opuestas, y no podemos considerar que las opciones metodológicas concretas están alejadas de los presupuestos ideológicos, explícitos o implícitos, que las definen

(Pennycok 1989). En efecto, es sintomático, por ejemplo, el hecho de que, en perfecta concordancia con el clima epistemológico que imponen los "mass media" en la actualidad, se editen libros de "recetas" de actividades para las clases de inglés, colecciones de actividades de cinco minutos, *time-fillers* o *time-savers* a modo de *fast-food* metodológicos, lecciones de supervivencia o actividades para profesores cansados: el autor o el editor, como técnico o experto, como médico o teórico, distinto y distante del docente, prescribe, y el profesor, como sujeto paciente de una gramática social tecnocrática, practica y ejecuta. El "método", en esa simplista ecuación educativa, acaba siendo sinónimo casi exclusivo del libro de texto y así, a menudo, el marketing editorial ejerce las sutiles tiranías de la banalidad y produce "clichés" pseudocientíficos subordinados a fines predominantemente comerciales.

Sin embargo, ni una praxis crítica rigurosa se limita a proyectar acusaciones a esferas que, por otro lado, no son ajenas a nuestras propias decisiones profesionales, ni las prácticas quedan definidas exclusivamente por sus límites. Existen, además, alternativas y posibilidades. Podemos hacer del propio objeto de crítica la plataforma de cambio si así lo elegimos, y hacer uso del contexto educativo en su totalidad como el mejor pretexto para ello, otorgando a los "usuarios" educativos, los niños y las niñas, sus padres, sus maestros, y los formadores de éstos, el papel verdaderamente protagonista.

Sin duda, los idiomas extranjeros, y de manera sensiblemente notoria, el idioma inglés, constituyen un área susceptible de cambio en la creación simultánea de una cultura comunicativa y de una educación crítica por cuanto el lenguaje es tanto el objeto como el instrumento de aprendizaje, y así se puede aspirar a que la comunicación sea perfectamente consistente en sus fines y en sus medios, se puede valorar a un tiempo como proceso y como producto (Dubin & Olshtain 1986: 43, 45-46), o en otra formulación, abordarse como técnica a la vez que arte (House 1988: 19-21). Si la comunicación ha de tender puentes de comprensión y permitir el encuentro de los sujetos, como sujetos, me gustaría sugerir que hay momentos de colaboración en los que el potencial comunicativo se puede ver favorecido de manera óptima. A continuación nos detendremos brevemente en tres de tales ocasiones diferentes de encuentro comunicativo compartidos por estudiantes de Magisterio, profesores de primaria y "teacher trainers" o formadores de profesores de la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés, después de haber sido experimentadas, en diferentes grados y con variaciones de acuerdo a situaciones específicas, en los ejercicios profesionales escolar y universitario, a saber: la confección de diarios de aprendizaje, la adaptación o creación conjunta de materiales educativos, y la participación en el diseño, ejecución y evaluación de proyectos de trabajo. Estas tres actividades constituyen un nexo vertebrador especialmente importante en la educación íntegra de un maestro o una maestra especialista en la enseñanza del idioma inglés.

#### a) *Diarios de aprendizaje*

Con distintas modalidades según niveles de edad o de maduración, la confección de los diarios (*journals*, *diaries*, *logs* o *notebooks* de observación) constituye una disciplina autorreflexiva de un valor incalculable tanto para estudiantes como para

profesores (Hundleby & Breet 1988; Martínez 1991; Jarvis 1992). Para todos nosotros ofrece un paréntesis deliberado en el que repensar la práctica. Los diarios pueden adoptar un formato epistolar confidencial o escribirse con la intención de ser compartidos públicamente. En todos los casos, introducen la oportunidad de interrogarse seriamente sobre la naturaleza, los modos y los fines de lo que hacemos profesionalmente a diario para encontrar el significado profundo que eso tiene en nuestras vidas. Pueden revelarnos aspectos insospechados sobre nuestros hábitos de enseñanza y aprendizaje y tal vez ayudarnos a vislumbrar distintas dimensiones de esa intuición que una profesora verbalizara después de muchos años de trabajo docente en la fórmula: "La mejor técnica es la persona".

Los diarios de aprendizaje pueden ser guiados, siguiendo un formato previamente definido al objeto de prestar especial atención a ciertos aspectos que se quieran destacar pudiendo establecer para ellos códigos de observación etnográfica (Watson-Gegeo 1988), o espontáneos, permitiendo que se acomoden con mayor flexibilidad al ritmo y textura cambiantes de los días. Aunque su concepción de partida sea disciplinar (es decir, referida en nuestro caso a la disciplina de los idiomas) pueden derivar en un discurso interdisciplinar o incluso transdisciplinar. Asociar la escritura de un diario de aprendizaje de un idioma extranjero a un proceso de autodescubrimiento en soledad y silencio, con la libertad de explorar sin compulsión los temores y las autocontradicciones, las expectativas y las zonas relegadas de nuestro ser, podría adentrarnos en esas "fronteras interiores" o "áreas de xenofobia" que albergamos puertas adentro en nuestro ser y con las que tarde o temprano habremos de enfrentarnos en su proyección en el exterior (Metzger 1990). Por otra parte, los diarios de aprendizaje posibilitan la integración de los contenidos, a menudo fragmentados y en forma de mosaico, en una narración personal coherente, haciendo ver el puesto que ocupa la parte episódica en el continuo autobiográfico (Krall 1988). Quizá en muchos casos se reduzcan a meras descripciones a modo de escuetas notas de campo, pero no por ello serán menos valiosos. Por supuesto, cuanto más riqueza tenga la experiencia de aprendizaje/enseñanza, mayor consideración adquirirá su registro diario, pero del mismo modo, a la vez, cuanto mayor atención se ponga en el diario mayor será el compromiso con la práctica de enseñanza y aprendizaje. El profesor que confronte su ejercicio con el relato de su pensamiento seguirá considerándose a la fuerza un estudiante todavía abierto a nuevos aprendizajes; con toda seguridad, su estilo de enseñanza ganará en profundidad y audacia para explorar vías alternativas; cada día le sorprenderá con nuevas lecciones y reclamará de él un compromiso renovado ante su comunidad profesional. Algunas inevitables crisis, si se abordan de un modo cabal y no son sino "growing pains" de un alcance moderado, con la perspectiva de una reflexión escrita, quizá podrían resolverse de forma creativa. Los diarios pueden escribirse en la lengua materna o en la extranjera, pero si se inician en esta última, aún de forma tímida, se consolidará un vínculo íntimo entre la "efectividad" de la instrucción y la "afectividad" educativa. Los diarios suponen, en fin, una posibilidad de salvar el abismo entre la teoría y la práctica, entre el texto y el contexto, entre el discurso lingüístico y los discursos psicológico y social, entre la aptitud y la actitud lingüísticas.

Un procedimiento alternativo a los diarios más convencionales es la realización de diarios grabados en cassette (Allan 1991); en ese caso, el profesor puede añadir algún

pequeño comentario, escrito o grabado, y dar inicio de ese modo a una relación auténticamente “dialógica”, en la que el sujeto que enseña y el que aprende se conceden un espacio de reflexión que el encuentro directo en la tutoría o en la clase no siempre permite.

Sin embargo, el uso exclusivo del diario como un recurso de refugio intimista podría conducir a efectos justamente contrarios a los deseados, alzándose como una barrera de incomunicación entre la esfera privada y la pública, entre el mundo “interior”, subjetivo, y el “exterior”, o haciendo de quien enseña o aprende un “observador” desapegado pero nunca comprometido con la realidad de la que, ineludiblemente, es partícipe. Las dos ocasiones siguientes compensarían ese riesgo, pero cabe concebir además secciones del diario que pudieran ser intercambiadas con colegas o compañeros para contrastar la reflexión o impulsar el debate y una crítica o comentarios constructivos. Mención aparte merece, además, la elaboración de diarios colectivos, pero una atención debida a sus interesentísimas posibilidades reclamaría un espacio específico que excedería los límites de una extensión razonable para este trabajo.

#### b) *Adoptar y adaptar materiales*

El capítulo de los materiales educativos es sumamente rico y complejo, pero normalmente conferimos más valor a los productos comerciales acabados que a las tentativas de producción propia. Los ejemplos de Montessori, en educación infantil, o de Gattegno, con su explotación de las regletas para enseñanza y aprendizaje de idiomas, muestran que las ideas más sencillas y los materiales menos sofisticados pueden dar resultados muy fructíferos. La experiencia nos mostrará que los niños o adolescentes, tanto como los profesionales adultos, valoran más lo que ha salido de sus manos que los materiales ajenos. Producir materiales educativos pone en marcha procesos de creación y cooperación en los que pueden participar los profesores de una o distintas materias con los niños de una misma o diferentes edades e incluso con los padres (Clarke 1989). El material comercial puede servir en muchas ocasiones de inspiración para ser posteriormente adaptado a los distintos propósitos y circunstancias particulares.

En nuestras clases hemos podido ver versiones *home-made* de *picture dictionaries*, *flash-cards*, posters, *cut-ups* de periódicos extranjeros, poemas visuales con fotografías y titulares de prensa, barajas o dominós con familias léxicas, *puppets* con rollos de papel higiénico o teléfonos con botes de yogur. Muchos materiales de preescolar o de alumnos con necesidades educativas específicas, de modo similar, pueden adoptarse temporalmente y para fines distintos a los que les dieron origen: carteleros con el alfabeto, calendarios con el tiempo atmosférico, relojes de cartulina, aros y pelotas para realizar el juego de *stepping stones*, instrumentos de percusión para recitar pequeñas *nursery rhymes* o acompañar cantos de jazz didácticos o canciones infantiles tradicionales, o inventadas, y un larguísimo etcétera. Algunos profesores han llegado a elaborar cortos video-clips con canciones elaboradas por los alumnos, fotonovelas, comics e incluso pequeñas emisiones radiofónicas en la clase de idiomas integrando en esas iniciativas los objetivos de aprendizaje propios de su área y nivel. Convertir las

clases de idiomas en talleres de creación e investigación comunicativa implica una disposición a hacer cosas materiales y concretas con y a través del lenguaje, y a utilizar el marco institucional para ir mucho más allá de éste; en esa transformación, la diferencia entre “adoptar” materiales “químicamente puros” y “adaptar” materiales para contextos diversos puede ser la misma que marque la opción entre hacer que el idioma extranjero se defina en términos de “acción cultural” o de “invasión cultural”. Una explotación didáctica que a su vez sea una exploración crítica del entorno a través de proyectos comunes puede hacernos sensibles al hecho de que el discurso lingüístico no es ajeno a la construcción social.

#### c) *Proyectos de trabajo*

Veamos un par de ilustraciones muy concretas de esa última afirmación, que señalaremos de un modo brevísimo pues ya quedaron apuntadas en las propuestas de Prodromou. Respecto a la primera de ellas, en nuestra calidad de profesores de inglés: ¿nos hemos detenido a pensar alguna vez en la riqueza lingüística de un supermercado local? En nuestro celo profesional, somos capaces de preparar con entusiasmo visitas a exposiciones, bibliotecas o salidas al extranjero, pasando sin embargo por alto los elementos de reflexión que se encuentran al alcance de nuestra mano. Una excursión guiada al supermercado podría proporcionar recursos suficientes para un proyecto de estudio crítico compartido por estudiantes, maestros de distintas áreas, formadores e incluso padres. Después de todo, ¿en qué idiomas vienen las etiquetas de muchos productos? Y una observación siquiera superficial al hilo de esa pregunta inocente puede suscitar un sinfín de interrogantes: ¿qué productos son autóctonos y cuáles no? ¿qué lenguaje utiliza la propaganda? ¿qué relación guardan los iconos gráficos con la representación escrita? ¿Tienen los establecimientos de otros países tantos productos españoles, con sus etiquetas en el idioma de origen, como nosotros extranjeros? ¿por qué? ¿qué significa concebir Europa como mercado? ¿acaso la llamada construcción europea tiene algún parecido con el funcionamiento de ese establecimiento concreto? ¿se puede comprar y vender el idioma, comerciar con la comunicación, hacer tráfico del lenguaje? Si es así, ¿con qué fines? ¿se altera el idioma extranjero en su contacto con otros países? ¿y a la inversa? ¿cómo? ¿tiene eso algo que ver con los llamados “sistema” y “uso” lingüísticos? ¿en qué otros espacios sociales podemos encontrar la presencia del idioma extranjero? ¿en los deportes? ¿en la cultura popular? ¿en los medios de comunicación? ¿en la ciencia y en la técnica? ¿qué lugar ocupa nuestra clase de idiomas en ese vasto conjunto?

Pensemos ahora en el segundo ejemplo que nos aporta esta vez el fenómeno del turismo. ¿Podríamos, temporalmente, y de manera consensuada, convertirnos en turistas de nuestra propia localidad? ¿preparar visitas a los lugares de mayor interés en el idioma extranjero? ¿unirnos a grupos reales de visitantes de otros países, entrevistarlos, conocer su percepción de nuestro mundo, adoptar su perspectiva? ¿qué se detiene a observar el turista? ¿monumentos, menús, el clima, los horarios, los medios de transporte, las formas de vestir, el folklore, la naturaleza? ¿qué expresión da a esa percepción? ¿cómo se crean los clichés culturales? ¿son fieles a los hechos reales? ¿existe



turismo en el segundo, tercero y cuarto mundos? ¿a cuál de ellos pertenece nuestra lengua materna? ¿y el idioma que estamos aprendiendo? ¿cuáles son las diferencias formales y cuáles las semánticas?, etc.

#### 4. ELEMENTOS PARA LA ACCIÓN EDUCATIVA Y PARA LA REFLEXIÓN LINGÜÍSTICA

Lo que sigue a continuación debe su origen a años de fructífero trabajo con nuestros estudiantes a quienes invitamos a recoger, en el último curso de sus estudios, en clases que son auténticos talleres comunicativos, una amplia selección de materiales de su formación didáctica, cultural y lingüística para ponerlos en diálogo con su mundo: el de la calle, el de los medios de comunicación de masas y el de sus entornos urbanos o rurales, más o menos cercanos, y continuamente cambiantes. Constituye un ejemplo modesto, pero paradigmático, del tipo de sensibilidad que tratamos de cultivar en nuestra convivencia para que ésta informe, como una suerte de protopedagogía, o pedagogía previa, las decisiones didácticas de los maestros en el aula de forma plenamente constructiva. Invitamos a los lectores a tomar lo que sigue como un recurso para el debate con sus compañeros o estudiantes, susceptible de ser adoptado, y por supuesto adaptado, en su totalidad o parcialmente. En nuestro caso, proporcionamos esta separata o ejemplar “off-print”<sup>6</sup> a nuestros estudiantes como anexo documental para uno de los módulos de una asignatura optativa que hemos denominado “La lengua inglesa en el mundo actual”, y una de sus tareas, que compartimos, consiste en aportar nuevas ilustraciones en la forma de “archivos documentales” que después son objeto de comentario y análisis en el aula.

##### LA LENGUA INGLESA COMO NEOLENGUA

Me gustaría comenzar a justificar el sentido de este título mediante la invitación a tratar de responder algunas preguntas simples que se refieren a nuestra vida cotidiana: ¿Por qué una crema dentífrica española se anuncia como *perfect* y no “perfecta”? ¿Por qué una agencia de seguros es *direct* y no “directa”? ¿Por qué la lotería nacional se anuncia con música de Broadway y con claves de identidad cultural norteamericanas? ¿por qué un trabajador, operario o peón, conserva esa denominación en español y a alguien de mayor rango profesional se le llama *senior*, *expert*, *manager*, *controller*?

El escritor Eduardo Galeano (1998) escribe que *options* ya no define la libertad de elegir sino el derecho de comprar (*stock options*, no *vital options*), las lavanderías, *laundries*, ya no lavan la ropa, ahora lavan, o blanquean, el dinero. James Bond, el agente secreto 007, que antes trabajaba para la Corona británica, ahora es un hombre-sandwich al servicio de muchas empresas extranjeras. Cada escena de *Tomorrow never dies*, estrenada en 1997 –señala– funciona como un spot publicitario. Bond consulta su reloj Omega, habla por teléfono Ericsson, salta sobre un camión de cerveza Heineken,

6. Del artículo de Beltrán (2000).

huye en un BMW alquilado en Avis, paga con Visa, desviste mujeres vestidas por Armani y Gucci, peinadas por L’Oreal y lucha contra un enemigo vestido con ropas de Kenzo.

En otro escenario distinto, más próximo al mundo educativo, en la actualidad los niños de las sociedades desarrolladas, la de países como España, juegan, sí, pero sobre todo videojuegan, y aprenden de paso, con Mortal Kombat, frases útiles para la vida en lengua inglesa: *Finish him! Beat ‘em up! Shoo‘em up!*

Hace diez años, por su parte, el escritor Julio Llamazares (EL PAÍS, jueves 13 de mayo de 1993, 15) ya describía al español medio, moderno y elegante, que en vez de pedir bizcocho, toma *plum-cake*, que saca *tickets*, compra *compacts*, usa *slips*, cursa *masters*, hace *zapping*, aparca en el *parking*, come *bacon*, bebe *bitter*, practica *squash*, en su rato de asueto se va al *pub* donde a veces se queda *groggy*, por la mañana se limpia los dientes con *seven up*, usa crema *after-shave* y desayuna *corn-flakes*.

Trataré a continuación de mostrar someramente qué tiene que ver tan inusual preámbulo con la presente reflexión. El término “neolengua” (en inglés *newspeak*) procede de la novela *Nineteen Eighty-Four* de George Orwell, pseudónimo de Arthur Blair, el escritor británico nacido en 1903 en la India, hijo de un funcionario al servicio del Imperio, o Raj, Británico en ese país. En ese contexto, Orwell pudo contrastar muy pronto realidades confrontadas: la de la India imperial y la de los más desfavorecidos, y de forma paralela, el abismo que se abría entre el idioma de las clases dominantes y las lenguas, o dialectos, de las clases, o castas, dominadas. Para él, la lengua se halla indisolublemente unida tanto a la capacidad positiva de comprender e interpretar la realidad como a la negativa de controlar o manipular las mentes y las sociedades, esto último por dos vías complementarias, a saber, confundiendo el pensamiento y distorsionando la información presente y el pasado histórico.

Pues bien, en 1948, alarmado por las tendencias totalitarias de los regímenes soviéticos, pero también por la corrupción de las clases dirigentes de los países occidentales, Orwell escribió (aunque fue publicada en 1949), invirtiendo los dos últimos números de ese año, una ficción negativa, una antiutopía en la que anticipaba lo que podría suceder en 1984 en caso de que los bloques hegemónicos perseveraran en las políticas tan opresivas, y ciertamente depresivas, que claramente observaba en la sociedad de su tiempo. En su novela, de obligada relectura en nuestros días si deseamos obtener una perspectiva desde la imaginación crítica, la forma de ejercer la opresión sobre los ciudadanos es doble. Por una parte, mediante la instalación de pantallas en las viviendas de los ciudadanos y en los espacios públicos llenas de proclamas procedentes del “Gran Hermano”, un dictador que continuamente ofrece mensajes tranquilizadores a los ciudadanos del estado que dirige, Oceania. El país se encuentra en guerra perenne con un difuso, pero ubicuo enemigo exterior. En un exceso de celo, durante las veinticuatro horas de cada día, no escapa a la mirada vigilante del tirano ninguna acción privada de los habitantes, a quienes éste “tutela” cual si de verdad fueran sus hermanos pequeños. La cantinela, que ya es parte de nuestro imaginario colectivo, “Big Brother is watching you”, esto es, “el Gran Hermano te vigila”, encuentra su origen en la trama de esta novela. La segunda fórmula de control supremo, por otra parte, comporta la supresión paulatina de la capacidad de pensar autónomamente, lo cual se consigue a través de una reducción máxima del léxico así como por medio de la eliminación de

matices de sentido y de categorías gramaticales complejas en la lengua de Oceanía. Por ejemplo, para añadir énfasis a las palabras, se las hace preceder del prefijo “plus”. “Muy frío” será *pluscold* y *doublepluscold* más frío todavía. Se utilizan compuestos y se abrevia al máximo un sinnúmero de palabras. Así, *thinkpol* se refiere a la “policía del pensamiento” (*thought police*). El uso de eufemismos como *Minipax* (*Ministry of Peace*, es decir, *Ministry of War*) es frecuente, y a los ciudadanos se les llega a inducir a pensar que “la guerra es la paz”, “la esclavitud es libertad”, “la ignorancia es la fuerza” e incluso, si es necesario, al ciudadano rebelde se le llega a convencer, tras un sistemático lavado de cerebro, de que “dos y dos son cinco”.

THE PRINCIPLES OF NEWSPEAK. George Orwell, *Nineteen Eighty-Four*.

Newspeak uses 3 kinds of vocabulary terms: A for everyday items, B for ideological words and C for technical terms. The B vocabulary comprises only compound words. It is “a sort of verbal short-hand, often packing whole ranges of ideas into a few syllables”. For example: *doublethink*, *goodthink*, *oldthink*, *crimethink*, *oldspeak*, *thoughtcrime*, *secrime*, *prolefeed*, *dayorder*, *black-white*, *duckspeak*. Words like “goodthink” can be inflected and generate *goodthinking*, *goodthinkful*, *goodthinkwise*, *goodthinker* and *goodthinked*.

Other terms in Newspeak are blends: *Pornsec* (Pornography Section), *Ficdep* (Fiction Department), *Recdep* (Records Department), *thinkpol* (Thought Police).

Rather than describing the use the Newspeak Dictionary prescribes the usage of the language for totalitarian purposes. In the novel, one of the characters involved in the creation of the Eleventh Edition states: “We’re destroying words -scores of them, hundreds of them, every day. We’re cutting the language down to the bone...In the end the whole notion of goodness and badness will be covered by only six words...” (*good*, *plusgood*, *doubleplusgood*, *ungood*, *plusungood*, *doubleplusungood*).

De sobra está decir que el título del programa televisivo actual del “Gran Hermano” encuentra su origen en la novela de Orwell y que ni la elección del título ni el aliento que lo inspiran son inocentes o anodinos. Otro ejemplo significativo, en el polo opuesto, es el de la autora angloindia Arundhati Roy (2002), autora de un ensayo de hiriente lucidez titulado “La guerra es la paz”, inspirado igualmente en el relato de Orwell, que le sirve para denunciar los argumentos recientes de la superpotencia americana en sus intervenciones bélicas en la Guerra del Golfo y en Afganistán.

Regresando a la novela de Orwell, su protagonista trabaja para un ministerio dedicado a traducir todas las obras del pasado a esa neolengua, erradicando cualquier posibilidad de expresar sentimientos o pensamientos complejos. Otra sección del siniestro ministerio se dedica a fabricar noticias y a cambiar todos los periódicos del pasado, construyéndolas de tal modo que no se pueda concebir otro mundo mejor que el presente. Las noticias incómodas, o aquellas que podrían inducir a la disensión, son arrojadas a una especie de crematorio de la prensa por medio de los llamados *memory holes* o “agujeros de memoria”.

Los humanos, por lo demás, no van mucho más allá del uso de una especie de *duckspeak* (“to quack like a duck”), es decir, un habla que utiliza la laringe, pero no la conciencia, o lo que es igual, la repetición, como un pato o como un loro, de los soniquetes continuos con el que se les taladra el cerebro y, en resumidas cuentas, la respuesta automática, por vía de asociación simple y primaria y sin que medie proceso alguno de reflexión.

Orwell tomó todas esas ideas, exagerándolas de modo deliberado, a partir de evidencias que empezaba a constatar en la sociedad de postguerra. También en nuestros días, con variaciones, encontramos muestras preocupantes de lo mismo, especialmente en el ámbito del consumo. Bastará recordar anuncios ingeniosos en la prensa española, como el de una cámara fotográfica, que invita a su comprador, con una sonrisa, a sacar fotografías de una forma rápida y eficaz: *Think, click and print*, o aquellos otros donde la asociación sonora y monosilábica se produce con pasmosa facilidad, como en el reclamo para una bebida alcohólica, que pide al lector que piense al respecto, *Think about it*, donde el equivalente icónico de *think* es el imperativo *drink* (“bebe”).

Lejos de ser absolutamente original, la distopía de Orwell se inscribe en una larga tradición de la literatura inglesa que, por medio de la ficción, trata de parodiar, para hacer evidente, al resaltarlos jocosamente, determinados aspectos sociales que son susceptibles de una crítica severa.

Orwell reconoce su deuda con el escritor Jonathan Swift, el creador de *Gulliver's Travels*, una pieza singular escrita a principios del siglo XVIII a guisa de alegoría política y fábula moral. En él se describen los viajes del capitán Gulliver a cuatro regiones ficticias. La primera de ellas es una isla cerca de Sumatra poblada por ciudadanos diminutos, liliputenses, que no son sino una caricatura de los coetáneos ingleses del autor. La segunda es una región todavía no cartografiada en Norteamérica poblada por gigantes, que adoptan a su protagonista como mascota. La tercera es una isla cerca de Japón, Laputa, cuyos ciudadanos están obsesionados por la ciencia pura y las especulaciones, hasta el punto de justificar cualquier tipo de tiranía por medio de un uso extremo, pero ridículo, del racionalismo (una crítica a ciertos círculos intelectuales, pero egoístas, de su tiempo). Finalmente, la cuarta región es una tierra en la que sus habitantes, los *yahoos*, aunque tienen forma humana, se comportan como burros, mientras que los caballos tienen un comportamiento noble y digno y los atributos más loables de la humanidad.

Hagamos una breve parada en la isla de Laputa, donde el capitán Gulliver visita una Escuela de Idiomas. Allí, tres sesudos profesores se dedican a elaborar dos extravagantes proyectos de mejora de su lengua materna. El primero consiste en economizar al máximo el uso de las palabras reduciendo cuanto sea posible todas las palabras polisílabas y abandonando el uso de verbos y partículas porque, según aducen, lo único que realmente tiene correspondencia con la realidad son los sustantivos, los nombres. El segundo plan, absolutamente descabellado, consiste en sustituir el uso de las palabras por la presencia real de los objetos, y ello en beneficio de la salud y a fin de evitar el desgaste que sufren los pulmones al hablar, una propuesta que despierta las protestas más airadas de las masas iletradas, que no quieren renunciar al uso de la lengua de sus padres.

Con semejante parodia, Swift satiriza de forma implacable el uso desmedido, hasta extremos abusivos, del lenguaje por parte de las mentes más preclaras que pueden llegar a perder el más mínimo sentido común que todavía conserva el pueblo llano.

Prestemos atención, sin embargo, a la primera de tales desproporcionadas propuestas, la relativa a la economización máxima del lenguaje, objeto de mofa e ironía por su parte. Nuestro interés en ella reside en que, con la misma, Swift anticipaba un rasgo que, por otros motivos, define hoy el uso de los idiomas tal y como éstos se transmiten por los medios electrónicos o de comunicación de masas. El caso del inglés es especialmente llamativo. No hay más que pensar, por ejemplo, en los códigos más usuales de las nuevas formas de “mensajería móvil” o en los “tecnolectos” de internet, o en tantísimas palabras del lenguaje publicitario, pegadizas por su misma brevedad. Vienen al caso en este punto unos pocos ejemplos ilustrativos del uso *del SMS (Short Message Service)* en inglés:

SMS (Short Message Service) en inglés:			
ABREVIATURAS		EMOTICONS	
CUL8R	(see you later)	:-)	I'm happy
2NITE	(tonight)	:-(	I'm sad
GR8	(great)	:-o	I'm surprised
F2T	(free to talk)	;-)	I'm winking
RUOK	(are you okay?)		
B4	(before)		
WAN2TLK	(want to talk?)		

Para navegar por el mar cambiante del slang podemos asomarnos a <[www.worldwidewords.org](http://www.worldwidewords.org)>

Contamos todavía con otras instancias paradigmáticas. Así, lo que Aldous Huxley viene a decir en *Brave New World* queda resumido de forma precisa en el prefacio que escribió en 1946 a su distopía, publicada 15 años antes. En esa novela, Huxley, como Orwell, nos alerta igualmente contra los riesgos de “un mundo feliz” que en realidad es un estado totalitario. La diferencia radica en que en este nuevo mundo la opresión no se ejerce por coerción sino por seducción. Huxley sostiene en esas páginas preliminares que un estado totalitario realmente eficaz sería aquel en el cual los jefes políticos todopoderosos y su ejército de colaboradores pudieran gobernar una población de esclavos sobre los cuales no fuese necesario ejercer coerción alguna por cuanto amarían su propia servidumbre.

Una mezcla de manipulación genética, técnicas de condicionamiento temprano, enseñanzas inducidas hipnóticamente, mensajes subliminales, el uso de drogas placenteras y paraísos artificiales para olvidar cualquier problema (“*a gramme is better than a damn*”), música sintética machacona, películas-basura acompañadas de estímulos sensoriales diversos (*the feelies*, en lugar de *the movies*), sexo fácil y completamente desligado del sentimiento del amor o de proyecto alguno de paternidad y maternidad, una política de idiotización continua y un lenguaje simple, facilón, funcional y reducido a una colección de eslóganes banales definen esa sociedad, que en

tantos aspectos, y de forma tan preocupante, se parece a la nuestra. En efecto, y por mencionar sólo las pruebas más cercanas de esa similitud, abundan hoy, en profusión tal que supera a la propia novela de anticipación, las ofertas de felicidad manufacturada en anuncios cuyo núcleo semántico, a fin de convencernos de la bondad de diversos productos, se plasma en enunciados como éstos: *GRIN FROM YEAR TO YEAR* (crema facial), *PLEASURES* (perfume), *HAPPY* (colonia), *SLOW DOWN*, *PLEASURE UP* (tabaco), *SECRET FANTASY* (ropa), todos ellos en lengua inglesa aunque procedentes de la prensa escrita española y acompañados, ocasionalmente, de texto adicional en lengua española. Por si cupiera alguna duda respecto a la relevancia de las ficciones de Orwell y Huxley a la hora de abrirnos paso por la compleja maraña de nuestro atribulado mundo, remitimos al lector a la recensión que de ellos realizaron François Brune e Ignacio Ramonet respectivamente (*Le Monde Diplomatique*, 30 octubre 2000, 30-31).

Mención especial merece, dentro de esta fértil tradición crítica, la ficción de Anthony Burgess *The Clockwork Orange* (1962), traducida a nuestra lengua como *La naranja mecánica*. En este caso, el escritor británico nacido en 1917 retrata una sociedad muy violenta, cuyas bandas juveniles utilizan un argot propio que el autor inventó utilizando palabras rusas y adaptando su sonoridad y repetición para crear un ambiente cerrado y unos códigos de identificación fáciles, algo similar a los recursos que hoy en día siguen usando muchas de las llamadas “tribus urbanas”. Esa ficción, no tan alejada de algunos entornos urbanos semejantes en nuestras ciudades, fue adaptada para el cine en la película homónima de Stanley Kubrick, cuya proyección fue prohibida durante un largo periodo de tiempo debido a la crudeza de sus imágenes violentas.

En el escenario salvaje que perfilan tanto el texto impreso como la versión cinematográfica, *kbhoroso* en ruso significa “bien” o “bueno” y en la novela pasa a ser *horrorshow*; *militisia* (la policía) se transforma en *millicents*. Burgess también crea neologismos para jugar con la sonoridad, eufonías o cacofonías como *appy polly loggy* (*apology*) o *skolliwoll* (*school*) o formas abreviadas como *sinny* (*cine*).

NASDAT WORDS. ANTHONY BURGESS, <i>The Clockwork Orange</i>			
<i>Droogs</i>	friends	<i>Horrorshow</i>	good, well
<i>Rassodocks</i>	mind	<i>Mozg</i>	brain
<i>Flip</i>	wild	<i>Deng</i>	money
<i>Mesto</i>	place	<i>Crasting</i>	robbing
<i>Skorry</i>	quickly	<i>Pretty polly</i>	money
<i>Prodding</i>	producing	<i>Tolchok</i>	hit, beat
<i>Veshches</i>	things	<i>Veck</i>	person, male
<i>Moloko</i>	milk	<i>Viddy</i>	see (verb)
<i>Peet</i>	drink (verb)	<i>Starry</i>	very old
<i>Vellocet</i>	a drug	<i>Pitsa</i>	young woman
<i>Dreucrom</i>	a drug	<i>Smecking</i>	laughing

Sin llegar a ser un caso idéntico, podemos traer a colación algunos términos contemporáneos en lengua inglesa que hoy son moneda común entre nosotros, todos ellos monosilábicos y alusivos a estilos musicales, bailes o ritmos, o referidos a la moda, o a modos de vida, incluso productos alimenticios, cuyo uso se ha universalizado.

soul, jazz, rap, camp, hip, hop, gore, grunge, break, twist, swing, rock, roll, pop, punk, cool, hot, vamp, hit, vip, fab, veg, crunch, crisp, chip, gum, pulp, dance.

Por su parte, Salman Rushdie, escritor angloindio contemporáneo, tristemente famoso por el edicto de su condena a muerte tras haber escrito un libro considerado blasfemo, relata las aventuras de Rashid, el estafalario padre del joven protagonista y un aclamado narrador de historias, en *Haroun and the Sea of Stories* (1990), un precioso cuento largo en la tradición de *Las mil y una noches* que dedicó a su hijo. El protagonista, al ser abandonado por su mujer, pierde sus dotes de cuentacuentos y su hijo Harún, para ayudarle a recuperar tan inestimable don, viaja con él a lomos de un pájaro mágico hasta el Mar de las Historias y vive allí la lucha que libran el mundo de las palabras, los libros y la imaginación y el de la opresión y el silencio mórbido.

Es un libro lleno de claves sobre el poder creativo de las palabras, que se inserta en la tradición de otros relatos como los ya aludidos *Viajes de Gulliver*, o *Alicia en el País de las Maravillas* y *La Historia Interminable* (muchos escolares los reconocen con esos títulos traducidos al español). El relato contiene un rico abanico de guiños lingüísticos, juegos de palabras y parodias de anuncios televisivos o lemas atractivos para campañas electorales elaborados con divertidos ripios e ingeniosos pareados como éstos:

*If you try to rush or zoom  
You are sure to meet your doom*

(si correr es tu ilusión  
hallarás tu perdición)

*Look out! Slow Down! Don't be funny!  
Life is precious! Cars cost money*

(ojo, reduce, no aprietes el pedal  
la vida es bella y los coches cuestan un dineral)

o estos otros de difícil equivalencia en español:

*Drive like hell and you will get there*

*Be dead slow or be dead*

*If from speed you get your thrill  
Take precaution-make your will*

Todo lo anterior no ha sido sino un nuevo preámbulo para mostrar, de manera sencilla, hasta qué punto el lenguaje ha constituido, y sigue haciéndolo, un objeto privilegiado de la atención y exploración literaria. Y es que la literatura ofrece un giro creativo, una posibilidad de tomar distancia y recrear los mundos de experiencia que vivimos interiormente en soledad, y con los otros, en sociedad.

Dando un salto deliberado de la ficción a la realidad en nuestro discurso, el término *nukespeak*, casi homófono del anterior, se refiere al elenco de recursos lingüísticos que sirven para apoyar, mitigando su crudeza, el discurso de la guerra, y en particular, los argumentos a favor de la utilización del armamento nuclear.

He aquí algunos ejemplos, en su mayoría eufemismos, de expresiones en lengua inglesa utilizadas en conflictos bélicos del pasado siglo XX, durante las guerras del Vietnam y del Golfo Pérsico.

<i>Civilian irregular defense soldiers</i>	(mercenaries)
<i>Limited duration protective reaction strikes</i>	(bomb attacks)
<i>Collateral damage</i>	(dead people)
<i>Visit, operation, disruption</i>	(bomb attack)
<i>Hard targets and soft targets</i>	(buildings and people)
<i>To sanitize an area</i>	(to bomb a place)
<i>Ethnic cleansing</i>	(genocide)

El ensayo del famoso crítico contemplativo Thomas Merton (Prades 1915-Bangkok 1968) sobre "La guerra y la crisis del lenguaje", escrito en el año 1962, ya ponía de manifiesto una enorme preocupación de su autor por la suerte física y moral de sus conciudadanos. En él (1984), Merton describe los síntomas de una enfermedad mundial en cuyo núcleo descansa una crisis de lenguaje, una suerte de *word and world sickness* (*mal del mundo y la palabra*) provocada por la brecha cada vez más grande que se ha abierto entre las palabras y las acciones. Para su autor, el abuso del lenguaje bloquea el pensamiento y lo sustituye. Si antes hablábamos de aturdimiento como vía de opresión y represión, otro modo de oscurecer la claridad de pensamiento es por medio de la repetición machacona de consignas y a través de la ocupación sistemática de la atención, lo que algunos denominan "colonización mental", un asedio más sutil que el de la conquista geográfica o física pero no menos poderoso, al combinar de forma perversa estrategias *numbing* y *dumbing*, esto es, de entorpecimiento y de embotamiento.

El autor presenta dos ejemplos de argumentos circulares y tautológicos, en suma, de absurdos en el orden de la racionalidad y que, sin embargo, funcionan con perfecta normalidad: el primero se refiere a un perfume, *Arpège*, un nombre que no significa nada pero de sonoridad sensual, cuyo mayor atributo y prenda de calidad es que tiene ... *Arpège*. Una variante contemporánea de lo mismo lo encontramos en el anuncio **VERY VALENTINO**, en el que "Valentino" es el nombre mismo del producto, adjetivado para asociar al producto una cualidad específica e indisoluble del objeto de

consumo. En este, como en los siguientes ejemplos, juegan un papel importante, además, los recursos de la rima y la aliteración. Así:

Guinness is good for you  
Electrolux brings luxury for life  
Drinka pinta milka day

Sin ir más lejos, ¿qué diferencia sustantiva encontramos hoy entre productos deportivos de la marca Nike, Adidas o Reebok? La distinción única radica en el nombre, o más bien el “logo” y el conjunto de valores que se asocian al mismo (los deportistas que lo anuncian, la competitividad, el triunfo y la victoria, prestigio...). En breve, como demuestra profusamente Naomi Klein (2001), compramos símbolos más que productos. Tratamos de adquirir, accediendo a la posesión de los objetos de consumo, cual objetos compulsivos del deseo, bienes inmateriales: valores, significado, cualidades, señas de identidad. En el proceso somos nosotros, literalmente, los que, como expresa de forma lapidaria pero justa el lenguaje de la calle, acabamos vendidos. Otra selección breve de anuncios en prensa española arroja luz sobre lo anterior. En ellos se apela directamente a valores de inspiración e idealismo, o a la cualidad abstracta, pero tangible, de la comodidad: *BE INSPIRED*, nos insta uno de ellos. *IDEALIST*, define el segundo al producto anunciado. *TOUCH YOUR COMFORT*, invita el último al lector. El segundo ejemplo que introduce Merton en su discurso es el de un general americano en la guerra del Vietnam, quien, para defender la decisión de bombardear una ciudad, llegó a aducir lo siguiente: *We had to bomb it in order to save it*, esto es, “tuvimos que bombardearla para salvarla”. Contradicciones como esta última, polaridades, dualismos e imposibilidades son el sello distintivo de mucha publicidad. Hay que leer los siguientes anuncios, todos pertenecientes a una misma serie y que configuran una cadena de órdenes y consignas relativas a la identidad del lector, sobre el fondo visual en que se inscriben para apreciar en todo su calado la carga compulsiva de los mismos: *BE ON FIRE*, *BE ULTIMATE*, *BE WANTED*.

En una nueva aproximación a la trama de estos pensamientos, los lingüistas George Lakoff y Mark Johnson (1980) defienden que nuestra estructura de pensamiento es esencialmente metafórica. Ahora bien, el modo de pensar incide directamente en nuestro modo de actuar. Tanto es así, que de un modo consciente o ignorantes de ello, actuamos de forma congruente con nuestro pensamiento. Es decir, que sepámoslo o no, vivimos de acuerdo a la constelación de metáforas que rigen nuestra cotidianidad. Resulta tan familiar que no nos detenemos a pensar en ello, pero hay un mundo de diferencia entre pensar, por ejemplo, que el tiempo es oro o pensar que el tiempo es música, o entre concebir el origen del universo como un *Big Bang* (Gran Explosión) o como un *Big Bloom* (Gran Estallido Primavera). Ni es lo mismo concebir a Dios como Padre que como Madre, como Juez que como Dueño, como Arquitecto que como Vida, Amor, Luz, Sustento, etc. Más próximas a nuestros entornos mediáticos son las propuestas metafóricas de los siguientes anuncios, síntesis microcósmicas de los universos de comprensión del tiempo: *THE BEAUTY GUARANTEE*: GANAR LA

CARRERA CONTRA EL TIEMPO; *STOP-AGE*; *TIME CHANGES EVERYTHING EXCEPT A RADO*.

Lakoff y Johnson ofrecen un muestrario enormemente rico de metáforas, del que destacamos tan sólo unas pocas:

GEORGE LAKOFF AND MARK JOHNSON, *Metaphors we Live By*

TIME IS MONEY

You are wasting my time  
I've invested a lot of time in her  
He is living on borrowed time  
You don't use your time profitably

SIGNIFICANT IS BIG

He's a big man in the fashion industry  
He's a giant among writers  
That's the biggest idea in years  
It was only a small crime

LOVE IS WAR

He is known for his conquests  
He fled from her advances  
He made an ally of her mother  
He is slowly gaining ground with her

THEORIES ARE BUILDINGS

Is that the foundation for your theory?  
We need to construct a strong argument for that  
The argument collapsed  
The theory needs more support

Nos vamos acercando así al núcleo de las reflexiones, pues nos hallamos inmersos en un momento histórico en el que la metáfora que rige nuestras sociedades es la del mercado, de tal suerte que nuestra ciudadanía se define fundamentalmente, y de forma especialmente incisiva, en términos de economía y de consumo.

Quizás estemos en condiciones de llevar ahora, de la mano de Orwell, el hilo del discurso un paso más allá. En el apéndice de su novela, en la que se definen los principios de la neolengua, Orwell advierte que en ese nuevo lenguaje todavía tiene sentido utilizar la palabra “libertad”, aunque sólo en una de sus dos acepciones, la negativa; así, por ejemplo, se aceptan frases como “el perro está libre de piojos” o “el campo está libre de malas hierbas”, pero no se admite el uso positivo de la libertad, libertad *para*, esto es, libertad para tomar decisiones verdaderamente vitales.

Ahora bien, eso es precisamente lo que está pasando con el mundo de la publicidad y con las neolenguas del consumo. Estas constituyen un nudo de sentidos que ciertamente inducen a pensarnos, a concebirnos y a imaginarnos, en términos de libertad, si bien se trata de una libertad muy restringida, muy por debajo del horizonte axiológico de nuestro potencial humano.

Cada anuncio refuerza la idea (en sí una metáfora metonímica) de que ciudadanía es sinónimo de consumo, y de que libertad significa únicamente libertad de adquisición de productos. Es más, cada vez con mayor frecuencia nos acercamos a la realidad confundiendo el valor de las cosas (y lo que es peor, de las personas, de la naturaleza y de la vida) con su precio, e infiriendo, como machaconamente se nos repite, que todo tiene un precio cuantificable.

Si el dictum filosófico del racionalismo ilustrado era “pienso, luego existo”, ahora, la inferencia lógica del marasmo de exhortaciones publicitarias es: “consumo, luego existo”. Así las cosas, quizás después de todo tampoco resulte causal la repetición

enfermiza, en multitud de anuncios publicitarios, de la frase *I CHOOSE*, síntoma de una carencia antes que constatación de una posibilidad real. Tan sólo a partir de ahora podremos empezar a ver con claridad qué lugar ocupa la lengua inglesa en el complejísimo entramado de la globalización economicista.

La palabra "globalización", que se incorporó al diccionario en Estados Unidos por vez primera en 1961, por lo general se asocia a un conjunto de términos afines tales como internacionalización, liberalización, universalización, occidentalización, colonización y desterritorialización. Ese término suele identificarse por el componente central de su carácter económico, a partir de la constatación de la omnipresencia, velocidad e impacto de las transacciones financieras.

Por supuesto, la lengua hegemónica de los grandes organismos transnacionales es el inglés, y ello debido a las circunstancias históricas que han hecho de Gran Bretaña, y sobre todo, de la superpotencia americana el bloque dominante. Es pues, una lengua vinculada a los llamados valores de la globalización. En efecto, se trata del idioma preponderante en las transacciones internacionales, la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación de masas, redes de información así como, por todo lo anterior, del idioma vehicular con mayor influencia mediática. El inglés contribuye, de ese modo, a universalizar las llamadas culturas populares, confundidas ahora con comportamientos propios de la esfera del consumo. Aunque también hay que decir que es, igualmente, la lengua de la resistencia política, de la emancipación post-colonial y la de la experimentación literaria de vanguardia (Roma 2001).

Frente a la globalización, pues, de carácter marcadamente financiero, y para distinguirse de ella, se alza la llamada mundialización, que parte del reconocimiento de que el mundo está cada vez más interrelacionado y resulta no sólo deseable sino verdaderamente acuciante actuar de manera fraterna, estableciendo vínculos estrechos de auténtica cooperación internacional y tratando de establecer mecanismos de redistribución de la riqueza, de extensión de los derechos humanos y, en síntesis, de reconocimiento de la dignidad a todos los pueblos y personas del planeta sin distinción de origen social o étnico e independientemente de sus creencias, género o edad.

El llamado "pensamiento único" es un término que acuñó en su día el periodista Ignacio Ramonet (1998) para referirse a la presencia omnívota de lo que él llamaba el sistema PPII, es decir, todo el conjunto de actividades que giran alrededor de los paradigmas de la comunicación y del mercado, y de las que se puede decir que poseen cuatro atributos principales: su alcance planetario, y su carácter permanente, inmediato e inmaterial. El pensamiento único viene a ser una especie de catecismo secular incuestionado, con ramificaciones y tentáculos diversos, cuyo dogma principal se resume en que lo económico predomina sobre lo político, el lucro sobre la democracia, el consumismo sobre la ciudadanía, la competitividad sobre la solidaridad, el individualismo sobre la cooperación, lo privado sobre lo público, el acaparar sobre el compartir, el egoísmo sobre el altruismo y el tener sobre el ser.

El nuevo ídolo del mercado, al que el filósofo y economista Adam Smith llamó "mano invisible" opera, aprovechando el mundo de deseos de nuestro corazón, anunciando reinos paradisíacos y prometiendo un cielo de acumulación ilimitada y satisfacciones ininterrumpidas e inmediatas. La buena vida, *THE GOOD LIFE*, se condensa ahora, en forma de *spot* publicitario, en un puro habano. El ágape

escatológico al que todo el mundo estuviera invitado desde antaño es, en su versión postmoderna y publicitaria (*EVERYONE IS INVITED*) la llamada a usar el móvil y acceder, mediante el exceso, a la "era del acceso".

En fin, la metafísica que subyace al narcisismo colectivo se resume en el anuncio de los anuncios, la exigencia desnuda del deseo y el credo de los fieles del nuevo culto global: *I WANT IT NOW*.

Y ese anuncio, esa buena nueva, se destila a través de las noticias de la publicidad, que Ramonet denomina de manera diversa bajo un paraguas de poderosas metáforas: "tiranía de la comunicación" (1998), "golosina visual" (2000), "fábrica de los deseos", "conformismo de la abyección", "pulpo publicitario" o "marketing para la liberación" (Ramonet, *Le Monde Diplomatique*, mayo 2001; junio 2001).

Lo interesante, y esencial para este conjunto de reflexiones, es constatar que la lengua inglesa ha quedado indisociablemente, aunque por fortuna no exclusivamente, unida a esas "prisiones en las que escogemos vivir", en la expresión de la escritora Doris Lessing, jaulas doradas de nuestra propia hechura, pozos en los que nos hundimos de profundidad idéntica a la de nuestro propio narcisismo.

Como observa Durán (2002) en su magnífico trabajo de investigación: "La correcta interpretación de los términos en lengua inglesa produce una satisfacción en el destinatario que le lleva a sentir una cierta afinidad con el anuncio y, por extensión, con el producto anunciado. Este proceso dará lugar a efectos contextuales de carácter positivo para el producto. La mayor ventaja que posee el uso del inglés en la publicidad de esta clase de productos responde a su capacidad para apelar a todos los sectores que componen la juventud española: desde los más integrados en los valores consumistas de todo estado capitalista hasta los más inconformistas con el modelo económico de los países occidentales" (335-336).

En un singular, breve y tanto más clarificador ensayo, Noam Chomsky el lingüista prestigiado, un intelectual de gran altura, muy crítico con los abusos de la superpotencia americana, y el director de *Le Monde Diplomatique*, Ignacio Ramonet, desvelan de consuno algunas características esenciales del mundo tiranizado por la compulsión consumista, a saber, "la fabricación del consenso", "la ingeniería de la persuasión" y "las democracias catódicas". Para explicarlo, bastará ofrecer algunos ejemplos extraídos de su libro *Cómo nos venden la moto* (1995):

1. - Los niños nacen cada vez más con una canguro electrónica en casa, la televisión. Ahora bien, los mensajes que reciben de ella explican muchos hechos: durante los cinco años de enseñanza primaria (e incluso mucho antes de eso) los niños ven en televisión 8.000 asesinatos y 100.000 actos violentos, pero también unos 100.000 anuncios publicitarios, que imponen, en conjunto, criterios emocionales siempre por encima de cualquier ejercicio de racionalidad. Si vemos un anuncio de MacDonalds, Amena, Coca-Cola, Colgate o cualquier otro, eso no da pie a pensar en términos éticos o de veracidad. La reacción que provocan es de gusto o disgusto, aversión o diversión, pero, como no formulan proposición alguna de verdad, no se pueden refutar y escapan a cualquier tipo de lógica o formulación racional, pero no por ello son neutros (*INTUITION*, por ejemplo, sirve para anunciar un producto femenino). Antes bien, solicitan nuestra complicidad, entablando un diálogo directo con nosotros (*SEE WHAT I MEAN? IS THAT YOU?*) y evocan todo un mundo de referencias que construye una

visión del mundo muy definido (*5th AVENUE - LIDER DE MI PROPIO MUNDO LIBRE*, dice satisfecha una joven resuelta sobre el fondo fotográfico de la ciudad de Nueva York).

2. - Las técnicas de venta funcionan casi como una ciencia al objeto de hacernos consumir cada vez más. Equipos de psicólogos, sociólogos y expertos estudian minuciosamente, en hipermercados experimentales, el recorrido de los clientes, las dudas, paradas, movimiento de ojos... y después, un grupo de decoradores, iluminadores, arquitectos, diseñará el templo de la compra en forma de Hipercor, Continente, Mercadona, El Corte Inglés, etc., sin dejar nada al azar: longitud de pasillos, posición de los productos, iluminación, música, a veces incluso mensajes subliminales.

3.- La información se confunde cada vez más con la comunicación y ésta con el espectáculo: La prensa adopta, por mimetismo, características televisivas: primeras páginas como pantallas, reducción de los artículos a píldoras informativas, simplificación de los análisis de causas, personalización excesiva de los periodistas, sensacionalismo, olvido de las noticias que hayan perdido actualidad.

Señalemos, para finalizar que, en relación con todo lo anterior, la enseñanza de la lengua inglesa constituye en sí una importante industria dentro del sector privado. Los Estados Unidos se erigen en la principal presencia global de carácter económico y cultural, imponiendo su variedad lingüística del inglés al resto del mundo a través de las comunicaciones por satélite, la Red, productos audiovisuales de alcance universal como la serie *Dallas*, o canales televisivos mundiales en inglés americano, como la CNN. Además, las nuevas tecnologías afectan al vehículo, tanto como a la sustancia y núcleo mismo de la lengua, por cuanto contribuyen a su universalización en áreas de la vida cada vez más amplias. A su vez, la lengua, por necesidad, se ve obligada a adaptarse al medio y canal utilizado (teléfonos, faxes, e-mails, prensa, internet). Por otro lado, las nuevas tecnologías inciden en el estudio de la propia lengua a través de las posibilidades, sin precedentes, que ofrecen los nuevos "corpora" lingüísticos gracias al virtualmente ilimitado almacenamiento informático de textos.

En suma, la naturaleza de la comunicación en cierto modo se "mediatiza" cada vez más tecnológicamente y su sentido queda estrechamente asociado a los diseños (Goodman and Graddol 1996) y en simbiosis con otro conjunto de entornos semióticos y "paisajes comunicativos" muy diversos. Un caso significativo aunque no absolutamente determinante de tal tecnologización es la presencia cada vez mayor de la lengua inglesa en un conjunto grande de iniciativas que podrían denominarse ingenierías de la distracción, como bien expresan las fórmulas mixtas con las que se conocen, a saber, *edutainments, infotainments, technotainments, mediatainments*, etc. Todas estas fórmulas, en la forma de "paquetes" concebidos al efecto, vienen a combinar la educación, informática, tecnología y los medios de comunicación con el entretenimiento o, si se prefiere, el ocio con el negocio, el desarrollo humano con la gratificación lúdica, con la tecnodependencia y con el fundamentalismo del mercado.

A la postre, la complejidad de tales fusiones y confusiones lingüísticas, semánticas y sociales, obliga a los educadores a seguir asumiendo las todavía inmensas posibilidades culturales de la lengua inglesa tanto como a discernir, para resistirlos, sus "efectos colaterales" como neolengua, puesto que éstos ya son arte y parte de su textura interna y del frágil tejido de nuestro mundo.

## CAPÍTULO II

### MARCOS DE ANÁLISIS DIDÁCTICO

#### 1. INTRODUCCIÓN

Hemos visto hasta el momento elementos de formación para la enseñanza de la lengua inglesa que pasan por ubicar nuestro cometido profesional en círculos convergentes de conocimiento, desde lo general hasta lo particular: desde una revisión geográfica e histórica de la lengua inglesa en el aula del mundo hasta el mundo de las aulas concretas; desde la información hasta la reflexión, ambas tamizadas por la experiencia; desde el espíritu crítico, necesario para evitar que la lengua inglesa sea un vehículo del llamado "pensamiento único", hasta las propuestas creativas. En este apartado queremos introducir como preámbulo, y a efectos de clarificación metodológica, el esquema conceptual propuesto por Andrew L. Thomas (1987), que nos ha servido para establecer la demarcación de los tres apartados siguientes. Thomas distingue tres niveles de competencias que corresponderían a los tres sujetos educativos que hemos mencionado respectivamente, y cada una de las cuales integraría, superándolo, al nivel anterior.

Así, en un primer nivel, y para el caso que nos ocupa, el nivel de los niños en edad escolar (concretamente, de Educación Primaria y más recientemente Educación Infantil), se encontraría la competencia lingüística, esto es, la competencia en el sistema y uso de la lengua. Conviene tener una primera cautela en lo que se refiere a la competencia del sistema lingüístico, pues en ese caso la diferencia entre los niños y los adultos es importante, ya que mientras muchos adultos, en condiciones de crecimiento normales, han alcanzado la madurez psicológica que les permite operar con categorizaciones gramaticales abstractas, en el caso de los niños habrá que atender a su evolución para introducir las gradualmente garantizando, además, que guarden una absoluta coherencia contextual con el uso comunicativo de las mismas y que no supongan una ruptura forzada respecto al aprendizaje inferido (inducción *vs.* deducción) de las normas de uso.

El segundo nivel correspondería a los maestros, que además de un conocimiento del uso y sistema de la lengua, es decir, lingüístico y metalingüístico, deberían alcanzar la competencia didáctica o pedagógica, esto es, la capacidad de enseñar la lengua inglesa. Ese es, precisamente, el núcleo del contenido de nuestros programas. Si hemos dado en denominar las principales asignaturas troncales desde su primer curso "Didáctica de la Lengua Inglesa" es porque creemos que en el caso de la formación de los maestros, la primera y la segunda competencia debieran de conformar una unidad indisociable, esto es, debieran de ser de tal naturaleza que las consideraciones didácticas y el uso del idioma inglés no estuvieran situados en esferas diferentes. Eso requiere, obviamente, que las clases se desarrollen en lengua inglesa, lo que, en nuestra experiencia, no sólo no es imposible, sino que puede ser un elemento motivador y gratificante, si desde el principio se discute abiertamente las dificultades que eso entraña y se accede a tener una actitud flexible y modesta, desde el reconocimiento mutuo de que la competencia comunicativa en lengua inglesa no equivale necesariamente a alcanzar la calidad de producción oral de los nativos, aunque se tenga como obligada referencia. Por otra parte, los planes de estudio que el Consejo de Universidades prescribe para la especialidad de maestros especialistas en lengua inglesa incluyen las materias de "Fonética" y "Morfosintaxis y Semántica" de ese idioma, que ya suponen un ámbito específico para la enseñanza explícita del sistema de la lengua.

Por último, en el tercer nivel, el de los formadores y el que da pleno sentido a nuestra profesión, la competencia metodológica es la que garantiza la capacidad de enseñar a enseñar la lengua inglesa. Sin duda, ese tercer nivel presupone a los anteriores y adquiere, desde la perspectiva del sujeto, su estatuto educativo pleno. Antes de finalizar, sin embargo, hemos de puntualizar que, a diferencia de Powers (1987), no quisiéramos incurrir en una esquematización excesivamente simplista que haga de los tres niveles una jerarquía estática y unidireccional. En efecto, Roger Powers, en su exposición, señala nítidamente las fronteras entre los tres niveles pero no parece dejar puertas abiertas para un acceso del tercer al primer nivel; en nuestra opinión, si bien es cierto que los años de aprendizaje, experiencia docente y reflexión posibilitan la capacidad de formación de los *teacher trainers*, eso no implica que los estadios anteriores queden cerrados, sino que adoptan un sesgo diferente.

## 2. EL ALUMNO DE INGLÉS

El alumno (escolar) de inglés es el principal centro de atención de la planificación lingüística que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte establece, tanto en su ámbito de enseñanza primaria como en el de la formación universitaria de sus maestros. Así pues, es fundamental partir de él para orientar todas las actuaciones educativas conducentes al aprendizaje del idioma inglés.

El llamado Diseño Curricular Base (denominado D.C.B. entre los profesionales de la enseñanza), primer documento ministerial de carácter orientativo en la Reforma de la década de los noventa, adopta un modelo constructivista como fundamento teórico de sus propuestas educativas. En una síntesis breve del propio documento se afirma lo siguiente:

el proceso de adquisición de una lengua extranjera puede caracterizarse como un proceso de construcción creativo en cuyo transcurso el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, a partir del "input" recibido, formula hipótesis para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema lingüístico." (1989: 319, Primaria)

La concepción constructivista del aprendizaje ha marcado una serie de principios psicopedagógicos que por su amplio grado de aceptación tanto en el ámbito de la psicología del desarrollo y como en la del aprendizaje resultan determinantes en el establecimiento de pautas para el análisis de la práctica docente en el aula, sea cual sea la materia a impartir. Este marco teórico –Coll (1986) (1990) y Zabala (1995)– permite comprender la complejidad de los procesos de enseñanza/aprendizaje, que se articulan en torno a la actividad intelectual implicada en la construcción de conocimientos partiendo de la naturaleza socializadora de la educación escolar.

El constructivismo parte de que nuestra estructura cognitiva está configurada por una red de esquemas de conocimiento. Dichos esquemas se pueden definir como las representaciones que una persona posee, en un momento dado de su existencia, sobre algún objeto de conocimiento. Durante nuestro desarrollo vital, estos esquemas sufren diversas revisiones, modificaciones, se acrecienta su complejidad y se adaptan a las nuevas realidades. La naturaleza de los esquemas de conocimiento de un alumno depende tanto de su nivel de desarrollo como de los conocimientos previos que ha podido ir construyendo. La situación de aprendizaje puede ser conceptualizada como un proceso de contraste, de revisión y de construcción de esquemas de conocimiento sobre los contenidos que se imparten en cada materia.

Para conseguir que este proceso se desencadene es necesario que los alumnos, enfrentados a los nuevos contenidos, puedan actualizar sus esquemas de conocimiento, contrastarlos con lo que es nuevo, identificar similitudes y discrepancias e integrarlas en sus esquemas, comprobar que el resultado tiene cierta coherencia, etc. Este proceso es lo que se conoce como aprendizaje significativo, caracterizado por establecer "relaciones no arbitrarias entre lo que ya formaba parte de la estructura cognitiva del alumno y lo que se le ha enseñado"<sup>7</sup>. En el lado opuesto al deseable aprendizaje significativo tendríamos el denominado aprendizaje mecánico, caracterizado éste por el escaso número de relaciones que pueden establecerse entre los esquemas de conocimiento presentes en la estructura cognitiva de los alumnos y los nuevos contenidos y, por consiguiente, fácilmente sometido al olvido.

De la aplicación del modelo constructivista al aprendizaje de un idioma extranjero, tal y como se formula en los documentos ministeriales, se pueden desprender las siguientes conclusiones que toman como base los niveles de maduración cognitiva, afectiva y social de los niños en los niveles de la Educación Primaria:

1) El lenguaje es concebido como comunicación. Sólo se adquirirá, pues, por medio de su funcionamiento social. Desde el principio, el niño aprenderá el idioma haciendo uso de él y el maestro facilitará las situaciones que requieran su uso. De una manera concreta y en el contexto del aula eso implica que desde el principio se fomentarán

7. A. ZABALA VIDELLA: *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao. 1995: 38.



actividades que supongan auténticas situaciones de comunicación (diálogos pequeños: inicialmente saludos y despedidas; *nursery rhymes* representadas, juegos en grupo, actividades por parejas, etc.)

2) Las estructuras del lenguaje quedarán subordinadas a las funciones significativas o a las situaciones comunicativas en las que ocurran. El niño habrá de ver de inmediato el propósito de las actividades que haya de desarrollar a través del lenguaje y el maestro habrá de diseñar tales tareas con fines educativos que no queden restringidos al ámbito estrictamente lingüístico. Véase, por ejemplo la propuesta de Marion Williams (Brumfit *et al.* 1991: 210) respecto a una unidad didáctica basada en *Hallowe'en*. En cualquier caso, el criterio para el diseño del *syllabus* por el que se aboga es funcional o temático, pero ya no prioritariamente gramatical.

3) Puesto que el alumno está en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, éstos se construirán a partir de sus vivencias y experiencias más cercanas en los primeros estadios. Los contenidos de aprendizaje podrán quedar vinculados a los esquemas cognitivos de los alumnos. De ahí que la selección de contenidos léxicos parte, a modo de anillos concéntricos, desde los más próximos al niño (yo, tú, la clase, la familia, la casa, mis amigos, mi calle, mis juegos) hasta los más lejanos (ciudades y países del mundo, historias de otros tiempos y lugares, personajes famosos, etc.)

4) Tan importante como enseñar para los maestros, y aprender para los alumnos, será que los maestros enseñen a los niños a aprender a aprender desde el principio, esto es, dotarles de estrategias de autonomía en la construcción del propio conocimiento. Por ejemplo, haciendo que deduzcan el significado de palabras que desconocen en un *Graded Reader* del nivel más elemental mediante el contexto o a través del apoyo gráfico y sobre todo, haciendo que se den cuenta de cómo han descubierto ese significado; se les puede "retar" a que descubran, tras haber hecho explícita la estrategia inicial, el significado de cinco palabras desconocidas de la lectura. Después, el profesor se encargará de utilizar esas palabras en otros contextos para generalizar su uso.

5) Además de aprender un idioma, el alumno puede aprender simultáneamente sobre sus propios procesos cognitivos haciendo explícitas sus estrategias, contrastando el uso del idioma materno y el extranjero y formulando, inductivamente, normas para la generalización de lo aprendido. El maestro ayudará al niño en esa tarea acostumbrándolo a desvelar las fases, etapas y acciones emprendidas en la realización de los procedimientos de aprendizaje. Por ejemplo, el maestro puede dar a los niños el inicio de un poema encadenado, acompañado de una ilustración gráfica si se requiere, y los elementos necesarios para que los niños lo sigan: "*This is the mouse that ate the cheese. This is the cat that chased the mouse that ate the cheese. This is the dog that chased the cat that chased the mouse that ate the cheese...*" (los niños han de continuar con *tiger, lion, elephant, monster, man, woman, mouse*). De esa manera los niños están aprendiendo, de una manera natural e integrada: a) un recurso literario universal de la narrativa oral y escrita b) una estructura gramatical compleja sin hacer mención para nada de las categorías de "pronombre relativo", "oración subordinada de relativo", etc., y c) vocabulario nuevo. Se pueden integrar las cuatro destrezas con ejemplos similares, pero en esta ocasión cantados; así, con las estrofas de la canción: "*One man went to mow, went to mow a meadow* (se puede representar la acción por medio de mimo para dar a conocer el significado de cortar la hierba)/*One man and his dog went to mow a*

*meadow/Two men went to mow, went to mow a meadow/ Two men, one man and his dog, went to mow a meadow (...)* *Four men, three men, two men, one man and his dog...*". Cadenas de palabras de este tipo les encantan a los niños y podrían pasarse mucho tiempo repitiéndolas por el mero placer de hacerlo, facilitando la producción oral de auténticas unidades de discurso de manera fluída y correcta.

6) El niño tiene una percepción concreta, intuitiva, inmediata y dinámica del mundo. La enseñanza se abordará de una manera global, creativa, integrada, para sólo poco a poco ir introduciendo elementos de análisis atomizados, conceptos abstractos, reflexiones metalingüísticas de carácter gramatical, pero nunca a la inversa. Una vez más nos vale el caso de las canciones cuyo uso recomendamos encarecidamente desde el principio para ser introducidas paulatinamente y con la mayor frecuencia posible. Los niños cantan de manera natural y espontánea si se encuentran bien, pues para ellos hacerlo constituye una expresión vital de felicidad. Asociar esa felicidad sencilla al aprendizaje del idioma inglés es indispensable desde el principio. Las posibilidades didácticas de las canciones en el aula de inglés no tienen límites y los niños aprenden enseguida a hacer producciones orales correctas con sus elementos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación). Por ejemplo, veamos esta canción tan sencilla: "*If you are happy and you know it clap your hands (clap, clap)*", en la que los niños realmente han de dar palmadas. Pues bien, el maestro puede introducir tantas acciones como desee y los niños disfrutarán prolongando la canción de manera autónoma hasta donde puedan. Se puede introducir en lugar de *clap your hands*, acciones como *stamp your feet, snap your fingers, say O.K, raise your arms, nod your head, touch on wood, close one eye, etc.*

7) El desfase de los niños entre la capacidad intelectual y la capacidad de expresión lingüística en el idioma extranjero será compensado mediante soluciones específicas provistas por el maestro, tales como representar las acciones mediante mimo, hacer representaciones visuales sencillas, utilizar *pin-men* en la pizarra, o *flash-cards, cue-cards*; solicitar pequeñas y breves historias escritas a los niños donde una de las reglas sea que si no conocen una palabra pongan en su lugar un dibujo representando esa palabra, etc.

8) La producción de gramáticas intermedias con errores de transferencia o generalización forma parte del proceso natural de aprendizaje. El maestro habrá de entender los errores como un estadio necesario de aprendizaje y hacer de ellos un objeto específico de atención metodológica para su superación. Si los niños españoles e ingleses producen de manera natural esos errores al adquirir su lengua materna y aplicar, por ejemplo, la norma de formación de los pasados, como en caso de "decí" en lugar de "dije" y "bringed" en lugar de "brought", es bien lógico que errores similares se produzcan en la aplicación de la gramática de la lengua nativa internalizada al uso de un segundo idioma. El maestro no puede adoptar una posición inicial de censura sino de comprensión. Una vez localizados los errores más frecuentes el maestro se encargará de diseñar ejercicios que garanticen suficiente cantidad de *input* correcto para su asimilación. Por ejemplo, una alternativa, aunque en este caso a la corrección de errores ortográficos por medio de la copia repetida de la palabra en su versión correcta, es una adaptación *sui generis*, con finalidad didáctica, de los "poemas concretos" de la poesía experimental de principios de siglo XX; se trata de representar con la palabra del

objeto el propio objeto al que ésta hace referencia; así, por ejemplo, para el caso de la palabra *table* los niños habrán de escribir/dibujar algo así:

TABLE TABLE TABLE TABLE TABLE TABLE

T	T
A	A
B	B
L	L
E	E

De esa manera, los niños juegan con el lenguaje, repitiendo la palabra en su forma correcta, pero de ninguna manera se sienten castigados, sino que, antes bien, son ellos los primeros en solicitar del profesor que les indique la ortografía de las palabras que quieren dibujar. Recordemos, además, que entre los ocho y doce años, a los niños les encanta jugar con mensajes secretos y códigos inventados, sienten una curiosidad enorme por las posibilidades del lenguaje morse, especulan acerca del lenguaje de los indios con humo, fabulan con idiomas "extraterrestres" donde ciertas combinaciones de números sustituyen a palabras, escriben por diversión con palabras de derecha a izquierda o insertan en un texto absurdo palabras que forman un mensaje cada cierto número de otras palabras. El maestro puede explotar creativamente esas inclinaciones a la hora de buscar recursos didácticos para enseñar el idioma inglés que conecten con la sensibilidad de sus alumnos.

9) Conviene someter a los alumnos a la mayor cantidad de *input* lingüístico posible, por lo que se fomentará el uso del idioma extranjero en la mayor parte de las interacciones desde el principio. Además de la tarea diaria del aula, un elemento de motivación importantísimo es que los niños tengan acceso a personas extranjeras "de verdad" y puedan formularles preguntas o sentir que son comprendidos por ellas. A partir de una breve visita sorpresa al aula de una persona de habla inglesa, los niños empiezan a "palpar" la realidad de las posibilidades comunicativas del idioma<sup>8</sup>.

### 3. EL MAESTRO ESPECIALISTA EN LENGUA INGLESA

Si el marco anterior dedicó su atención al sujeto escolar y su aprendizaje del idioma inglés a partir de las orientaciones curriculares del sistema educativo del estado español en su nivel de enseñanza primaria, éste va a seguir abordando el tema de la enseñanza del idioma inglés si bien en esta ocasión desde la perspectiva de sus enseñantes, los estudiantes de Magisterio y futuros profesores de la lengua inglesa en los centros de enseñanza primaria. Para ello, y a fin de evitar ser excesivamente prolijos en los preámbulos de cada apartado, tomaremos ya directamente como referencia inicial la

8. Enunciados teóricos adoptados del libro de *Propuesta de Secuencia: Lenguas Extranjeras (Primaria)*, M.E.C., /Escuela Española, Madrid, 1992, p. 23; ejemplos extraídos de la propia actividad docente en la primera enseñanza y en nuestro ámbito de formación docente.

propuesta didáctica de Marion Williams (Brumfit 1991: 203-212) para pasar a ofrecer a continuación nuestra concepción general del perfil que habría de tener el maestro de enseñanza primaria así como una aproximación al currículum de su formación universitaria para alcanzar tal estatus de manera concreta en la especialidad de lengua inglesa.

La introducción de este marco de manos de la propuesta de Marion Williams obedece al hecho de que ella parte de la necesidad, apuntada anteriormente, de diseñar un modelo didáctico específico para la enseñanza del idioma inglés a los niños más pequeños, a diferencia de aquellos otros que se limitan a transferir los esquemas de enseñanza a jóvenes o adultos para aplicarlos a las primeras etapas. Además, en consonancia con nuestra posición explícita a lo largo del desarrollo de este proyecto, la profesora Williams defiende la adopción de un enfoque educativo amplio para derivar del mismo las estrategias metodológicas específicas que requiere un aula de inglés con niños. Así pues, su modelo es el resultado de la confluencia de los hallazgos didácticos de aspectos procedentes de las esferas de la lingüística aplicada y de la educación. Más todavía, ese saber conjunto es el argumento que le permite defender, como a Zanón, un enfoque de enseñanza basada en contenidos o en tareas. En una representación diagramática, se trataría de conceder atención prioritaria a los siguientes factores:

APPLIED LINGUISTICS	&	EDUCATION
1.-how language is learnt		-language to learn
2.-creative construction		-discovery methods
3.-learner strategies		-language as a means
4.-input		-motivation and attitude
5.-authentic language		-projects and thematic approaches
6.-the place of grammar		-enjoyment
7.-language to communicate		
(activity- or content-based approach)		

Estos aspectos, cuyo tratamiento exhaustivo requeriría un espacio del que no disponemos, constituirán además, en nuestra propuesta docente, una vertebración esencial del *syllabus* del estudiante de Magisterio.

En una síntesis sumamente simplificada se trata de basar la enseñanza del inglés teniendo en cuenta que, desde el principio, los niños que empiezan a aprender el idioma no carecen de cierta medida de control sobre su propio aprendizaje y hacen uso de estrategias particulares que no siempre guardan relación directa con la forma de enseñanza adoptada por sus maestros. Una consecuencia inmediata de ello es que la enseñanza queda redefinida sustancialmente, ya que ahora consistirá fundamentalmente en "facilitar" el aprendizaje a partir de las hipótesis que el propio niño formula acerca del funcionamiento del lenguaje. Ahora bien, para ello obviamente, el profesor ha de contar con ciertos conocimientos previos acerca del desarrollo psicológico (Martínez Herrador 1992) y lingüístico del niño, lo que a su vez le hará reconsiderar, fundamentalmente, el momento de introducir "explícitamente" la gramática en sus clases. Efectivamente, no es que ésta haya de quedar desestimada, sino únicamente relegada al

momento oportuno en que el niño esté en disposición de superar el estadio operacional concreto para poder manejar el universo conceptual de la simbolización y las categorías abstractas. De cualquier modo, si tanto en la enseñanza de niños como en la de adultos el idioma se aprende cuando nuestra atención tiene como objeto el significado antes que la forma, en el caso de los niños la relevancia significativa se traduce en términos de acción, o lo que es igual, solicita actos u operaciones concretas; así pues, lo que el niño necesita es hacer cosas concretas que tengan un propósito claramente definido. De ahí, pues, la primacía de las tareas en la clase de idiomas. Ahora bien, el tipo de tareas que hacen los niños no siempre es equivalente a las de los adultos. Marion Williams (Brumfit 1991) sugiere la siguiente serie de tareas significativas y motivadoras para los niños:

- doing puzzles and solving problems
  - writing and solving riddles
  - using maps
  - measuring and weighing things
  - conducting surveys (e. g. food, birthdays, traffic survey)
  - growing plants
  - following and writing recipes
  - interviewing people (e.g. parents, people in the neighbourhood, different occupations)
  - making things (e.g. masks, aeroplanes, puppets)
  - pretend play and drama (e.g. witches, spacemen, stranded on an island)
  - inventing and designing things (my ideal..., a machine to..., fashions)
  - planning things (e.g. an outing, a party)
  - inventing games (e.g. board games, writing the instructions)
  - choosing (e.g. films, clothes)
  - writing letters (for real purposes)
  - reading and designing brochures
  - designing and recording a radio/TV programme
  - finding out (e.g. what things are made of, what materials are used for, how things grow, whether objects float or sink)
  - filling in forms
  - studying the local environment (e.g. plants, birds, buildings)
  - making charts and graphs
  - using songs and rhymes
  - listening to stories (a particularly motivating form of language input, and recommended as a daily activity)
  - painting, drawing and talking about what we are doing
  - ...
- Brumfit (1991: 209)

Tal modelo didáctico queda resumido así por su autora:

The children (or teacher) decide to explore something or do something. This can be a project, an activity, an enquiry or some other task designed to stimulate and motivate the children. It could also be imaginative. The children need to use language in order to carry out the activity. The teacher gives help with the language as needed. (...) The purpose is learning other things (other than language), exploring the world, finding out information, recording it or participating in activities for sheer enjoyment: stories, songs, drama and so on, activities that belong to a child's world. (Brumfit 1991: 209)

Para la adopción correcta de su modelo, Williams sugiere siete criterios que los enseñantes habrán de tener en cuenta:

- 1) Interest: The activity should be exciting, interesting and motivating to these children. If they do not like the chosen activity, change it. With the students' interest aroused we have a good starting point in learning.
- 2) Challenge: It should provide a suitable challenge for the age group. It should stretch them a little without being too difficult, but not falling into the trap of being too simple.
- 3) Purpose: The children should focus on getting the task done, rather than practising a language item.
- 4) Language use: The pupils will need to use the language, receptive or productive or both, in order to complete the activity. There is often a language aim to the activity (for example giving clear instructions) or a particular language skill (for example a reading skill) to develop, but the pupils are never confined to this language.
- 5) Language input: There will be oral or written language input at an appropriate level and in context, but this is not a 'presentation-practice-production' situation.
- 6) Conceptual appropriateness: The activity should be within the conceptual ability of the pupils. They cannot do things with language that are outside their conceptual grasp. If we are looking at the development of the whole child, we will design activities that help to develop his/her thinking and his/her concepts too.
- 7) Promotion of learning: If possible, it should promote learning other than language. One of the most successful ways of combining interesting activities for children is by following a theme or topic, around which reading, writing, drama, games and so on are centred.

Hemos de señalar de nuevo, que al presentar este modelo no queremos defenderlo en exclusión de otros, sino como parte importante de un conjunto de referencias metodológicas puntuales que complementan orientaciones didácticas generales y directrices profesionales acordes con nuestros criterios educativos; al hacerlo así, aspiramos a que nuestros estudiantes de Magisterio tengan una visión panorámica de la profesión que van a ejercer y dispongan, a su vez, de elementos de discernimiento crítico para tomar sus propias decisiones.

### 3.1. El perfil del maestro de inglés

En lo que respecta al profesor de inglés, ya en el año 1989, en una formulación que sigue siendo válida, el Diseño Curricular Base comienza por afirmar que éste "no es sólo alguien que transmite una nueva lengua sino, más bien, alguien que ayuda a los alumnos a desarrollar una capacidad natural para comunicarse con otras gentes". En cuatro líneas básicas de actuación se resume su papel educativo:

En primer lugar, como *proveedor del "input" lingüístico*, bien protagonizándolo él mismo, bien seleccionando adecuadamente los textos; de ambas formas está favoreciendo la adquisición o aprendizaje no consciente de la lengua. (...) Además, al fomentar una *actitud positiva hacia el idioma y la cultura que enseña*, con su propia

actitud positiva hacia la lengua extranjera, con su gusto por la misma también está favoreciendo la adquisición. (...) En tercer lugar, también *ayuda a los alumnos a hacerse conscientes de lo que aprenden* (y de "cómo" lo aprenden, añadiríamos nosotros) favoreciendo de este modo el aprendizaje. (...) Y por último, y como resumen de todo lo anterior, *gestionando y organizando todos los aspectos de la actividad de la clase* de manera que la actuación de los alumnos pueda tener lugar con la mayor rentabilidad de medios y situaciones. (1989: 318)

A tenor de estos requerimientos parece que los modelos de formación habrán de cumplir, al menos, dos requisitos. El primero es que exista un grado mínimo de predeterminación del contenido curricular de los programas formativos para que tengan cabida las necesidades de los alumnos, y el segundo se refiere al papel que debe jugar la formación de los profesores en la transformación del orden institucional y de aquellos factores sociales y políticos que tienen que ver con la instrucción.

En este sentido el modelo personalista o humanista nos ofrece un marco antropológico en el que la formación personal es tan importante como la científica y desde el que se favorece la búsqueda de una madurez psicológica y una reorganización del mundo de percepciones y creencias. El carácter abierto de los contenidos curriculares no tiene que ver únicamente con los intereses, necesidades y actitudes de los alumnos sino que afecta por igual a su forma de situarse ante el conocimiento. Desde esta perspectiva, en efecto, no interesa el que los futuros profesores vean su papel como el de meros profesionales técnicos capaces de impartir una serie de conocimientos a través de estrategias previamente diseñadas por otros. Nos inclinamos, antes bien, por un perfil de profesor que vea las diversas situaciones como problemáticas y no como ciertas, situándose ante ellas con espíritu crítico y reflexivo.

Esto supone trasladar la atención al conocimiento de lo que se ha venido llamando el pensamiento práctico del profesor que, según Schon (Pérez 1988: 136) estaría compuesto por el conocimiento en la acción (conocimiento técnico), reflexión en la acción (deliberación práctica) y reflexión sobre la acción (reflexión crítica). Ninguno de estos procesos es independiente ni autosuficiente para explicar una intervención eficaz. Por tanto, es preciso un cambio profundo tanto en la conceptualización teórica de la formación del profesorado como en el proceso de su desarrollo práctico. Y en este sentido, se habrán de contemplar los siguientes aspectos y áreas básicas:

- El profesor ha de ser competente en la instrucción y dirección de la clase y, por lo tanto, interesado en el conocimiento de los contenidos que ha de enseñar y en las habilidades para la transmisión significativa de los mismos. Esta competencia deberá conseguirse a través de una formación científico-cultural que garantice los conocimientos propios de su especialización y el dominio de los métodos de investigación.
- Por otra parte, el profesor habrá de estar capacitado para justificar sus acciones prácticas y analizarlas críticamente. Esta capacitación podrá conseguirse a través de una formación psico-pedagógica que le proporcione el conocimiento de las teorías y recursos didácticos necesarios para el manejo de las diversas situaciones educativas, a la vez que le facilite los procesos de reflexión que fundamentarán su actuación, no sólo como técnico sino también como investigador.

- Finalmente, como consecuencia, el profesor habrá de contemplar la enseñanza como una actividad profesional con una serie de implicaciones éticas y morales de gran transcendencia individual y social. Para ello será preciso atender en su proceso formativo al desarrollo de una serie de actitudes personales que le permitan una actuación educativa eficaz.

Ciertamente nuestra disciplina es susceptible de ser abordada desde estos planteamientos y ese es el reto que, en calidad de formadores, nos corresponde asumir. Pero llevarlo a cabo supone romper una barrera importante alzada desde el paradigma positivista: nos referimos a la división, sin duda provisionalmente necesaria en algunos ámbitos científicos pero insuficiente en todos ellos, entre la teoría y la práctica. En efecto, unir la práctica y la reflexión sobre la misma abre nuevos espacios al conocimiento y a la experiencia, al pensamiento y a la acción, al contraste y al descubrimiento.

Por otra parte, conceder un papel central a la práctica reflexiva y a la reflexión práctica favorece la introducción, legítima y urgente, de la investigación en los centros de formación del profesorado. No sólo eso, sino que la propia práctica educativa puede ser concebida como un proceso de investigación en el que a través de métodos cualitativos (Burgess 1985; Gutierrez Almarza 1993) –los defendidos por la llamada *action-research* o la etnografía: *case studies, stimulated recall, interviews, audio and visual recordings and their transcripts, participatory observation*, etc.– el futuro profesor pueda conocer la complejidad del aula, cuestionando sus propias creencias y planteamientos, proponiendo y experimentando alternativas, contrastando interpretaciones y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar.

Para finalizar, y como cristalización de este conjunto de reflexiones generales en el perfil específico del enseñante de inglés, ofrecemos el modelo de triple formación lingüística (capacitación científico-cultural), profesional (capacitación psicopedagógica) y pragmática (capacitación actitudinal) propuesto por Vez Jeremías y Valcárcel Pérez (1989: 59-60):

- Un profesor que tenga en cuenta las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de sus alumnos, sus intereses, sus actitudes, sus motivaciones, sus estrategias cognitivas y sociales... de forma que pueda orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la forma más real, auténtica y natural posible.
- Que tenga un conocimiento del sistema lingüístico de la lengua inglesa (las propiedades formales y semánticas) y de las reglas de uso que gobiernan los aspectos pragmáticos de la comunicación.
- Que tenga dominio de las estrategias necesarias para dirigir y controlar las operaciones lingüísticas en lengua inglesa.
- Que tenga en cuenta al alumno como centro del aprendizaje, y no la materia.
- Que sea capaz de analizar lo que el alumno necesita aprender y cómo hace para aprenderlo: las estrategias cognitivas y sociales que desarrolla para una progresión en la competencia y uso de la nueva lengua.
- Que tenga en cuenta que el conocimiento de una lengua implica no sólo un dominio de reglas gramaticales y un inventario de estructuras y léxico, sino también aquellas reglas que forman parte del sistema de comportamiento social del hablante.

- Que sea capaz de desarrollar unas estrategias de aprendizaje centradas en la interacción, en la comunicación, creando en clase un clima de "aprendizaje auténtico", sin que para ello tenga que hacer entrar en ella, por fuerza, el mundo exterior.
- Que sepa escuchar lo que los alumnos tienen que decir, que sepa "estar con los alumnos" y al mismo tiempo mantener a estos "en contacto con el inglés".

### 3.2. El currículum universitario

Todo lo que hemos visto hasta ahora no hace sino confirmar la enorme complejidad y riqueza de una profesión con la que cada hora de la historia toma el pulso vital a la sociedad. Hemos visto que en ella confluyen multitud de elementos que vienen a configurar un entramado de difícil equilibrio y naturaleza interactiva. A la hora de enfrentarse a la formación de los futuros maestros conviene, por eso mismo, ordenar de forma coherente lo que de otra manera podrían entenderse como saberes fragmentarios, a modo de mosaicos o caleidoscopios caprichosos. En un apartado anterior defendimos las sugerencias de Stern (1990: 520) porque concilian de un modo armónico y con congruencia la lingüística educacional y la educación lingüística. El mismo Stern, en su presentación de los conceptos fundamentales de la enseñanza de idiomas, había señalado antes diversos diagramas que los aglutinaban de modo gráfico (el de Campbell, p. 36; Spolsky, p. 37; Ingram, p. 38; Mackey, p. 40; Strevens, p. 42). Sin negar su valor, preferimos el del propio Stern por combinar de modo nítido sencillez con rigor sin caer ni en simplismo excesivo ni en desmedida sofisticación. Antes de presentarlo lo explicaremos de manera sucinta. Stern distingue tres niveles en la formación de los enseñantes de idiomas:

Un primer nivel (primero en términos epistemológicos, que no necesariamente cronológicos) de naturaleza eminentemente teórica ocupado por las ciencias del lenguaje (en rigor, la propia Lingüística) y otras disciplinas directamente relacionadas con ellas o afines a las mismas (Historia de la Enseñanza de Idiomas, Sociolingüística y junto a ella Sociología y Antropología, Psicolingüística y Psicología y Teoría de la Educación).

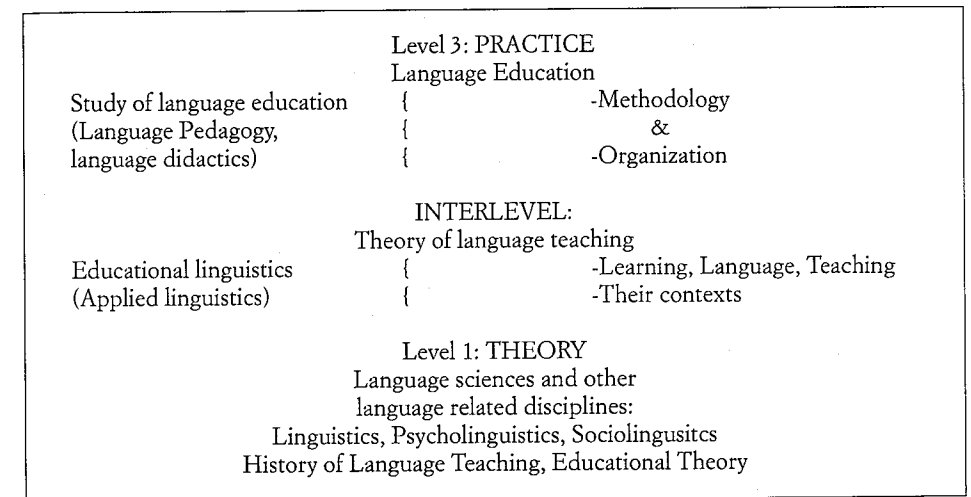
Un segundo nivel, que él denomina internivel por encontrarse a caballo entre el primer nivel predominantemente teórico y otro tercer nivel de orientación fundamentalmente práctica, ocupado ahora por la Teoría de la enseñanza de idiomas, con una naturaleza teórica e investigadora, que a su vez recoge cuatro objetos prioritarios de estudio e investigación, a saber: el Aprendizaje, el Idioma, la Enseñanza, y los Contextos de los anteriores.

Y un tercer nivel de tipo práctico, ocupado por la Educación Lingüística, que a su vez contempla dos campos preferentes de atención con diferentes aspectos cada uno de ellos: el primer campo aborda aspectos metodológicos tales como los objetivos, los contenidos, los procedimientos, los materiales y la evaluación; y el segundo aborda cuestiones organizativas de planificación y administración educativa correspondientes a cada nivel de enseñanza.

Ahora bien, entre los tres niveles aún podemos encontrar dos áreas de una importancia capital a modo de eslabones entre la teoría y la investigación, y entre ésta

y la práctica. Así, entre el primer y segundo nivel cabe situar la disciplina de la Lingüística Aplicada, en este caso, a la Educación; y entre el segundo y tercer nivel se inserta el estudio de la Pedagogía y Didáctica del Idioma. Como ya dijimos, la diferencia entre ambas es de enfoques y matices: "while educational linguistics is mainly 'discipline-oriented' the study of language education is 'practice- and problem-oriented'" (1990: 520). Pero Stern señala que la interacción entre ambas resulta fundamental, y no es otro el intento que persigue este proyecto.

En la denominación de nuestras asignaturas "Idioma Inglés y su Didáctica (I, II y III)" recogemos (aunque sin hacer corresponder a cada año cada uno de esos estratos), en el tiempo del que disponemos, una panorámica lo más amplia posible de las áreas disciplinares que cada uno de ellos incluye. Por otra parte, las materias específicamente lingüísticas como son la "Morfosintaxis y Semántica de la Lengua Inglesa" y la "Fonética" encuentran su lugar en el primer nivel de este modelo aunque también son susceptibles de consideraciones didácticas y pedagógicas. En cuanto a la "Literatura", ésta, además de tener un valor educativo incalculable en sí misma, puede ser a la vez una materia instrumental tanto de la Lengua Inglesa como de su Didáctica. Ligeramente adaptado para nuestros propósitos, el diagrama de Stern podemos visualizarlo de este modo:



Eso, en cuanto a contenidos, ofrece un esquema general desde el que hemos elaborado nuestra propuesta contando además con el estudio de la literatura científica y práctica del área de conocimiento, así como con nuestra propia experiencia y sobre todo, la valiosa aportación de la experiencia de otros profesionales de la enseñanza de idiomas en el ámbito del Magisterio. En el contexto europeo en el que se inscribe esta contribución, un dibujo pormenorizado de su situación y aspiraciones queda plasmado en el informe final del Grupo de Magisterio/ Aneca "La Adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Educativo de Educación Superior" (2004) que a su vez se hace eco,

entre otros, de los informes *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04: National Trends in the Bologna Process* (Eurydice 2003) y *La Profesión docente en Europa: Perfil, tendencias e intereses. Informe I. Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior general* (Eurydice 2003).

#### 4. LA INVESTIGACIÓN EN LAS ESCUELAS UNIVERSITARIAS DE EDUCACIÓN

Las aulas de Magisterio se encuentran en una confluencia particular de los ámbitos escolar y universitario, teórico y práctico, profesional y académico, investigador y pedagógico. El profesor de Magisterio, por tanto, tiene la responsabilidad de hacer del currículum un espacio de diálogo entre todos ellos, un lugar lleno de experiencias humanas significativas y rico en situaciones que propicien, desde las mismas, un desarrollo cognitivo íntegro; en las palabras de Stenhouse, el currículum es “el medio de aprender el arte de enseñar”. Ahora bien, si sostenemos que los medios son fines en sí mismos, habremos de colegir que aprender ya es en sí una forma de enseñar así como enseñar es un modo de aprender. En una relación dialéctica (y desde la razón comunicativa, dialógica) aprender y enseñar se transforman el uno en el otro continuamente de un modo dinámico a modo de ondas de crecimiento cognitivo y experiencial cada vez más amplias e inclusivas. Generar el currículum hoy es menos una capacidad impartida que una construcción educativa, cultural y lingüística compartida por todos sus agentes; ese mismo compartir es la primera condición para que pueda tener lugar una integración plena de la investigación y la pedagogía de carácter lingüístico, pedagógico y metodológico.

El proceso de investigación-acción se inicia a partir de una idea general, sea una insatisfacción vaga respecto a lo que uno experimenta en su clase sea un sentimiento netamente definido acerca de una cuestión específica que reclama algún cambio. A continuación se trata de delimitar de un modo realista las coordenadas de acción en las que se puede ejercer un cambio efectivo descartando aquellas otras en las que tal cosa parezca inviable, y a eso le siguen los momentos de planificación, acción, observación y reflexión. Algunos de los instrumentos enumerados por Kemmis y MacTaggart (1982: 39-42) para emprender un recorrido por los senderos de la experimentación y el pensamiento en las aulas escolares son los siguientes:

1. *Anecdotal records*: Written, descriptive, longitudinal accounts of what an individual (for example, a particular child) says or does in particular concrete situations over a period of time.
2. *Field notes*: Similar in nature to anecdotal record but including subjective impressions and interpretations.
3. *Ecological behavioural description*: Less issue directed than anecdotal and field notes. Attempts to record observations and understanding of a complete sequence of behaviour.
4. *Document analysis*: (of) letters, memoranda to staff, circulars to parents, the school prospectus, faculty memoranda, staff noticeboards, outlines, informal and formal test papers, the timetable, student files, school records, school policy and rules...
5. *Diaries*: Personal accounts on a regular basis around topic of interest or concern.

6. *Logs*: Similar to diaries but usually organised with respect to time allocations for particular activities, class groupings, and so on.
7. *Item sampling cards*: Similar to maintaining a diary but about six cards are used to record impressions on a number of topics, one for each card. For example, a set of cards may include as topics: lesson introductions, discipline, quality of students' work, assessment efficiency, individual contacts with students, Andrew's behaviour.
8. *Portfolio*: Collections of materials compiled for a purpose.
9. *Questionnaires*: (Open or closed) written questions requiring written responses.
10. *Interviews*: Unplanned, planned but unstructured or structured.
11. *Sociometric methods*: to find which individuals are 'liked', 'like' each other, or 'dislike' each other within a group.
12. *Interaction schedules and checklists*: These may be used by the teacher or by an observer. Categories on schedules or checklists may refer to teacher or student verbal or non-verbal behaviour.
13. *Tape recording*: of lessons, meetings, discussions of various kinds.
14. *Video recording*: to record whole class activity for later analysis or specific aspects of teaching or of students' work.
15. *Photographs and slides*: These may be useful for recording 'critical incidents', aspects of class activity, or to support other forms of recording.
16. *Tests of student performance*: May be used to assess achievement, mastery, to diagnose weakness and so on.

Para Stenhouse (1987: 175), en definitiva, “el profesor que basa su práctica de enseñanza en la investigación debe adoptar una posición de investigador para su propia práctica: tiene que ser provisional y exploratoria”.

Antes de dar paso, en la sección siguiente, a una reflexión que es fruto de un diálogo fértil y de un trabajo conjunto con nuestros estudiantes, cerraremos este apartado con otro breve apunte panorámico a modo de resumen de lo anterior y de preámbulo de lo siguiente. En el momento de escribir estas líneas, el espacio geopolítico mundial está siendo reconfigurado de manera vertiginosa. Al comienzo de nuevo siglo acompaña el alumbramiento de un nuevo escenario global. Y, como ya señalamos, el conjunto de decisiones internacionales de mayor calado, así como los debates, discusiones, negociaciones, acuerdos y tratados que las preceden en foros tales como la OMC, ONU, BM, FMI, G-7, UE, OPEP, etc., se llevan a cabo, mayoritariamente, en lengua inglesa. Si durante decenios, en el siglo XX, se tildó a la lengua inglesa de “idioma internacional”, ahora se escriben libros sobre el nuevo “World English”, sancionando así definitivamente su alcance universal (McArthur 2003). A partir de los primeros movimientos expansivos, quinientos años sirvieron para ampliar las zonas de influencia de la lengua inglesa hasta hacer de ella, en el año 1975, el único idioma oficial de 21 naciones, y el idioma co-oficial de otras 16, donde se emplea en asuntos gubernamentales y educativos, y como vehículo para la comunicación de masas y medio escrito de las publicaciones (Bailey and Görlach 1982).

Sin duda, el nuevo mapa del mundo afectará a la geografía lingüística del idioma inglés como idioma materno, segundo idioma, idioma extranjero, como variedad distintiva local, sociolecto o vehículo de especialización técnica o profesional. Sea como fuere, la historia de la lengua inglesa pone de manifiesto que su transformación continua no sólo no es distinta, sino que corre pareja a los nuevos fenómenos sociales. Así, el

*Longman Register of New Words*, publicado en 1989, recoge, entre otros, dos neologismos muy ilustrativos: *autochondriac* (una persona que se preocupa de su coche tanto como los hipocondríacos lo hacen de su salud) y *vidkid* (un televidente compulsivo). Y Douglas Copland, el autor canadiense del famoso libro *Generation X*, incorpora en su novela un glosario con nueva terminología que incluye palabras como *McJob* para referirse a lo que aquí se denomina vulgarmente “trabajo-basura”, un empleo precario carente de prestigio o perspectiva de promoción (McCrum, MacNeil and Cran 2002: 390).

La expansión de la lengua inglesa ha experimentado tal crecimiento en los últimos cuarenta años que algunos estudiosos han alzado una voz de alarma ante la amenaza que eso puede suponer para la pervivencia de otras lenguas minoritarias (Skutnabb-Kangas 2000 y Grenoble and Whaley 1998). En el contexto de la configuración del espacio educativo europeo, Modiano (2000) ha acuñado, no sin fundamento, el término *Euro-English* para referirse al uso real, por encima de su estricta prescripción normativa, que hacen del idioma inglés los hablantes “nativos” y cuantos lo han aprendido como segunda lengua o lengua extranjera al entrar en contacto y comunicarse entre sí de modo eficaz en el ámbito de la Unión Europea. Con todo, el Consejo de Europa, sensible a los problemas derivados del complejo entramado de comunicaciones oficiales en el seno de la Unión emitidas en idiomas muy diversos y forzosamente tamizadas por el filtro de su traducción en lengua inglesa, está fomentando en la actualidad una nueva política educativa favorecedora del plurilingüismo a fin de compensar asimetrías en el empleo y difusión de las lenguas europeas de uso mayoritario o minoritario (Cid 2002). Similar preocupación han mostrado Phillipson (2003) y, en España, el estudioso Miquel-Siguan (2003).

Conscientes de las tendencias que apuntan a posibles quiebras en el futuro del papel de la lengua inglesa como *lingua franca* y “globolecto” o idioma de la globalización, el Consejo Británico encomendó al investigador David Graddol la elaboración de un informe exhaustivo, a modo de diagnóstico, que permitiera establecer estrategias preventivas para afrontar posibles escenarios negativos en el futuro. En su estudio, Graddol (1997: 28) llega a acuñar un nuevo concepto, el Producto Lingüístico Bruto, que sirve para ponderar en términos económicamente mensurables el impacto financiero del uso y difusión de la lengua inglesa. Así las cosas, resulta evidente que la lengua inglesa ya no es sólo un valor abstracto sino que su valor económico añadido, en tanto que *commodity*, la hace acreedora de un tratamiento que imbrica sus cualidades educativas, comunicativas y culturales, secularmente reconocidas, con marcados intereses comerciales.

Los enseñantes no podemos cerrar los ojos ante tales evidencias, que para nosotros se materializan en la forma de disposiciones educativas que aconsejan, y aún prescriben, la introducción de la lengua inglesa en edades cada vez más tempranas o en la oferta amplísima de materiales para su enseñanza, de impecable factura, precios elevados e indiscutible atractivo formal y en soportes multiformes.

Es condición inherente a nuestra identidad ciudadana cada vez más compleja y plural, así como al compromiso profesional y educativo, reconocer los límites y posibilidades de nuestros contextos cotidianos y aportar, con fidelidad crítica, respuestas constructivas a los dilemas en el ámbito de nuestra competencia. Por eso, aún

admitiendo que la lengua inglesa puede ser instrumento, más o menos directo, de nuevas formas de desigualdad social o quedar vinculada a ideologías ultraliberales que refuercen el dominio de la economía sobre la *polis*, tampoco podemos renegar de su inmenso capital para el desarrollo cultural ni de su genuino valor comunicativo, ni rechazar su condición insustituible de ventana al mundo y de lengua capaz de facilitar una verdadera perspectiva universal, y por ello mismo, generadora de educación y humanismo y, en consecuencia, humanizadora.

### CAPÍTULO III

## MARCOS DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

Como ya hemos observado en los primeros apartados de este trabajo, la preocupación por los diferentes elementos que componen el fenómeno lingüístico y su posterior análisis no resultan asuntos exclusivos de la lingüística por interesar de igual manera a disciplinas tan distantes en sus objetivos y métodos como la psicología, la sociología, la filosofía, la lógica o la inteligencia artificial, entre otras. La convergencia de la lingüística con estas disciplinas así como su necesidad de interactuar con ellas se entiende perfectamente si atendemos a su definición más genérica: la ciencia que describe y explica el lenguaje humano como facultad para organizar el pensamiento, expresar ideas, conceptualizar el entorno, relacionarse con él, etc.<sup>9</sup> Ahora bien, esta misma convergencia comporta una serie de problemas de delimitación y de enfoque cuyo reflejo más natural y característico puede encontrarse en la multiplicidad de reacciones y posturas que despierta la naturaleza y el alcance del lenguaje. Así, para comenzar a reflexionar acerca de estos temas, intentaremos responder a tres cuestiones fundamentales: en primer lugar, qué se entiende por lenguaje y cuales son sus funciones, qué modelos de análisis puede aplicar el estudioso del lenguaje a la hora de examinar los procesos comunicativos, y en tercer lugar, cuál es el paradigma lingüístico más adecuado para analizar la principal función del lenguaje: la comunicación entre las personas. Las respuestas a estas tres preguntas constituyen el principio de los tres subapartados que componen esta parte de nuestro trabajo y que comenzamos a abordar seguidamente.

9. Véanse, entre muchas otras, las definiciones de Crystal (1987), Lyons (1977), Newmeyer (1988).



## 1. LA DEFINICIÓN DE LENGUAJE

El mayor problema con el que se ha encontrado la lingüística a la hora de definir el término lenguaje es el de su amplitud. Reproducimos a continuación varias definiciones de esta voz para mostrar la forma en la que diferentes autores se han enfrentado al reto de caracterizar un fenómeno de enorme complejidad:

Language is a purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires by means of voluntarily produced symbols. (Sapir 1921)

A language is a system of arbitrary vocal symbols by means of which the members of a society interact in terms of their total culture. (Trager 1949)

Language is the institution whereby humans communicate and interact with each other by means of habitually used oral-auditory arbitrary symbols. (Hall 1964)

Language certainly figures centrally in our lives. We discover our identity as individuals and social beings when we acquire it during childhood. It serves as a means of cognition and communication: it enables us to think for ourselves and to cooperate with other people in our community. It provides for present needs and future plans, and at the same time carries with it the impression of things past. (Widdowson 1996)

Tanto en estas como en otras definiciones se puede advertir la multiplicidad de acepciones que caben dentro del término lenguaje. Su uso abarca tanto la designación de los diferentes códigos de signos que existen en el mundo como la facultad humana de comunicarse mediante dichos signos. También se aplica al producto de dicha facultad, a la lengua concreta o a lo que hay de común entre lenguas diversas.

Ni siquiera resulta viable acotar el término lenguaje al ámbito de la comunicación humana, como parecen indicar las anteriores definiciones, ya que, por ejemplo, todos sabemos que los programadores informáticos llevan largo tiempo desarrollando y poniendo en práctica multitud de lenguajes diferentes con el objetivo de optimizar el funcionamiento de sus aplicaciones: surgen, junto al lenguaje natural, diversos tipos de lenguajes definidos como artificiales.

Otro de los problemas planteados por estas definiciones se refiere a la idea de considerar el lenguaje humano como un código unívoco y la comunicación como un mero proceso de codificación-descodificación en lugar de observarlo como un proceso donde interaccionan componentes de naturaleza cognitiva, lingüística y contextual.

Tampoco resulta sencillo responder a la segunda pregunta que emana directamente de la definición de lenguaje: ¿Para qué se utiliza el lenguaje? La respuesta más directa destaca su función comunicativa, objeto de análisis en posteriores apartados. No obstante, resultaría falso considerar la comunicación como única función del lenguaje. Pueden distinguirse diferentes funciones, tal y como hemos resumido en la siguiente tabla elaborada a partir de las ideas de lingüistas como Jakobson o Leech:

**EXPRESIVE OR EMOTIONAL FUNCTION:** it's a means of getting rid of our nervous energy when we are under stress. We do not try to communicate ideas because we can use language in this way whether we are alone or not. Expressions of fear, affection, astonishment, or even swear words, are probably the most usual signals to be used in this way.

**PHATIC COMMUNICATION:** it's used to refer to the social function of language, which arises out of the basic human need to signal friendship. If someone does not say "hello" to you when he is supposed to, you may think he is hostile. In these cases the sole function of language is to maintain a comfortable relationship between people, to provide a means of avoiding an embarrassing situation.

**TAKING DELIGHT IN USING LANGUAGE:** There is an universal desire to exploit the sonic potential of language: chants used by prisoners or soldiers, the rhythmical litanies of religious groups, etc.

**PERFORMATIVE FUNCTION:** A performative sentence is an utterance that performs an act. This occurs in the naming of a ship at a launching ceremony, when a priest baptizes a child.

**EXPRESSION OF REGIONAL, SOCIAL, EDUCATIONAL, SEXUAL OR OCCUPATIONAL IDENTITY.**

Halliday (1985) ha optado por agrupar estas funciones en tres macrofunciones que constituyen la manifestación en el sistema lingüístico de los dos propósitos principales que subyacen a todo uso del lenguaje (ideacional e interpersonal) combinado con un tercer componente (textual) que presta relevancia a los dos componentes anteriores. El propio Halliday define estas tres macrofunciones de la siguiente manera: mediante la función ideacional se representa conceptualmente el mundo, mediante la función interpersonal se manifiesta la interacción social y mediante la textual se realiza la capacidad de los hablantes de hacer operativo un sistema de lengua, adecuándolo a las finalidades y al contexto.

## 2. APROXIMACIONES A LA CONCEPCIÓN DEL LENGUAJE: FORMALISMO Y FUNCIONALISMO

El énfasis en uno de los modelos de análisis lingüístico más generalizados –el modelo del código– a la hora de explicar tanto la naturaleza como el funcionamiento del lenguaje ha llevado al predominio de dos enfoques básicos: uno de carácter estructuralista en el que se investigan ciertas características formales del sistema lingüístico –es decir, las relaciones entre signos– y otro de rasgos funcionales, en el que el sistema y las relaciones que operan dentro del mismo se explican en función de cómo se significa por medio de aquél. En este sentido, Dik (1978, 1989) se refiere a estas dos posturas como el "paradigma formal" y el "paradigma funcional".

La supuesta antítesis entre formalismo y funcionalismo puede considerarse como uno de los elementos característicos de la tensión evolutiva entre diferentes corrientes lingüísticas. Sin embargo, ha sido sin duda alguna el formalismo generativista, nacido a partir de las ideas de Chomsky, el que, actuando como revulsivo, ha marcado más

decisivamente la orientación del pensamiento en lingüística en los últimos cuarenta años haciendo evolucionar las teorías lingüísticas hacia parámetros más comunicativos. El funcionalismo ha permanecido como una opción más global y ambiciosa, al llegar a incluir ciertos presupuestos semánticos y pragmáticos que caían lejos del generativismo ortodoxo. A continuación mencionaremos brevemente, a modo de introducción, alguno de los principales fundamentos epistemológicos de uno y otro enfoque.

Bajo un paradigma funcional, se postula que son dos las funciones más características del lenguaje: representar y comunicar. Ambas funciones no se manifiestan de manera excluyente entre sí sino que aparecen de forma simultánea e interrelacionada dentro de la actividad lingüística. En su función representativa el lenguaje nos permite establecer lazos con la realidad; en su función comunicativa nos permite influir en el mundo conceptual de otras personas e intentar que actúen según nuestra voluntad.

Siguiendo este postulado, desde finales de los sesenta y sobre todo en los años 70 (Dik 1978, 1989), hemos vivido una gran proliferación de modelos funcionalistas (Halliday 1985). Todos estos modelos, a pesar de su diversidad, comparten la idea de considerar la comunicación como función primaria del lenguaje. Nichols (1984: 102) propone una clasificación de los modelos funcionales en conservadores, moderados y extremos que nos puede resultar útil para ubicar los diferentes modelos funcionales:

(i) Los funcionalistas conservadores, tales como Kuno (1980), mantienen que los análisis de la función comunicativa pueden simplemente añadirse a los modelos formales existentes como un módulo separado, sin que sean incompatibles con los presupuestos básicos de tales modelos.

(ii) Los funcionalistas extremos, que han sido asociados a la denominación de *West Coast Functional Grammar*, conciben el estudio de la sintaxis en particular y de la gramática en general como fenómenos discursivos. Uno de los mejores exponentes de esta tendencia es la *Emergent Grammar* de Hopper (1991).

(iii) Los funcionalistas moderados aceptan la existencia e importancia de un sistema estructural en el lenguaje, pero defienden que las propiedades de este sistema se deben explicar sólo en relación con sus funciones comunicativas. Dichos enfoques incluyen la Gramática Funcional Sistémica de Halliday (1978, 1985), la Gramática Funcional de Dik (1978, 1989) y la *Role and Reference Grammar* de Foley y Van Valin. (1984)

Dik (1978, 1989), Givón (1984) o Halliday (1985) subrayan de forma esclarecedora cuales son las diferencias que subyacen a uno y otro enfoque<sup>10</sup>. El aspecto central del enfoque comunicativo es la concepción del lenguaje como "un instrumento de interacción social" cuya función es la comunicación y cuyo estudio debe hacerse dentro de un sistema funcional, es decir, dentro del marco de las reglas, principios y estrategias que determinan y rigen su uso comunicativo natural. Así pues, una gramática funcional tiene como objetivo explicar cómo y con qué propósitos usa un hablante su propia lengua.

10. Véase Dik (1978, 1989) para una definición del concepto de funcionalidad en la Gramática Funcional. También Givón (1984) presenta una descripción contrastiva entre el paradigma formal y el paradigma funcional.

Dada esta concepción funcional del lenguaje, no es extraño que los funcionalistas, al establecer la tipología de reglas y el papel de los componentes que operan en la gramática, consideren al componente pragmático como "the all-encompassing framework within which syntax and semantics, must be studied" (Dik 1989: 7). Dicho de otra manera, las reglas sintácticas son subsidiarias de las reglas semánticas y éstas a su vez son instrumentales con respecto a las pragmáticas.

Todos estos postulados contrastan con los principios formulados en un paradigma formal en el que el lenguaje se considera un inventario de frases caracterizadas en términos formales cuyo propósito central es el estudio de la competencia del hablante, entendida ésta como el conocimiento de las reglas gramaticales por parte del hablante y desligada totalmente de la actuación, es decir, del uso que el hablante hace de la lengua. Es decir, esta segunda concepción del lenguaje se centra en éste como facultad. En Chomsky (1980, 1986) por ejemplo, se propone diferenciar entre gramática y lengua. La lengua es el lenguaje exteriorizado: en otras palabras, el conjunto de sucesos lingüísticos que tiene lugar debido a la actividad de los hablantes. Ello constituye, en definitiva, un conjunto de hechos. Según este planteamiento la función de las gramáticas reside en establecer los mecanismos que ordenan el hecho observable. Chomsky considera que como las lenguas son sumamente heterogéneas e imprecisas en su manifestación, difícilmente son susceptibles de conocimiento sistemático si previamente no se indaga el lenguaje interiorizado, esto es, el conjunto de condiciones o principios que identifican qué es un posible lenguaje.

Al entenderse la lingüística de esta forma, se está haciendo una teoría sobre la facultad del lenguaje. Este punto de vista recuerda la distinción entre *competencia* y *actuación* que comentaremos más adelante (apartado 4), sólo que con la salvedad de que no se habla únicamente de conocimiento interiorizado, sino que se añade además la existencia de unos principios universales que son susceptibles de adquirir determinados valores (o parámetros) para determinadas lenguas (Chomsky 1986).

### 3. EL PARADIGMA COMUNICATIVO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Todo estudio lingüístico sincrónico de una lengua, como es el inglés en esta ocasión, implica una doble vertiente: en primer lugar, el conocimiento de su propio funcionamiento, y en segundo lugar, su estudio en cuanto vehículo de comunicación. En relación con la primera vertiente, el alumno debe conocer el funcionamiento de los distintos niveles –fonológico, morfosintáctico y semántico principalmente– y el de las unidades fundamentales de cada uno de ellos. No obstante, debemos destacar desde un primer momento que la supresión de los aspectos pragmáticos y comunicativos resulta en un empobrecimiento de lo que en realidad constituye el fenómeno del lenguaje y hoy en día es inaceptable para cualquier estudioso del lenguaje y más si cabe para un profesional de la didáctica de las lenguas. Durante muchos siglos de investigación lingüística se han olvidado, de manera consciente o inconsciente, diversas características claramente definitorias de cualquier lengua: su ámbito natural de utilización, que normalmente es la conversación, la interacción comunicativa, el uso verbal cotidiano, etc. A su vez y quizás también a consecuencia de ello, la práctica docente, tanto en la

lengua materna como en la lengua extranjera, concedió una destacada preeminencia al análisis de elementos lingüísticos aislados, a la expresión escrita y descuidó los usos lingüísticos más comunes: el habla espontánea, viva y variada por considerarla desordenada, informal y carente de interés.

Ya el Diseño Curricular Base establecido en 1989 por el Ministerio de Educación y Ciencia para el área de lenguas extranjeras en la etapa de Educación Primaria adoptaba una perspectiva marcadamente funcional a la hora de caracterizar el lenguaje, aludiendo tanto a las función comunicativa como a la representativa del idioma tal y como muestra la siguiente cita:

En estricta coherencia con el planteamiento adoptado en el área de Lengua y Literatura de este Diseño Curricular Base, el lenguaje puede caracterizarse, desde un punto de vista funcional, como una actividad humana compleja mediante la cual se aseguran dos funciones básicas: la comunicación y la representación. Estas funciones no son excluyentes entre sí, sino que aparecen de forma simultánea e interrelacionada en la actividad lingüística. (D.C.B. 1989: 315)

Coherentemente con este planteamiento, los objetivos generales que el Diseño Curricular Base (1989: 329) establecía para el área de Lengua Extranjera al finalizar la Educación Primaria eran los siguientes:

1. Reconocer el valor comunicativo de las Lenguas Extranjeras y la propia capacidad para aprender a usarlas, mostrando una actitud positiva de comprensión y respeto hacia otras lenguas y otras culturas.
2. Comprender textos orales sencillos relativos a objetos, situaciones y acontecimientos próximos y conocidos (el propio alumno, sus compañeros, las actividades habituales, los objetos de la clase, etc.), utilizando las informaciones, tanto globales como específicas, transmitidas por dichos textos con fines concretos.
3. Establecer relaciones entre el significado, la pronunciación y la representación gráfica de las palabras de la lengua extranjera elegida, así como reconocer los aspectos sonoros, rítmicos y de entonación específicos de la misma.
4. Utilizar de forma oral la lengua extranjera elegida para comunicarse con el profesor y con los compañeros en las actividades habituales de clase, atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal (pedir la palabra, no interrumpir, etc.) y adoptando una actitud respetuosa hacia las aportaciones de los demás.
5. Utilizar los recursos expresivos no lingüísticos (gestos, postura corporal, sonidos diversos, dibujos, etc.) con el fin de que la comunicación en la lengua extranjera elegida sea más fácil y fluida, mostrando interés por comprender y hacerse comprender.
6. Comprender, utilizar y, en su caso, reproducir, las fórmulas habituales de interacción social (saludos, despedidas, presentaciones, felicitaciones, etc.) en las situaciones apropiadas, así como producciones orales breves en contextos rítmicos y musicales significativos (canciones, acertijos, adivinanzas, etc.)
7. Leer de forma comprensiva textos cortos y sencillos relacionados con las actividades del aula, con su conocimiento del mundo y con sus experiencias e intereses con el fin de obtener las informaciones deseadas, tanto globales como específicas.

8. Producir breves textos escritos (notas breves, tarjetas de felicitación, etc.) respetando los rasgos formales básicos del código escrito (presentación, puntuación, uso de mayúsculas, etc.), así como utilizar la lengua escrita como apoyo para fijar o transferir una información oral o gráfica (escribir una lista, poner pie a un dibujo, etc.)

Como podemos observar, estos objetivos no pretenden conseguir que los alumnos conozcan de manera analítica una lengua extranjera sino que su principal objetivo reside en conseguir que aprendan a comunicarse, a un nivel elemental, en contextos muy determinados y principalmente a través del ámbito oral, en un idioma que no es el suyo propio. Estas metas están en estricta coherencia con los objetivos del llamado CLT (*Communicative Language Teaching*) que persigue, en palabras de Celce-Murcia *et al* (1995:149) "to develop the learner's ability to take part in spontaneous and meaningful communication in different contexts, with different people, on different topics, for different purposes."

El Diseño Curricular Base adopta un enfoque de naturaleza funcional basado en la comunicación y orientado a la adquisición de la competencia comunicativa, enfoque que no ha sufrido variación, ni se vislumbra que la sufra, en los recientes cambios legales que ha experimentado la Educación Primaria y Secundaria en España, mayormente la L.O.C.E. (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre; B.O.E n.º 307, de 24 de diciembre). Esta ley consagra la adquisición de la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera en todos los niveles educativos, estableciendo en su artículo 12.2 que la Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños sus habilidades comunicativas orales, incorporando una lengua extranjera en sus aprendizajes; en su artículo 15.2, que la Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los alumnos la capacidad de adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas; y en su artículo 22.2, que la Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a que los alumnos desarrollen la competencia comunicativa para comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada, a fin de facilitar el acceso a otras culturas.

No obstante, aunque se acepte el enfoque funcional como punto de partida tanto para la concepción del lenguaje como para el aprendizaje de una lengua, no debemos olvidar, y los ocho objetivos generales anteriormente expuestos así lo reflejan, que una lengua es una de las principales expresiones de toda cultura y que constituye una manera particular de entender el mundo, de enfrentarse a la realidad y de organizar las relaciones interpersonales dentro de una sociedad.

#### 4. PROPUESTA DE UN ENFOQUE LINGÜÍSTICO PRAGMÁTICO

La pregunta que irremisiblemente surge una vez expuestos los objetivos generales establecidos por el Diseño Curricular Base para el área de Lengua Extranjera en la etapa de Educación Primaria es la siguiente: ¿Cómo podemos conseguir que nuestros alumnos logren las metas anteriormente planteadas? Planteamientos didácticos aparte, resulta inevitable partir de un paradigma lingüístico que adopte un enfoque coherente con estos objetivos y éste no es otro que el enfoque pragmático.

Vista desde una perspectiva histórica, la teoría de los actos de habla, punto de partida del paradigma pragmático, ha sido considerada como un serio y necesario correctivo de carácter sociolingüístico que ha contribuido a poner en su lugar a la lingüística formalizada de los años sesenta y setenta, dominada por una ideología formalista cuyo principal interés residía en estudiar oraciones idealizadas ignorando, entre otros elementos, su ámbito de uso cotidiano.

Ya hemos comentado con anterioridad (apartado 3) que la gramática descriptiva tradicional prestaba poca importancia, cuando no excluía directamente de su campo de estudio, tanto al habla propiamente dicha como a todos los diferentes elementos que rodean y condicionan de manera decisiva cualquier intercambio comunicativo. Los trabajos pioneros de Austin (1962) y Searle (1969) redefinen las anteriores concepciones relativas a la función del lenguaje vinculándolo directamente a las diferentes situaciones comunicativas interpersonales. Parece obvio recalcar que esta idea del lenguaje resulta coherente con la filosofía que encierran los objetivos establecidos por el Diseño Curricular Base para el área de Lengua Extranjera<sup>11</sup>.

Si los objetivos principales de la enseñanza de la lengua residen en mejorar las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los alumnos para contribuir a la adquisición de las diferentes estrategias relativas a la producción y recepción tanto de textos escritos como de textos orales o, en otras palabras, si el propósito de nuestra docencia consiste en ayudar a que los alumnos se apropien de los mecanismos que consoliden su competencia comunicativa en situaciones concretas de interacción comunicativa, tendremos que aceptar como base lingüística de nuestro enfoque las ideas contenidas y desarrolladas por el paradigma pragmático.

El concepto de competencia comunicativa refleja la evolución de los diferentes paradigmas en lingüística y muestra el cambio del paradigma generativo al paradigma de la pragmática, la lingüística textual y el análisis del discurso. (Alcaraz 1990: 11)

En nuestra propuesta abogamos por establecer un marco de análisis lingüístico de naturaleza pragmática al considerar que usos lingüísticos tan determinantes y comunes como los actos de habla, la negociación del significado, la variación contextual o social de las producciones lingüísticas, la organización y funcionamiento de una conversación o cualquier otro intercambio comunicativo, los procesos cognitivos necesarios para la producción e interpretación de los enunciados, etc. no pueden ser tratados correctamente por las teorías gramaticales más tradicionales:

Los límites de la teoría generativa, como de la estructural, se nos presentan en sus propios presupuestos teóricos. Así como los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio, los generativistas excluyen la actuación. Sin embargo, la tarea

11. Las aportaciones de este paradigma lingüístico, y muy especialmente la teoría de los actos de habla, han gozado de una gran acogida dentro del campo de la metodología didáctica de las segundas lenguas. Además de los trabajos de Austin (1962) y Searle (1969) acerca de los actos de habla, existen diferentes estudios relativos a la teoría de la cortesía (Brown y Levinson 1987), las implicaturas o las máximas conversacionales (Grice 1975), que también vinculan con éxito el paradigma pragmático con la didáctica de la L2.

fundamental de quienes enseñamos lenguas en la etapa obligatoria ha de ser la de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto, diverso de su lengua o sus lenguas. Porque si bien todos los humanos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para el lenguaje, la adquisición de una lengua está sujeta a restricciones de tipo social y cultural, ésto nos hace diferentes a unos respecto a otros. (Tusón 1991: 24)

Para subsanar las carencias de las teorías gramaticales más tradicionales han surgido nuevas disciplinas científicas que partiendo de ámbitos tan diversos como la psicología, la lingüística, la sociología, la semiótica o la filosofía, intentan dar respuesta a los anteriores interrogantes contribuyendo a abordar la enseñanza de lenguas desde un planteamiento globalizador. Lomas (1993: 30) destaca que la lingüística textual, el análisis del discurso o la sociolingüística interaccional, entre otras, tienen al menos dos claros puntos de coincidencia que les convierte en una perspectiva útil para acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos, y en consecuencia, a programar acciones en el aula que contribuyan a mejorar las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los alumnos mediante la lengua inglesa:

- su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos.
- la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito e iconográfico a sus contextos de producción y recepción.

Toda esta nueva visión del fenómeno comunicativo, que presupone que comunicarse consiste en hacer algo con una intención determinada en una situación concreta, nos lleva a una profunda revisión de conceptos en ocasiones tan manidos y vacíos de contenido como comunicación y lenguaje si realmente aceptamos que una de las finalidades últimas de nuestra actuación en el aula radica en conseguir que el alumno adquiera un determinado grado de competencia comunicativa en la lengua inglesa. A la vista de las evidencias aquí comentadas, para una mejor intervención didáctica en el aula de lenguas extranjeras dirigida a conseguir los anteriores objetivos, resulta necesario asumir los límites de las teorías gramaticales tradicionales a la hora de enfrentarse a los fenómenos de la significación y de la comunicación y ampliar tanto nuestra formación disciplinar como la de nuestros alumnos con las visiones que desde enfoques pragmáticos contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno comunicativo. A modo de declaración de intenciones, concluiremos con la siguiente cita:

Si los paradigmas, en fin, en que nos hemos formado como especialistas parecen cuanto menos insuficientes o inadecuados a la hora de sintonizar con los enfoques funcionales de la enseñanza de la lengua y con un diseño didáctico de objetivos centrado en capacidades pragmáticas de uso comprensivo y expresivo del alumnado orientado al desarrollo de su *competencia comunicativa*, entonces habrá que rastrear en el panorama de las ciencias del lenguaje, y de otras disciplinas afines aquellas aportaciones que, pese a no haber penetrado aún, por razones diversas que sería prolijo ahora intentar justificar pero que sin duda tienen poco que ver con la lógica

interna de las disciplinas, en los muros de la inmensa mayoría de las escuelas de formación del profesorado (...), sin embargo han ido creando un *corpus* estimable de investigación en torno a los usos comunicativos que intenta dar cuenta, desde perspectivas teóricas, ámbitos de actuación y presupuestos teóricos diversos, de la variedad de usos verbales y no verbales que los interlocutores utilizan mediante *acciones* desplegadas con finalidades muy precisas en situaciones concretas de comunicación. (Lomas 1993: 16)

## CAPÍTULO IV

### LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

#### 1. ORIGEN DEL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

Para analizar la procedencia de la noción de competencia comunicativa debemos remontarnos a la oposición entre *competence* y *performance* que Noam Chomsky establecía en 1965, distinción basada a su vez en los conceptos de *langue* y *parole* introducidos por Ferdinand de Saussure en su *Curso de Lingüística General* (1916). Recordemos aquí que Chomsky diferenciaba entre el conocimiento intuitivo que el hablante posee sobre las reglas de su idioma materno –a lo que denominaba *competence*– y los enunciados que el hablante produce al aplicar estas reglas –denominados *performance*.

La doctrina estructuralista prestaba atención al estudio del sistema articulatorio de la lengua (es decir, la *langue* y la *competence*) y no a sus manifestaciones individuales y contextualizadas para posteriormente intentar determinar los usos más comunes. Al comienzo del libro *Aspects of the Theory of Syntax*, Chomsky define y limita claramente su campo de estudio:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its language perfectly... This seems to me to have been the position of the founders of modern linguistics, and no cogent reason for modifying it has been offered. (1965: 3)

Llobera (1995: 7) destaca que la tradición estructuralista parecía implicar que lo que convenía establecer como objeto de estudio lingüístico era también lo que convenía establecer como objeto de aprendizaje para toda persona que quisiera alcanzar un buen dominio de una lengua. Así, los materiales elaborados para la enseñanza del inglés en la década de los años sesenta y setenta –Alexander (1967), Lado (1970)– proponen los objetivos de docencia de esta materia atendiendo a las estructuras fonéticas, sintácticas

y morfológicas de la lengua. Chomsky restringía la aplicación de los conceptos de competencia y actuación al ámbito gramatical afirmando que si un hablante nativo aplica su competencia lingüística, puede diferenciar de forma intuitiva entre las frases que son gramaticalmente correctas y aquellas que no lo son.

Aunque todavía estamos muy lejos del actual concepto de competencia comunicativa, la idea de competencia de Chomsky constituye un gran avance hacia esa noción por contribuir al abandono del modelo conductista en todo lo relativo a la adquisición del lenguaje. Este modelo había sido incapaz de explicar, por ejemplo, problemas tales como la creatividad individual de cada alumno a la hora de aprender un idioma. Chomsky defendía que el lenguaje no podía ser descrito como un sistema de organización de la conducta y rechazaba los conceptos skinnerianos de estímulo, condicionamiento, generalización, analogía, refuerzo, estructuras del hábito, etc. aplicados a la adquisición de un idioma. En este momento, se comienza a considerar la lengua más como destreza que como estructura, hecho que implicará un cambio radical tanto en la consideración del lenguaje propiamente dicho como en las concepciones relativas a la didáctica de las lenguas extranjeras.

Sin embargo, esta oposición entre competencia y actuación no terminaría por referirse únicamente al campo de la gramática, como indicaban las ideas de Chomsky. Cinco años más tarde, Campbell y Wales (1970) publican un artículo titulado "The Study of Language Acquisition" en el que llevan las ideas de Chomsky mucho más lejos: defienden que el lenguaje no se produce de forma aislada sino que siempre se manifiesta en un contexto determinado y que un hablante nativo no sólo tiene la capacidad de construir frases gramaticalmente correctas ya que también puede distinguir entre las frases que son adecuadas en un contexto y las que no lo son. Este artículo señala que además de la competencia lingüística propugnada por Chomsky, los hablantes nativos poseen una competencia comunicativa. Así, se comienza a destacar el carácter social de la competencia:

La habilidad de utilizar la lengua correctamente en una variedad de situaciones determinadas socialmente es una parte tan central de la competencia lingüística como la habilidad para producir frases gramaticalmente correctas. (1970: 287)

Resulta una paradoja comprobar cómo el concepto de competencia lingüística propuesto por Chomsky, que había sido ciertamente ignorado por los métodos didácticos de su época, comienza a tenerse en cuenta cuando surge un nuevo concepto, el de la competencia comunicativa, que constituye una severa crítica a la propia definición de competencia lingüística.

El énfasis en la idea de competencia comunicativa, concepto que procede de una tradición filosófica enriquecida por los trabajos de Austin (1962) y Grice (1969) entre otros y que se enfrenta al estudio de la lengua contextualizada por su uso, comienza a mostrar otra nueva concepción, más avanzada si cabe, del análisis lingüístico y muy particularmente una nueva visión del aprendizaje de idiomas. Hymes (1972), Gumperz (1986) y Halliday (1985) estudian el lenguaje considerándolo más desde un punto de vista social que desde un punto de vista exclusivamente lingüístico. El propio Hymes define el término competencia comunicativa como "lo que el hablante necesita para tener éxito en la comunicación con los hablantes nativos de una comunidad

lingüística"<sup>12</sup>. Influído por el análisis de las funciones del lenguaje propuestas por Jakobson, Hymes enmarca la idea de la competencia gramatical dentro de los actos de habla:

Hay reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles. Del mismo modo que las reglas sintácticas pueden controlar aspectos de la fonología, y las reglas semánticas quizá controlar aspectos de la sintaxis, las reglas de los actos de habla actúan como factores que controlan la forma lingüística en su totalidad. (1972: 278)

Hymes se niega a aceptar un modelo de lengua que define su organización únicamente como un determinado número de normas cuyo objetivo reside en unir significado y forma. Así, acuña el término competencia comunicativa para distinguir entre su concepción comunicativa del lenguaje y la teoría chomskiana de la competencia anteriormente esbozada. Dentro de su teoría de la competencia comunicativa, distingue cuatro factores –*Systematic potential, Appropriacy, Occurrence, y Feasibility*– que pasamos a definir en el siguiente recuadro:

Systematic potential means that the native speaker has a system that has potential for creating a lot of languages. This is similar to Chomsky's linguistic competence. We study if an utterance is possible according to the forms of expression available.

Appropriacy means that the native speaker knows what language is appropriate in a given situation. An utterance will be appropriate in relation to a context. All the following have been considered important elements of appropriacy.

#### Appropriacy Variables:

- 1-Participants: Who is taking part in the communicative situation?
- 2-Social relationships: How is the relative status of the participants?
- 3-Setting: Where and when are we communicating?
- 4-Scene: Which is the psychological and cultural environment?
- 5-Form: Which is the linguistic description of the message?
- 6-Topic: What is the message about?
- 7-Purpose: What is the intention of the message?
- 8-Key: Is it serious, mocking, ...?
- 9-Genre: Is it casual speech, a poem, ...?
- 10-Channel: Which media does the message use?
- 11-Code: Which variety of language or language do we use?
- 12-Interaction norms: Which is the voice loudness, physical distance, ...?
- 13-Interpretation norms: How do we interpret the message conventions?

Occurrence means that the native speaker knows how often something is said in the language and acts accordingly. This means that an utterance should not only be possible from a grammatical point of view. It should also be actually performed.

Feasibility means that the native speaker knows whether something is possible in the language. Even if there is no rule (systematic potential) to ban 20-adjective prehead constructions we know that these constructions are not possible in the language.

12. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria*. Pág. 316.

## 2. LOS COMPONENTES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Partiendo de las premisas expresadas en el apartado anterior, la didáctica de la lengua inglesa empieza a dejar atrás las teorías asociadas a la *audio-lingual school*. El audiolingualismo, modelo dominante en los años cincuenta y sesenta y previo a la distinción *competence-performance* establecida por Chomsky, se caracterizaba por su rigurosa descripción de las estructuras gramaticales y por una teoría del aprendizaje según la cual, mediante una repetida práctica de las estructuras de la lengua y su debido refuerzo a base de experiencias positivas para el sujeto, se conseguía un uso automático y correcto de la lengua objeto de aprendizaje. Esta escuela propugnaba que los estudiantes comenzaran el aprendizaje del nuevo idioma de forma controlada –es decir, mediante la explicación de una estructura gramatical y la práctica de ésta mediante ejercicios tipo *drill*– y sólo permitía el uso del lenguaje de una manera más libre cuando se consideraba que el alumno dominaba perfectamente todas las estructuras necesarias para llevar a cabo la tarea requerida. Desde hace ya varias décadas se ha venido cuestionando la hipótesis de que se aprende primero a manipular las estructuras de una lengua para finalmente utilizarlas en discursos auténticos. La orientación comunicativa sugiere que el proceso se desarrolla a la inversa: se aprende a comunicar a través de la interacción verbal y en esta interacción se van desarrollando las estructuras sintácticas adecuadas. Una orientación comunicativa del lenguaje se enfoca más hacia la comprensión y negociación del significado que hacia la mera reproducción de estructuras. Además, la importancia del enfoque comunicativo se fundamenta en el carácter formativo de la comunicación interpersonal. La interacción comunicativa favorece el desarrollo de actitudes de cooperación y solidaridad entre los alumnos, lo cual además de ser beneficioso para su madurez en conjunto, contribuye a lograr objetivos educativos generales.

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

*Competencia gramatical*: Capacidad de poner en práctica las unidades y reglas de funcionamiento del sistema de la lengua.

*Competencia discursiva*: Capacidad de utilizar diferentes tipos de discurso y organizarlos en función de la situación comunicativa y de los interlocutores.

*Competencia sociolingüística*: Capacidad de adecuar los enunciados a un contexto concreto, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada.

*Competencia estratégica*: Capacidad para definir, corregir, matizar, o realizar ajustes en el curso de la situación comunicativa.

*Competencia sociocultural*: Familiaridad con el contexto social y cultural en el que se utiliza una determinada lengua.

Más recientemente, ha aparecido una edición reestructurada del *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (2002), documento que presentaremos más pormenorizadamente en el apartado 4.4.

donde se describen los diferentes componentes competenciales necesarios para abordar con éxito las situaciones comunicativas en las que los alumnos se verán envueltos y que presentamos, de manera abreviada, en el siguiente esquema. Como podemos observar se distingue, dentro de las competencias del usuario, entre las competencias generales y las comunicativas:

### A) LAS COMPETENCIAS GENERALES<sup>13</sup>

1. Conocimiento declarativo (saber):  
Conocimiento del mundo, sociocultural, intercultural, etc.
2. Destrezas y habilidades (saber hacer):  
Destrezas y habilidades prácticas (sociales, de la vida, profesionales, de ocio, etc.) e interculturales (relación entre cultura de origen y cultura extranjera, sensibilidad cultural, superación de relaciones estereotipadas).
3. Competencia existencial (saber ser):  
Actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad.
4. Capacidad de aprender (saber aprender):  
Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas.

### B) LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA LENGUA

1. Competencias lingüísticas:  
Competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.
2. Competencia sociolingüística:  
Los marcadores lingüísticos de relaciones sociales (uso y elección del saludo, formas de tratamiento, convenciones para turnos de palabra, etc.)  
Las normas de cortesía (positiva, negativa, descortesía, etc.)  
Expresiones de sabiduría popular (refranes, modismos, etc.)  
Diferencias de registro  
Dialecto y acento (clase social, procedencia regional, grupo profesional, etc.)
3. Competencia pragmática:  
Competencia discursiva: organización temática, coherencia y cohesión, ordenación lógica, estilo y registro, *el principio de cooperación* (Grice 1975)  
Competencia funcional  
Competencia organizativa

El análisis de sus diversos componentes muestra de una manera sobradamente clara la riqueza y complejidad del concepto de competencia comunicativa, riqueza que

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

contrasta con la idea, muy extendida en algunos sectores de nuestra profesión, de lo comunicativo como lo opuesto a lo gramatical, a la comunicación escrita o a lo literario. Recordemos aquí que la gramática aparece como uno de los elementos centrales en el concepto de competencia comunicativa propuesto por Hymes y es la primera subcompetencia que aparece en los esquemas aquí reproducidos. Considerar que el enfoque comunicativo, resultado directo de aplicar la idea de competencia comunicativa al campo de la enseñanza de lenguas, se limita a una práctica de breves diálogos en situaciones predeterminada de antemano y cuyo principal objetivo reside en conseguir la fluidez lingüística –*fluency*– en detrimento de la precisión –*accuracy*– no deja de ser una visión simplista y sesgada de este enfoque:

Los estudiantes de segundas lenguas deben aprender a utilizar la lengua en el contexto adecuado (competencia sociolingüística), transmitir y reconocer las intenciones comunicativas (competencia pragmática, ilocutiva o accional), elaborar y comprender textos orales y escritos (competencia discursiva) y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación (competencia estratégica). Además, es necesario proponer actividades didácticas que relacionen los distintos tipos de competencia y contextualicen la enseñanza de la lengua. (Cenoz 1996: 112)

La idea de competencia comunicativa no puede caracterizarse como un modelo antigramatical sino que únicamente debe considerarse como un enfoque que destaca la importancia de los elementos pragmáticos que existen en todo proceso comunicativo y muy particularmente en el campo de la adquisición de lenguas. Aunque los modelos presentados tanto en los *Diseños Curriculares Base* como en los *Decretos de Mínimos* o en el *Marco Común Europeo de Referencia* disten de ser los definitivos<sup>14</sup>, y existan esquemas de naturaleza más discursiva (Celce-Murcia *et al.* 1995), los componentes señalados en estos marcos normativos muestran sobradamente la transición que se ha producido entre la lingüística teórica y la aplicada o, dicho en otras palabras, constituyen una prueba irrefutable del paso del paradigma generativo al pragmático en el ámbito de la enseñanza de idiomas en España.

### 3. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL MARCO EDUCATIVO ACTUAL: PAUTAS PEDAGÓGICAS

Los diferentes cuerpos legales que organizan la práctica educativa en cualquiera de las etapas de enseñanza de idiomas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria, Bachillerato o enseñanzas de régimen especial como Escuelas Oficiales de Idiomas) justifican la situación prevalente de la comunicación dentro del área de lenguas extranjeras basándose en las necesidades de la sociedad actual: el proyecto comunitario europeo, la movilidad de los ciudadanos, las nuevas tecnologías de la información y la

14. Buena parte de las críticas que han sufrido esta clase de modelos se refieren a que prestan una mayor atención a los productos de la competencia que a los procesos que explican cómo se ha llegado a esa competencia, centrándose en el análisis de los elementos que posee el discurso producido por una persona con un determinado grado de competencia comunicativa y obviando cómo se ha llegado a ese resultado.

comunicación, y la formación de un espíritu tolerante hacia otras formas de cultura y a la vez consciente de la propia identidad.

Por su parte, el *Decreto de Mínimos* de Educación Primaria (R.D. 1006/1991, de 14 de junio; B.O.E. n° 152, de 26 de junio) reconoce como finalidad curricular del área de lenguas extranjeras el aprender a comunicarse en una L2 aludiendo a que la comunicación es, junto con la representación, la función básica del lenguaje. Este hecho también contribuye a orientar la enseñanza de idiomas a la adquisición de la competencia comunicativa.

Hoy en día se reconoce de forma general que ya desde el principio del aprendizaje de un idioma se debe posibilitar la práctica del lenguaje de una manera individual, creativa y con la finalidad última de que el alumno adquiera un cierto grado de competencia comunicativa. Los documentos aquí mencionados propugnan aproximaciones constructivistas al aprendizaje y siguen lo que se denomina una organización procesual de programas de lengua. Además, se opta por sustituir las tradicionales unidades lingüísticas por operaciones significativas que facilitan el aprendizaje mediante tareas como marco de práctica de la lengua en el aula y se persigue el fomento del aprendizaje en autonomía, con el mismo objetivo de lograr el desarrollo de la competencia comunicativa. El propio *Diseño Curricular Base* elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia para la etapa de Educación Primaria dice lo siguiente:

Cuando los alumnos empiezan el aprendizaje de una lengua extranjera en los primeros años de la Educación Obligatoria, poseen ya una competencia comunicativa en su lengua materna. De lo que se trata, por tanto, es de conseguir que aprendan a hacer con la lengua extranjera lo que ya saben hacer con su propia lengua; es decir, que adquieran una competencia comunicativa en la lengua extranjera, que la utilicen para compartir ideas, sentimientos y opiniones en situaciones de comunicación en las que rigen unas pautas de comportamiento lingüístico y social diferentes a las propias. (1989: 317)

Como ya hemos señalado anteriormente, el principal objetivo en la enseñanza de un idioma no reside en conseguir que el alumnado maneje un cierto número de estructuras gramaticales en ejercicios de práctica controlada sino el de “ayudar al alumno a cubrir la distancia que media entre su nivel competencial y las demandas de las situaciones comunicativas planteadas en las tareas” (1989: 321).

A partir del marco legal más reciente (señaladamente, D.C.B, Decretos de Mínimos, Currículos de Primaria e Infantil, Órdenes sobre evaluación y disposiciones autonómicas, así como la Ley de Calidad de la Educación), es posible identificar, entre otros, los siguientes principios pedagógicos, pautas que aunque en esta ocasión se refieran a las etapas de Educación Primaria y la Educación Infantil, también son mayormente aplicables al resto de etapas educativas:

- Consideración del alumno como verdadero protagonista del proceso de aprendizaje. En palabras de Vez y Valcárcel (1989: 20), “uno de los cambios de mayor significación en la aproximación a la enseñanza de idiomas, que nos atreveríamos a tachar de revolucionario, ha sido el hecho de que el currículum de



una segunda lengua, ha pasado de ser un currículum basado en la materia a un currículum basado en el alumno<sup>3</sup>.

- Constructivismo: Concepción del proceso de adquisición de una lengua extranjera como una construcción creativa donde el alumno, apoyándose en un conjunto de estrategias naturales, y a partir de todo el caudal lingüístico recibido, formula hipótesis (que irá refinando progresivamente) para elaborar las reglas que configuran la representación interna del nuevo sistema.
- Carácter integral del currículo, con la introducción de materias transversales como la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, educación ambiental, educación sexual, educación del consumidor y educación vial en la etapa de Educación Primaria.
- El aprendizaje como un proceso global, no lineal, por lo que se favorece el trabajo interdisciplinar como vehículo para el establecimiento de conexiones y redes de conocimientos.
- Concepción de los errores como elementos necesarios del proceso de aprendizaje, indicadores de la progresión y el estado de la interlengua: Los errores no pueden verse como fallos que evitar a toda costa, sino como evidencia del dinamismo subyacente en la comprensión y el dominio progresivo del nuevo sistema comunicativo. El concepto tradicional de error como incorrección de tipo morfosintáctico da paso a la interpretación de éste como cualquier desviación que obstaculice la transmisión de los mensajes dificultando la comunicación.
- Importancia de las destrezas receptivas: La existencia de *silent periods* no puede interpretarse inequívocamente como ausencia de aprendizaje ni pasividad del alumno, sino que puede esconder una intensa actividad mental no directamente observable, que llevará a los alumnos a la producción de mensajes algún tiempo después. Por ello, la comprensión oral mediante actividades de respuesta física total (T.P.R.) tiene una presencia importante en los primeros momentos del aprendizaje de una lengua extranjera, dentro de un enfoque de atención especial al lenguaje oral en general. El desarrollo de las destrezas receptivas requiere el manejo de las siguientes estrategias: predicción, capacidad de extraer información específica (*scanning*) o el tema general (*skimming*), reconocimiento de los esquemas del discurso, deducción de la actitud del emisor y del significado de palabras desconocidas.
- Integración de las destrezas lingüísticas: En la vida real, la mayoría de las actividades comunicativas movilizan más de una destreza, por lo que no es lógico proceder a abordarlas de manera separada en el aula.
- Importancia del contexto, lingüístico y extralingüístico, para la interpretación del mensaje y la negociación de su significado. Así, se amplía el campo de las observaciones evaluables que el profesor realiza en el aula ya que no sólo se tiene en cuenta la corrección de los alumnos en su uso lingüístico, sino que hay que considerar también su capacidad para producir enunciados que sean eficaces desde el punto de vista funcional y adecuados al contexto en que aparecen.
- Las actividades que se lleven a cabo en la clase de inglés deben permitir el uso significativo y realista de la lengua. No se trata de conseguir asimilar un inventario de funciones del lenguaje, sino más bien de desarrollar estrategias que ayuden a producir e interpretar los enunciados de la segunda lengua en su uso contextual.
- Énfasis en la función educativa del conocimiento de una lengua extranjera, tanto para una mejor comprensión de la lengua propia, como para facilitar el aprendizaje posterior de otras lenguas.

- Carácter cíclico y acumulativo del aprendizaje lingüístico, lo que implica que el *input* que se presente a los alumnos debe recogerse posteriormente a un nivel mayor de complejidad.
- Introducción de aspectos socioculturales: El aprendizaje de una lengua extranjera debe ir más allá de un enfoque meramente funcional, ya que una lengua es expresión de toda una cultura, una forma de concebir la realidad y organizar las relaciones interpersonales.

#### 4. EL NUEVO HORIZONTE DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA

Como ya hemos mencionado anteriormente, las diversas disposiciones legislativas que regulan la enseñanza de idiomas en España propugnan la adquisición de un determinado grado de competencia comunicativa como la finalidad última del aprendizaje de las lenguas extranjeras y a su vez vinculan este objetivo a las necesidades sociales derivadas de la pertenencia de nuestro país a la Unión Europea. Este apartado pretende, además de seguir haciendo hincapié en el componente comunicativo, responder al creciente tono europeísta que impregna a los textos legales españoles por el carácter prevalente de este Derecho supranacional. Con este propósito, dedicaremos el siguiente apartado a presentar el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante MCER), documento que pretende servir de base común para la enseñanza de idiomas en Europa y de parámetro para el establecimiento de equivalencias entre sistemas educativos de distintos países. Esbozaremos sus orígenes, sus objetivos, el enfoque adoptado, los niveles comunes de referencia que propone y las orientaciones para la formulación de los descriptores lingüísticos.

##### 4.1. Orígenes y patrocinadores

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

Desde la década de los 70 el Consejo de Europa, en especial a través de su organismo filial responsable de las lenguas modernas con sede en Graz, ha promovido métodos y desarrollado principios pedagógicos que posteriormente se han consagrado en la enseñanza de idiomas: así, el *audio-lingual method* o el *functional-notional approach*; los principios de *languages for all* o *learner-centredness* (según Vez y Valcárcel, pasar de un currículum basado en la materia a otro basado en el alumno supuso un cambio revolucionario en la enseñanza de lenguas), y la consideración de la lingüística aplicada como puente entre la investigación académica y la enseñanza en el aula (Hopkins 2001: 46). Las tendencias del Consejo de Europa en la actualidad pueden sistematizarse en cuatro líneas de acción:

1. Aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital (1996 fue declarado por el Consejo y el Parlamento Europeo como *European Year of Lifelong Learning*).
2. Objetivo de que todos los ciudadanos europeos lleguen a conocer tres lenguas: la materna, una segunda lengua y una tercera, extranjera, en la que tengan cierto dominio (Ver *White Paper on Education and Training, "Teaching and Learning: Towards the Learning Society"*, 1995, cuarto objetivo general). No olvidemos que la ignorancia de lenguas extranjeras es identificada por la UNESCO con una nueva forma de analfabetismo (46.ª Reunión de la Conferencia Internacional de Educación, 2001).
3. Utilización didáctica de nuevas tecnologías (Ver Resolución del Consejo de 21 de enero de 2002 y programas de acción *e-learning*).
4. Aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras (Ver Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997).

Asimismo, una prometedora iniciativa del Consejo de Europa ha sido la elaboración del llamado *European Language Portfolio*, un documento que permite a los ciudadanos, en sus versiones infantil/adultos, registrar su trayectoria y sus experiencias, formales o informales, como estudiantes de lenguas extranjeras, con la intención de fomentar el plurilingüismo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El Portfolio se compone, a su vez, de tres documentos (Alario, 2001):

- *El Pasaporte Lingüístico*: Proporciona una visión global del dominio de distintas lenguas por parte de un individuo, dentro de los niveles de referencia del Marco Europeo. El Pasaporte incluye tanto la auto-evaluación del interesado como la efectuada por el profesorado, así como las calificaciones obtenidas en exámenes oficiales.
- *La Biografía Lingüística*: Facilita la implicación de la persona en la planificación de su propio aprendizaje, ayudándole a valorar sus propios conocimientos en una lengua. Incluye las experiencias culturales obtenidas fuera del contexto educativo, como las salidas a otros países o la realización de intercambios.
- *El Dossier*: Como en el caso de ciertos profesionales (arquitectos, publicistas, modelos...), el sujeto selecciona materiales para ilustrar sus logros o experiencias en el aprendizaje de una lengua extranjera: trabajos realizados, *projects, tasks, essays...*

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

El actual MCER trasciende con mucho el previo modelo de *Threshold level*, ya que, en primer lugar, nace con la pretensión de convertirse en un referente para la docencia,

el aprendizaje y la evaluación de todas las lenguas de la Unión Europea, no sólo de la lengua inglesa. Además, no se limita a marcar unos objetivos lingüísticos comunes sino que incluye numerosos parámetros del uso de la lengua y de las competencias de sus hablantes, proporcionando escalas de descriptores en seis niveles de destreza en una lengua. La pormenorizada elaboración de las tablas de descriptores constituye una de sus principales aportaciones.

#### 4.2. Objetivos lingüísticos y políticos

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

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

#### 4.3. Enfoque adoptado

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

La competencia comunicativa comprende varios componentes: el *lingüístico*, el *sociolingüístico* y el *pragmático*. Cada uno de ellos comprende conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema. Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales

del uso de la lengua. Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. (2003: 13-14)

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

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

¿Cómo aprenden los alumnos? Algunos teóricos creen que las capacidades humanas de procesamiento de información son lo bastante fuertes como para que un ser humano expuesto a una lengua comprensible pueda adquirirla, así que el profesor debe proporcionar el entorno lingüístico más rico posible en el que pueda darse el aprendizaje sin una enseñanza académica. Otros teóricos creen que, además de la exposición al material de entrada (*input*) comprensible, la participación activa en la interacción comunicativa es una condición necesaria y suficiente para el desarrollo de la lengua. Otros, por su parte, creen que los alumnos que han aprendido reglas gramaticales y vocabulario suficiente podrán utilizar la lengua en función de su experiencia previa y de su sentido común sin necesidad de ensayar. Entre estos extremos, la mayoría de los profesores siguen posturas eclécticas, reconociendo que los alumnos requieren un abundante *input* lingüístico, contextualizado e inteligible, y oportunidades para utilizar la lengua de forma interactiva. Reconocen también que el aprendizaje se facilita mediante una combinación de enseñanza consciente y una práctica en destrezas de comunicación. Ciertos teóricos creen que este objetivo se puede alcanzar realizando ejercicios repetitivos. Existe una diversidad notable en el contenido de los cursos en función de la importancia que se otorgue a unos elementos frente a otros. (2003: 138)

#### 4.4. Niveles comunes de referencia

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

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

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

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

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

Nivel B1 (Umbral o *Threshold*) (p. 37): Contempla el caso de un viajero que va a un país extranjero. Incluye la capacidad de mantener una interacción y hacerse entender en una variedad de situaciones, y la capacidad de enfrentar de forma flexible problemas cotidianos.

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

Nivel B2 (Avanzado o *Vantage*): Incluye la capacidad de argumentar eficazmente en un debate o negociación; (p. 38) desenvolverse con soltura, fluidez y espontaneidad en un discurso de carácter social, incluso en un entorno ruidoso, aunque no se haga siempre con elegancia, y utilizando frases hechas para ganar tiempo; y tener gran consciencia de la lengua, siendo capaz de corregir errores que den lugar a malentendidos y planificando el propio discurso según el efecto que va produciendo en el oyente.

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

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

Nivel C2 (Maestría o *Mastery*): (p. 39) Este nivel no implica una competencia de hablante nativo o próxima a la de éste, sino que pretende caracterizar el grado de precisión, propiedad y facilidad en el uso de la lengua que tipifica el habla de los alumnos brillantes: ser capaz de transmitir matices sutiles de sentido, manejar una amplia serie de mecanismos de modificación, expresiones idiomáticas y coloquiales, y sortear dificultades con discreción sin que el interlocutor se dé cuenta.

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

Cada uno de estos seis niveles globales se describe de forma más detallada para las distintas destrezas que el marco diferencia (Comprensión auditiva, Comprensión lectora, Interacción oral, Expresión oral y Expresión escrita) pero también según las actividades a realizar o las estrategias que se deben emplear. Así, dentro de la expresión oral existen descriptores para actividades como dirigirse a un público mediante un monólogo sostenido bien para describir una experiencia determinada, bien para presentar una argumentación en un debate, realizar declaraciones públicas, hablar a una audiencia, informar o dar una opinión, etc. Dentro de las estrategias de expresión, que definiremos más adelante, se proporcionan escalas ilustrativas para la planificación, la compensación y el control y la corrección. Para finalizar este apartado, el primero de los cuatro anejos que acompañan al MCER se dedica a presentar diversas orientaciones para la formulación de los descriptores necesarios para determinar los diferentes niveles lingüísticos alcanzados. Así, se destacan cinco características principales: formulación positiva, precisión, claridad, brevedad e independencia.

Como muestra de estos niveles comunes de referencia y de los correspondientes descriptores, pasamos a reproducir uno de los cuadros del Marco de Referencia que ha sido diseñado en este caso para llevar a cabo una evaluación global de las actuaciones de expresión oral de los alumnos:

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Creará un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incompreensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto "nerviosismo" si la intervención es larga.

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circumloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación con decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como "y", "pero" y "porque".
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro de un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.	Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como "y" y "entonces".

En suma, las páginas precedentes y, en su conjunto, los apartados de la primera parte han proporcionado de un modo somero algunos marcos, reflexiones, perspectivas, enfoques e itinerarios de naturaleza local y global, lingüística y didáctica, descriptiva y prescriptiva, formativa e informativa, esto es, atalayas desde las que la profesora o el profesor puede disponerse a efectuar propuestas concretas, tanto más efectivas cuanto mejor informadas, para su actuación constructiva en el aula de inglés. A pesar de que éstas siempre requerirán pasos intermedios de adaptación, una actualización permanente y la concurrencia de factores muy diversos, hemos destacado deliberadamente las ideas y experiencias que, a la vista de sus resultados, han resultado más provechosas, factibles o sugerentes a estudiantes, maestras y maestros en ejercicio y a nosotros mismos.

Lo que sigue quiere ser una suerte de mapa de cuyo diseño cada vez más afinado, de acuerdo a situaciones específicas, dependerá la construcción del propio territorio educativo. Anticipa posibilidades y ayuda a darles forma. Aporta, pues, elementos para la articulación de un *syllabus* abierto, exigente pero realista, y esperamos que algo del entusiasmo que ha permitido su cristalización resulte contagioso a los lectores. Quisiéramos que el aliento constructivo que anima la siguiente propuesta aporte inspiración y estímulo para llevarla a la práctica, total o parcialmente, de manera creativa y en consonancia con la sensibilidad educativa de nuestro tiempo y con las necesidades y oportunidades de un mundo crecientemente interdependiente y necesitado de una mayor y mejor intercomunicación.

SEGUNDA PARTE

## CAPÍTULO V

# PROGRAMA DOCENTE

### 1. MARCO AXIOLÓGICO DE REFERENCIA

Antes de enunciar los objetivos que inspiran el presente programa docente, se hace preciso ubicar dichas metas en el marco axiológico dentro del que ha sido concebido. Distintas organizaciones interestatales de innegable peso en el concierto mundial han coincidido en su noción de la educación como una realidad de la mayor relevancia que pretende lograr la formación integral de los individuos dentro de una aspiración de entendimiento entre las naciones. Sus principios programáticos han sido acogidos como propios por el ordenamiento jurídico de nuestro país y, por tanto, resultan de obligada referencia en cualquier proyecto educativo que afecte a nuestro entorno. Distinguiremos tres dimensiones en la formulación de los valores educativos:

1. *Dimensión internacional*, representada por la ONU y, de manera más específica, la UNESCO, como su organismo especializado en materia de educación y cultura.
2. *Dimensión europea*, consecuencia de la cualidad de estado miembro de la Unión Europea de España desde el 1 de enero de 1986.
3. Dimensión estatal, representada por la Constitución Española y, en el nivel legislativo inmediatamente inferior, por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

#### DIMENSIÓN INTERNACIONAL

*Declaración Universal de Derechos Humanos* (10 de Diciembre de 1948)

Artículo 26.2: "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las

libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

*Recomendación sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales* (Conferencia General de la UNESCO: París, 19 de Noviembre de 1974)

Principios rectores de la política educacional:

- a) una dimensión internacional y una perspectiva global de la educación en todos sus niveles y formas;
- b) la comprensión y el respeto de todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y modos de vida, incluidas las culturas étnicas propias o de otras naciones;
- c) el reconocimiento de la creciente interdependencia mundial de los pueblos y naciones;
- d) la capacidad de comunicarse con los demás;
- e) el conocimiento no sólo de los derechos, sino también de los deberes que tienen las personas, los grupos sociales y las naciones para con los demás;
- f) la comprensión de la necesidad de la solidaridad y la cooperación internacionales;
- g) la disposición por parte de cada uno a participar en la solución de los problemas de su comunidad, de su país y del mundo entero.

#### DIMENSIÓN EUROPEA

*Tratado de la Unión Europea* (Versión Consolidada. Diario Oficial C 340, de 10 de Noviembre de 1997)

Article 149.2 (Education, vocational training and youth): Community action shall be aimed at:

- developing the European dimension in education, particularly through the teaching and dissemination of the languages of the Member States;
- encouraging mobility of students and teachers (...);
- promoting cooperation between educational establishments;
- developing exchanges of information and experience on issues common to the education systems of the Member States;
- encouraging the development of youth exchanges and of exchanges of socio-educational instructors;
- encouraging the development of distance education.

#### DIMENSIÓN ESTATAL

*Constitución Española* (1978)

Artículo 27.2: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

La ubicación de este mandato dentro del Título I, Capítulo 2.º, de la norma suprema del Estado, obliga, además, a tener en cuenta la prescripción del artículo 10.2 del mismo cuerpo legal, que trata de garantizar la efectividad de los postulados de las dos dimensiones supraestatales ya citadas: “Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce, se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España”.

*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*

Artículo 2. “El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
- f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
- g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
- h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicos de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
- i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.
- k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”.

## 2. OBJETIVOS

**Objetivos generales:**

Los objetivos generales que orientan el programa docente que presentamos están inspirados en los cinco *Standards for Foreign Language Learning* redactados en 1993, a iniciativa y bajo financiación del gobierno federal de los Estados Unidos, por el



*American Council on the Teaching of Foreign Languages*, y que son conocidos internacionalmente como “las cinco Ces”:

1. *Communication*: Conocimiento del sistema y uso de la lengua inglesa como vehículo de comunicación humana.
2. *Cultures*: Conocimiento y comprensión de los productos y formas plurales de expresión de las culturas anglófonas.
3. *Connections*: Conocimiento de la metodología de la enseñanza del inglés en los niveles de Educación Infantil y Educación Primaria y establecimiento de vínculos entre ésta y otras disciplinas, en especial las enmarcadas dentro de la Lingüística Aplicada.
4. *Comparisons*: Realización de comparaciones entre el lenguaje y la cultura de la L1 y la L2 para desarrollar una visión crítica, global, comprensiva y respetuosa con las diferencias.
5. *Communities*: Participación en comunidades multilingües, tanto humanas como científicas, de carácter supraestatal, desarrollando sensibilidad para apreciar el fenómeno de interdependencia mundial y la necesidad de actualización de conocimientos y adaptación a un mosaico internacional en constante cambio.

#### Objetivos específicos:

Siguiendo el esquema de pensamiento de la LOGSE, distinguiremos entre objetivos de conceptos, de procedimientos y de actitudes, categorías referidas a futuros docentes, incluyendo en cada una de ellas cinco propósitos:

##### *Objetivos conceptuales:*

- Conocimiento de las teorías científicas que describen el proceso de adquisición / aprendizaje de una lengua y los factores que influyen en éste.
- Conocimiento de las distintas corrientes metodológicas de la enseñanza de la lengua extranjera.
- Conocimiento de las fuentes bibliográficas y las tendencias actuales en el campo profesional del docente de lengua inglesa.
- Conocimiento de actividades diversas y recursos y materiales didácticos adecuados para la enseñanza del inglés en los niveles de educación Infantil y Primaria.
- Conocimiento didáctico de la lengua inglesa, para garantizar la transferencia de sus contenidos al alumnado de manera pedagógicamente eficaz.

##### *Objetivos procedimentales:*

- Capacidad de realizar programaciones de ciclo y de aula adaptadas a los factores contextuales del entorno educativo para el que se conciben.
- Capacidad de evaluar recursos y materiales didácticos, fuentes bibliográficas y nuevas propuestas metodológicas y de política legislativa.
- Capacidad de diseño, adaptación y explotación pedagógica, en el aula y para un grupo concreto, de materiales, recursos y actividades para la enseñanza de la lengua inglesa que tengan en cuenta los diversos niveles, ritmos y modos de aprendizaje dentro de una misma clase.
- Capacidad de realización de proyectos de investigación-acción.

- Capacidad de manejo de una variedad de estrategias de dinámica de grupos y de adopción del rol adecuado del docente para una situación dada.

##### *Objetivos actitudinales:*

- Fomentar la solidaridad y el respeto hacia otras realizaciones culturales y formas de pensamiento.
- Fomentar una actitud positiva hacia la función docente, tomando conciencia de la responsabilidad y la relevancia social de su tarea como formadores integrales de personas.
- Fomentar actitudes de interés y afecto hacia los alumnos, sensibilizándose a sus intereses, a las diferencias individuales y a las necesidades de compensación de la desigualdad de oportunidades.
- Fomentar la capacidad de diálogo y el trabajo cooperativo con otros miembros de la profesión y de los demás colectivos implicados en la labor educativa.
- Fomentar actitudes de inquietud por la adquisición de conocimiento, el uso de las nuevas tecnologías, la investigación y la actualización profesionales y la mejora continua docente.

### 3. CONSIDERACIONES PREVIAS

El R. D. 1440/1991 de 30 de agosto (B.O.E. n.º 244, de 11 de octubre), por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, dispone la troncalidad de la disciplina “Idioma Inglés y su Didáctica” en los planes de estudio de la Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). A efectos de progresión curricular, hemos distribuido dicha materia en tres asignaturas a lo largo de sendos años de formación. Sin embargo, como la propuesta sigue un formato modular, los módulos que las conforman se pueden adaptar a contextos muy diversos y constituyen, de hecho, unidades autónomas, obviamente relacionadas entre sí y susceptibles de ser utilizadas en diversos escenarios de formación *pre-service* e *in-service*. Cada módulo está diseñado para un contenido aproximado de diez horas presenciales.

Hemos subdividido cada unidad modular deliberadamente en 9 epígrafes, en lugar de los 10 que se derivarían de una aplicación rígida de la regla de equivalencia temporal de los créditos, a fin de conceder un margen mínimo de flexibilidad para introducir nuevos elementos, variaciones sobre la propuesta inicial o momentos de consolidación o ampliación de algunos aspectos que pudieran merecer especial atención. Por otra parte, si medimos el tiempo sólo en términos de docencia, podemos estimar erróneamente la eficacia de la clase. Es preferible medir ésta en términos de aprendizaje. El criterio que utilizamos para la distribución del tiempo de clase es la rentabilidad de una actividad o procedimiento en función del aprendizaje duradero y profundo que reporte al alumno.

La agrupación de los temas dentro de cada módulo se ha tratado de llevar a cabo con una estimación comprensiva de los vínculos y afinidades entre ellos, haciéndose eco de las tendencias actuales de la disciplina para proporcionar una visión global de ésta. Ello no es óbice para que nos mostremos receptivos a las propuestas de los estudiantes para incluir sus sugerencias en el programa o dedicar atención adicional a algún tema;

la flexibilidad, el diálogo y la implicación activa de los estudiantes en su propio proceso formativo son valores que acogemos como propios.

La distribución del conjunto total de módulos dentro a lo largo de tres años académicos responde a razones de coherencia lógica (grado de complejidad, necesidad de cobertura previa de determinados aspectos, etc.) A continuación, se presenta el mapa conceptual que subyace a cada uno de los programas de los tres cursos:

1.º Marco introductorio de la disciplina: consideraciones preliminares sobre el planteamiento del curso, exigencias y compromisos para un aprendizaje efectivo, orientaciones iniciales; El inglés como fenómeno internacional; Marco legal para la enseñanza del inglés en nuestro país y las naciones de la Unión Europea. Apelando a la experiencia propia de los discentes, como alumnos o como enseñantes noveles o experimentados en otras disciplinas, se analiza el entorno del aula de lengua extranjera, así como los materiales y recursos que contiene. Posteriormente, se examinan las distintas corrientes metodológicas en la enseñanza del inglés, con especial atención al enfoque comunicativo. Por último, se abordan las relaciones interdisciplinarias de la enseñanza de la L2 con otros ámbitos del currículo de la Educación Primaria e Infantil.

2.º Técnicas y procedimientos para la enseñanza del inglés: Técnicas de programación, enseñanza de las destrezas, estrategias de integración de éstas y de presentación de vocabulario y estructuras, uso de manualidades, de las artes y de otros recursos didácticos en el aula de inglés, como los de tipo audiovisual o los juegos.

3.º Conocimiento didáctico del contenido: Manejo de la clase, corrección de errores y evaluación, valoración de libros de texto, estrategias para la optimización de la enseñanza a niños de Infantil y Primaria, sensibilización hacia las diferencias individuales, *CALL* y, por último, como compromiso ineludible, el módulo final, por su condición de puerta de salida del período de *training* y de entrada al de *development*, se dedica a la formación permanente del profesorado.

Dentro de los programas, se realizarán remisiones a los epígrafes conexos o relacionados previamente tratados, en el curso presente o en los anteriores, reforzando así la noción de globalidad de la materia, a pesar de su distribución tripartita. Cada epígrafe se acompaña de una selección bibliográfica de la que se entresacan algunas páginas especialmente ilustrativas del tema. El alumno conoce con antelación cuáles serán éstas, para poder así traer dicho material leído a la clase. La consulta del resto de los títulos recomendados se deja a criterio de los alumnos, en función de la diversidad de capacidades, ritmos de aprendizaje e intereses personales, y puede resultar a posteriori un valioso recurso a la hora de orientar tanto su futura investigación-acción como su gestión de aspectos específicos que requieran especial atención en su ejercicio docente.

Los módulos, en fin, constituyen un material inestimable para los estudiantes que se dispongan a preparar el temario de las oposiciones al cuerpo de maestros así como para los profesionales que estén "habilitando" su especialidad docente o para otros

estudiantes, o estudiosos, de Filología Inglesa que deseen adentrarse en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua inglesa. Los profesores de enseñanza secundaria encontrarán seguramente una herramienta igualmente valiosa en lo que sigue para conocer el perfil de formación de los maestros y así coordinar mejor los contenidos y los enfoques metodológicos de los dos niveles de la enseñanza obligatoria.

### 3.1. Orientaciones metodológicas

Se concibe una enseñanza en la que los aspectos teóricos están entrelazados inextricablemente con los prácticos. Todas las clases incluyen realización y presentación de actividades de exposición, de aplicación y de aprendizaje de técnicas y procedimientos. Los tipos de *assignments* empleados son (Wallace, 1991: 127-128): *exercise, presentation, essay, review, contract, project, guided reading assignment, workbook, folio y dissertation*.

Se trata de incentivar la capacidad de trabajo en grupo, el diálogo y el respeto e incorporación de puntos de vista, así como el espíritu crítico y participativo y el desarrollo de estrategias para hablar en público y para la defensa razonada de las opiniones propias.

Se concede atención prioritaria al desarrollo en el alumnado de estrategias de aprendizaje autónomo, entre otros aspectos mediante el conocimiento y acceso no mediado a las fuentes bibliográficas y la capacidad crítica de selección de información dentro de éstas.

Se valoran las actitudes de trabajo y esfuerzo, la creatividad y el entusiasmo, la responsabilidad en el desempeño de las tareas propias (tanto en sus procesos como en sus resultados), la inquietud por la adquisición de conocimientos y la disposición inquisitiva e investigadora.

Se entiende el aula como un reflejo de su entorno exterior, tanto escolar como extraescolar, fuente primera de recursos de explotación en la clase, fomentando un talante sensible a los cambios vertiginosos de la sociedad para darles una respuesta constructiva, estableciendo, a tal fin, unos fuertes vínculos entre nuestra propuesta de formación y la realidad de los centros educativos.

Se ha de procurar que los estudiantes relacionen los conocimientos adquiridos en nuestras asignaturas con los proporcionados por otras disciplinas complementarias de acuerdo a un enfoque interdisciplinar coherente con la concepción holística e integral del proceso educativo que en su formulación teórica defiende el MCER y que en la práctica asumimos como propio.

### 3.2. Acción metodológica

De manera idónea, la acción metodológica habría de desarrollarse en tres vertientes: actividades de aula, acción tutorial y actividades de investigación.

ACTIVIDADES DE AULA: Se centrarán en cuatro aspectos: exposición oral por parte del profesor, actividades individualizadas de las o los estudiantes, actividades de grupo y sesiones de microenseñanza.

ACCIÓN TUTORIAL: Dirigida fundamentalmente en tres direcciones: asesoramiento personal, asesoramiento de grupos y orientación bibliográfica.

ACTIVIDADES DE INVESTIGACIÓN: Encaminadas a formar las capacidades iniciales de investigación-acción de los maestros y profesores en formación.

### 3.3. Características de las clases

Siempre que resulte posible el componente de exposición magistral se combinará con las intervenciones directas de los estudiantes en actividades de debate en gran grupo, trabajo en grupos, en parejas o, de manera ocasional, de forma individual. Por tratarse de una propuesta de formación docente, las técnicas de microenseñanza desempeñarán un papel relevante entre los procedimientos de aula.

Se recomienda que la lengua del aula sea el inglés. El recurso al español habría de limitarse a circunstancias muy concretas y esporádicas. Los aspectos de Didáctica del Inglés se introducirán desde el primer momento, sin que ello signifique relegar a un segundo plano la atención al sistema y uso de la lengua inglesa (aunque casi todos los planes de estudios dediquen una asignatura específica a la morfosintaxis y la semántica de dicha lengua): los aspectos de *fluency* se trabajarán desde la propia dinámica de participación de las clases, mientras que los de *accuracy* recibirán un tratamiento individualizado, bien desde la orientación específica de las tutorías, bien mediante ejercicios de refuerzo cuya realización se indica al grupo entero, al hilo de la detección de lagunas o problemas lingüísticos generalizados.

### 3.4. Criterios de evaluación

Finalmente, el *rationale* para la evaluación, que combinará el componente formativo y el sumativo, busca proporcionar *feedback* a los alumnos y a sus profesores sobre el grado de consecución y adecuación de los objetivos, así como sobre la posible existencia de dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La evaluación puede actuar como mecanismo integrador, sirviendo para reforzar la coherencia global del curso al definir tareas que requieren que los alumnos establezcan conexiones entre los diversos componentes de aquél. Asimismo, debe llevarse a cabo mediante procedimientos variados, para tomar en consideración diferentes estilos de aprendizaje, adoptando niveles progresivos de dificultad, y distribuida uniformemente a lo largo del

curso, para no someter a los estudiantes a niveles excesivos de presión en ciertas épocas mientras en otros períodos del año no se efectúa ningún seguimiento. Atendiendo a modelos de evaluación en diversos países europeos, una fórmula razonable, en términos de convergencia, y congruente con nuestra propuesta, si bien igualmente susceptible de modificaciones según las modalidades específicas de formación, tendría en cuenta la siguiente, o similar, valoración:

1. 50%: Prueba final, oral y escrita, sobre los contenidos del curso (incluyendo la ponderación de la corrección y la coherencia de su expresión en lengua inglesa).
2. 50% restante, distribuido de esta forma:
  - 15%: *Assignments* de clase (*microteaching*, realización y presentación de actividades, labores de investigación y recogida de información...).
  - 15%: Elaboración de los trabajos del curso: redacción del diario de aprendizaje, grabación de cassettes y lectura de *graded readers* (los requisitos de cada uno de ellos se especifican pormenorizadamente en los programas presentados en las páginas siguientes).
  - 10%: Actitud participativa y comprometida con el desarrollo de la clase.
  - 10%: Autoevaluación y desarrollo del Portfolio y del plan de trabajo personal.

Con adaptaciones menores, este mismo criterio de evaluación global se podría aplicar a los diversos módulos de formación que la componen de forma independiente, cuando se estime conveniente extraerlos de la propuesta genérica para impartir cursos o talleres temáticos de formación continua más breves.

#### 4. PROPUESTA DE PROGRAMACIÓN PARA LAS ASIGNATURAS DE LENGUA INGLESA Y SU DIDÁCTICA

##### IDIOMA INGLÉS Y SU DIDÁCTICA I

##### ÍNDICE DE CONTENIDOS MODULARES

#### 1. General introduction to the subject

- 1.1. Overview of the course: general information; objectives; requirements; practical details
- 1.2. Experiences as an EFL student, expectations as an EFL teacher
- 1.3. Pedagogical resources in the centre: A guided visit to the English section in the School library
- 1.4. Study skills: hints and recommendations for the course. Personal planning
- 1.5. Introducing the Journal
- 1.6. Introducing the Portfolio
- 1.7. Getting acquainted with the Internet. Provision of e-mail addresses
- 1.8. The reality of the teaching situation in the area. Introducing microteaching
- 1.9. Summary; assessment; assignment

#### 2. English as an International Language – Sociocultural awareness

- 2.1. Concept of International Language
- 2.2. EFL (English as a Foreign Language), ESL (English as a Second Language), ENL (English as a Native Language). English vs. *Englishes*
- 2.3. Distinguishing between English for General and English for Specific Purposes: EAP, EOP, EPP and EVP
- 2.4. Language awareness
- 2.5. Native vs. non-native teachers
- 2.6. Textbooks as cultural artefacts. Textbook topics
- 2.7. Cross-cultural approaches
- 2.8. Cultural references and shared background teacher-learner. Stereotypes
- 2.9. Summary; assessment

#### 3. The English language in the Spanish educational system

- 3.1. Normative framework in the “Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación”
- 3.2. The antecedents: Previous situation
- 3.3. Teaching English to very young learners: legal framework
- 3.4. The Curriculum of Primary Education
- 3.5. English in the “D.C.B.”: Underlying principles

- 3.6. Cooperation MECD-British Council
- 3.7. The Council of Europe
- 3.8. The European Union programmes
- 3.9. Summary; assessment

#### 4. Learning English: A learner-centred approach

- 4.1. Motivation. Creating positive attitudes towards ELT in learners
- 4.2. Affective factors. Krashen’s filter
- 4.3. Input, intake and output
- 4.4. Interlanguage / Fossilization (Selinker). Language attrition. Codeswitching
- 4.5. Learning versus acquisition. Second language emergence
- 4.6. Learning strategies: comprehension, memory (short term, long term and permanent) and storage of vocabulary and structures
- 4.7. Learning to learn: developing learner autonomy and responsibility
- 4.8. Learning to learn: self-awareness and metacognition
- 4.9. Summary; assessment

#### 5. Teaching English (I): The classroom environment: preliminary decisions

- 5.1. The ideal teacher
- 5.2. Physical conditions of the classroom. The English corner
- 5.3. Seating arrangements
- 5.4. The textbook: core components / supplementary components
- 5.5. Advantages and disadvantages of having a textbook: the Dogme group
- 5.6. Teaching English through English
- 5.7. Teaching in L1: use of the mother tongue
- 5.8. Classroom English
- 5.9. Summary; assessment

#### 6. Teaching English (II): Resources and materials

- 6.1. Homemade vs. commercial materials. Selection, adaptation, production and storage of materials
- 6.2. Flashcards
- 6.3. Cuisenaire rods (Gattegno)
- 6.4. Use of reference materials. Picture grammars. Traditional, personal, sticker and picture dictionaries
- 6.5. Audiobooks, interactive materials, CD-Roms
- 6.6. Comics, cartoons and printed materials
- 6.7. The karaoke
- 6.8. Publishing houses
- 6.9. Summary; assessment

## 7.- ELT: past and present

- 7.1. Methods of ELT: an overview
- 7.2. ELT prior to 1900
- 7.3. ELT since 1900 (I): the grammar-translation method and the direct method
- 7.4. ELT since 1900 (II): the audiolingual method and cognitivism (Chomsky)
- 7.5. Humanistic approaches: Suggestopedia (Lozanov), Silent Way (Gattegno), Community Language Learning (Curran)
- 7.6. The International House
- 7.7. Applied Linguistics. Psycholinguistics and Sociolinguistics
- 7.8. ELT in European Countries
- 7.9. Summary; assessment

## 8. Communication

- 8.1. The Communicative approach
- 8.2. Communicative strategies
- 8.3. The negotiation of meaning
- 8.4. Accommodation
- 8.5. Communicative competence (Hymes): linguistic (Chomsky), strategic, sociolinguistic, discursive and sociocultural competence
- 8.6. Practice vs. communication. The communication continuum: characteristics of communicative / non-communicative activities
- 8.7. Information gap
- 8.8. Communication in the Spanish curriculum of ELT
- 8.9. Summary; assessment

## 9. Cross-curricular use of English

- 9.1. Immersion and bilingual education: school categories
- 9.2. Traditional links between English and other subjects in the EFL classroom. ELT use of materials from other subjects
- 9.3. Transversalism in the Primary Education curriculum
- 9.4. Holistic approach in Infant School – Cooperation with class teacher
- 9.5. Guidelines for teaching other subjects in English
- 9.6. Constructivism. Introducing topics from other subjects into language lessons
- 9.7. Cross-curricular projects and tasks
- 9.8. Summary; assessment
- 9.9. Concluding session. Work plan for the summer

## IDIOMA INGLÉS Y SU DIDÁCTICA I

### MÓDULOS:

#### 1. GENERAL INTRODUCTION TO THE SUBJECT

##### 1.1. Overview of the course: general information; objectives; requirements; practical details

Utilización del inglés como única lengua en el aula.

Participación activa del alumno en la clase y fomento de su capacidad de hablar en público a través de debates y técnicas diarias de *microteaching*.

Trabajo diario, continuado, responsable y personalizado por parte del alumnado.

Desarrollo entre los estudiantes de destrezas de colaboración, integración de puntos de vista y trabajo en grupo.

Fomento de una actitud reflexiva, crítica e investigadora en el futuro docente; concepción de su asignatura como reflejo de una realidad cambiante exterior al aula.

Manejo de las nuevas tecnologías.

Elaboración de un Diario de Aprendizaje.

Elaboración de un Portfolio.

Adquisición progresiva de terminología específica de la profesión.

· Murray, Heather. "The development of professional discourse and language awareness in EFL teacher training". *IATEFL SIG Newsletter* 21 (Spring 1998): 3-7.

##### 1.2. Experiences as an EFL student, expectations as an EFL teacher

Cuando los alumnos llegan a nuestras aulas, lo hacen con su propio bagaje de experiencias personales y su concepción incipiente de la profesión docente, aunque sólo sea por el mero hecho de haber sido estudiantes durante años. Una discusión de grupo al respecto revela puntos de vista y resulta muy útil y enriquecedora tanto para el profesor, por el caudal de información que le reporta, como para el alumnado, que empieza a tomar conciencia de que sus opiniones importan. Asimismo, se comienza a construir la cohesión y el clima de grupo que es tan necesario alimentar en un colectivo que va a convivir de manera tan estrecha en los tres años siguientes.

· de Jong, Onno; Ahtee, Maija; Goodwin, Alan; Hatzinikita, Vassilia & Koulaidis, Vasilis. "An international study of prospective teachers' initial teaching conceptions and concerns". *European Journal of Teacher Education* 22/1 (1999): 45-59.

· van der Valk, Ton & Broekman, Harrie. "The Lesson Preparation Method: a way of investigating pre-service teachers' pedagogical content knowledge". *Ibidem*: 11-22.

### 1.3. Pedagogical resources in the centre: A guided visit to the English section in the School library

Con la colaboración del personal de la biblioteca, los alumnos y el profesor acuden a ésta para que los estudiantes reciban información práctica con vistas a optimizar su utilización del material de inglés con el que cuenta la biblioteca. Familiarizarles con la ubicación y el sistema de clasificación de éste resulta esencial para que pierdan el miedo a enfrentarse a la búsqueda bibliográfica tradicional, una destreza de aprendizaje que les es exigida por la propia metodología del curso. El profesor no es la única fuente de conocimiento.

Dos trabajos que los alumnos deberán realizar durante todo el año académico y presentar al profesor en dos ocasiones, pocas semanas antes de los exámenes de febrero y junio, son la grabación de una cinta en la que los estudiantes imitan diversos modelos de diálogos, rimas, canciones, etc. extraídos de los cassettes que acompañan a los libros de texto de ELT, llevándoles a oírse, a establecer comparaciones entre el modelo y su ejecución y a tratar de perfeccionarse; y, por otra parte, la selección de un total de 8 *graded readers* de Primaria para realizar su lectura y comentario crítico según el esquema de Brewster.

### 1.4. Study skills: hints and recommendations for the course. Personal planning

El alumno, verdadero protagonista de su proceso educativo, debe implicarse en éste de forma activa y realista y aprender a tomar sus propias decisiones. En consecuencia, se le instará a realizar una planificación personal de sus horarios de trabajo, sus objetivos a corto y medio plazo, la regularización de sus contactos con la lengua inglesa (en forma de visionado de películas en versión original, audición de canciones, lectura de libros o prensa, correspondencia con *penpals* y *keypals*, búsqueda de intercambios...), visitas a colegios, observación de niños y establecimiento de relaciones con maestros en ejercicio. El estudiante debe ser consciente de que su formación excede con mucho las tres horas de clase semanales y requiere como pieza clave su participación responsable fuera de los períodos lectivos. El plan personalizado de trabajo será presentado por el alumno al profesor de forma periódica durante las reuniones en la tutoría, siendo comentado y evaluado por ambos y modificándose según el devenir de las circunstancias y a la luz de los resultados parciales.

### 1.5. Introducing the Journal

La elaboración de un diario de aprendizaje, en el que el alumno refleje periódicamente (de forma ideal, cada día) y en inglés sus progresos, experiencias y visión de su propio proceso educativo, así como su percepción de la presencia de la lengua inglesa en el mundo que le rodea, es un sistema privilegiado para contribuir al fomento de la actitud reflexiva y crítica que propugnamos como esencial en el docente. La redacción del diario sólo será abordada con aprovechamiento por los estudiantes si

se les transmite de manera fundamentada lo que perseguimos mediante su escritura: dotarles de un espejo que les acompañe a lo largo de toda su carrera profesional.

El diario es entregado al profesor de forma regular (cada 4-6 semanas) y leído por éste, quien plasma una breve contestación escrita y dialoga después con el alumno durante el sistema de citas en las tutorías. Esta costumbre forja unos valiosos vínculos de confianza y entendimiento entre el profesor y el futuro maestro, y posibilita orientar la enseñanza de forma personalizada. Aunque el diario permite observar los progresos del estudiante en su inglés escrito, no se trata de corregir los errores ortográficos y gramaticales del documento de manera pormenorizada, ya que esto cortaría el flujo comunicativo; la información obtenida sobre el *interlanguage* del alumno se integrará en nuestra labor docente general y en nuestra evaluación global sobre ésta. Por otra parte, el trabajo realizado en aras de la elaboración del diario tendrá también su reflejo en la calificación del alumnado.

• Halbach, Ana. "Using trainee diaries to evaluate a teacher training course". *ELT Journal* 53/3 (July 1999): 183-190.

• Korthagen, Fred A.J. "Linking reflection and technical competence: the logbook as an instrument in teacher education". *European Journal of Teacher Education* 22/2-3 (1999): 191-207.

• Numrich, Carol. "On becoming a language teacher: Insights from diary studies". *TESOL Quarterly* 30/1 (Spring 1996): 131-153.

### 1.6. Introducing the Portfolio

El Consejo de Europa, al hilo de su política de fomento del *lifelong learning* o aprendizaje a lo largo de toda la vida, mucho más allá de la finalización del período de estudios reglados, ha diseñado en el año 2000 el sugerente proyecto del Portfolio, institucionalizando así una práctica educativa que ya existía en numerosos programas formativos como método organizativo y evaluativo. Los tres componentes del Portfolio (Pasaporte, Biografía y Dossier) buscan acompañar al ciudadano europeo durante toda su vida, responsabilizarle e implicarle de manera activa en su aprendizaje de lenguas, así como incentivarle a continuar este proceso de manera permanente.

A los alumnos se les hace entrega de una copia del Pasaporte diseñado por el Consejo de Europa tras haberles explicado el propósito de la recomendación de dicha Administración supraestatal. Asimismo, deberán habilitar físicamente una carpeta como Dossier en el que guardarán y clasificarán materiales de su propia elaboración a lo largo de la carrera. Al final de cada curso, el alumno asistirá a una tutoría para mostrar al profesor su archivo de material y el progreso de su Pasaporte; eso tendrá reflejo en la calificación final, actuando como evaluación sumativa, y reorientará, en lo que sea preciso, tanto su proceso de aprendizaje como la labor docente para el curso siguiente, funcionando así como evaluación formativa. Se atenderá también a proporcionar pautas para que los futuros maestros sepan cómo trabajar el Portfolio con niños (la edición infantil titulada "My Language Portfolio", de 16 páginas, puede obtenerse en [http://www.nacell.org.uk/resources/pub\\_cilt/teachers.pdf](http://www.nacell.org.uk/resources/pub_cilt/teachers.pdf)).

· Tanner, Rosie; Longayroux, Désirée; Beijaard, Douwe & Verloop, Nico. "Piloting portfolios: using portfolios in pre-service teacher education". *ELT Journal* 54/1 (January 2000): 20-27.

· Alario Trigueros, Carmen. "La enseñanza de las lenguas extranjeras en una sociedad pluricultural: El European Language Portfolio". Available at: [http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas\\_extranjeras](http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas_extranjeras)

### 1.7. Getting acquainted with the Internet. Provision of e-mail addresses

Un docente del siglo XXI debe saber manejar la herramienta de la Web de manera inexcusable. Es habitual encontrar un alumnado insuficientemente familiarizado con este ámbito, situación que, como cabría esperar, mejora año tras año. No obstante, el desarrollo de esta destreza debe construirse de forma continuada con el futuro maestro, remitirle a la red como vehículo de comunicación y fuente de información y hacerle consciente de que Internet le abre las puertas del mundo y le proporciona un volumen ingente de materiales de ELT entre los que deberá aprender a seleccionar. Parte importante de la bibliografía de la asignatura puede obtenerse a través de la Web, con el efecto indirecto de exigir así que el alumnado se acerque al ordenador. En otro orden de cosas, se alentará a los estudiantes a abrir una cuenta de correo electrónico en el servidor de la universidad (o en cualquier otro gratuito, como es el caso de Yahoo, por citar uno de tantos) que se puede gestionar desde cualquier terminal. Esta es una manera muy cómoda de entrar en contacto entre ellos mismos, con el profesor y con alumnos de otras Escuelas de Magisterio o personas de habla inglesa en general, y crea en ellos el hábito de establecer redes electrónicas que les posibilitará trabajar e intercambiar ideas con otros compañeros de profesión en el ejercicio de su docencia. En este sentido, el portal Universia (<http://www.universia.es/servicios/chat>) ofrece un chat en inglés, en directo, con estudiantes de universidades británicas durante todo el día, sobre temas monográficos. Otro recurso de gran utilidad lo proporciona la comunicación en el European Students' Forum (<http://www.aegge.org>), que engloba a estudiantes de 271 universidades de 40 países europeos. Asimismo, el correo electrónico permitirá a los docentes en formación participar en programas de intercambio lingüístico como "¡Hablemos!" de la Universidad de Salamanca o similares en otras universidades. Los futuros maestros habilitarán una libreta de direcciones web en la que recopilarán las recomendadas por el profesor o las descubiertas por ellos mismos.

· Dudeney, Gavin. *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2000.

· Windeatt, S; Hardisty, D. & Eastment, D. *The Internet*. Oxford: OUP, 2000.

### 1.8. The reality of the teaching situation in the area. Introducing microteaching

Desde el primer curso, los alumnos deben tender puentes entre su realidad de la Escuela de Educación y los otros escenarios de la profesión docente. Las colaboraciones entre los centros de Primaria de la zona y las Escuelas de Educación son benéficas para ambas partes y deben extenderse más allá de las breves semanas de duración del Practicum. Los maestros en ejercicio pueden ofrecer a sus jóvenes colegas su valioso bagaje de experiencias personales y una óptica realista de contextos de enseñanza; los maestros en formación pueden aportar a aquellos ideas renovadas y el replanteamiento de conductas cuya reiteración corre el riesgo de desproveerlas de significado. Por otra parte, el profesor de Magisterio necesita tener muy presente la realidad escolar para no desvincular de ella su asignatura.

Con esto en mente, los alumnos realizarán como *assignment*, en parejas o tríos, una entrevista a un profesor de inglés de Educación Primaria o Infantil de la zona. El tiempo restante de clase trabajarán en grupos de dos o tres estudiantes, elaborando las preguntas de la entrevista; el profesor supervisará su actividad y les proporcionará los datos de docentes que, previamente, se hayan prestado a colaborar.

· Simpson, Carole. "Developing positive working relationships with students: how can trainee teachers on a university course learn from teachers in classrooms?". *The Teacher Trainer* 14/2 (Summer 2000): 7-11.

La técnica de microenseñanza será una constante en el aula, aumentando su presencia progresivamente en cada curso. El futuro maestro debe perder el miedo a enfrentarse a una audiencia ya que, en su oficio, tendrá que hablar en público de forma cotidiana; acostumbrarse a controlar sus movimientos, su entonación, su mirada, y hacer uso de ellos con fines pedagógicos; saber integrar el manejo de la pizarra y demás materiales audiovisuales en su explicación. Según los National Training Laboratories de Bethel, Maine (EE.UU.) *la average retention rate* es tan sólo de un 5% cuando se recibe una clase, pero aumenta hasta un 90% cuando se enseña a otros (cf. <http://ivc.uidaho.edu>). La técnica no es sólo útil para quien hace las veces de profesor, sino que su función formativa es también innegable para los estudiantes que observan su ejecución, y puede generar prácticas de *peer tutoring*.

· Gebhard, Jerry G. & Oprandy, Robert. *Language Teaching Awareness: A Guide to Exploring Beliefs and Practices*. Cambridge: CUP, 1999, pp. 172-194.

· Martín Franco, Cayo & Jefremovas, Anne E. "La enseñanza en autoescopia". *Encuentro* 6 (diciembre 1993): 58-67.

· Wallace, Michael J. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: CUP, 1991, pp. 87-106.

### 1.9. Summary; assessment; assignment

Lectura de las respuestas de los maestros entrevistados e impresiones de los entrevistadores. Debate de conclusiones.

Cada módulo finalizará con la intervención de tres estudiantes, por turno. El primero de ellos habrá preparado un breve resumen de los puntos más relevantes del módulo para exponer ante el grupo; el segundo habrá elaborado una lista de cinco preguntas de tipo general sobre aspectos abordados en el módulo, que se tratarán de contestar en la clase; y el tercero presentará las noticias de mayor interés educativo para profesores de inglés que haya seleccionado entre las aparecidas en las semanas de duración de cada módulo en la página web de *The Guardian (Guardian Unlimited)*: <http://education.guardian.co.uk/tefl>), así como en la edición diaria *online* de 8 páginas en inglés de *El País*, con la colaboración del *Herald Tribune* (<http://www.elpais.es/misc/herald/herald.pdf>), cuya consulta se recomienda a todos los estudiantes. Asimismo, todos los alumnos elaborarán un *retrospective timetable* personal (Hockly, 2000: 121) en el que completarán un horario vacío de las clases del módulo recién finalizado, escribiendo un mínimo de dos aspectos que consideran haber aprendido en cada una de ellas. Estas técnicas no sólo permiten estar al día, clarificar ideas y saber qué puntos necesitan refuerzo, sino que también motivan a los alumnos y les implican más en el transcurso de su aprendizaje.

## 2. ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE – SOCIOCULTURAL AWARENESS

### 2.1. Concept of International Language

Partiendo del análisis de la situación del idioma inglés en el mundo actual, a lo largo del módulo iremos restringiendo nuestro enfoque para concluir centrándolo en el entorno del aula, influido como está por la realidad exterior.

Durante unos minutos, los estudiantes tratan de identificar las características de un idioma que pudiera calificarse de internacional. La técnica que se emplea es la de tipo comunicativo llamada *reaching a consensus*, también conocida como *pyramid* o *snowball groups*: cada alumno redacta sus propios rasgos definitorios; posteriormente, consensúa una lista común con un compañero, esta pareja con otra y así sucesivamente hasta desembocar en un debate de gran grupo. Este sistema hace crear expectativas y suscita la suficiente motivación como para escuchar después la explicación del profesor de modo atento e interesado.

- Master, Peter. "Positive and negative aspects of the dominance of English". *TESOL Quarterly* 32/4 (Winter 1998): 716-727.
- McKay, Sandra Lee. *Teaching English as an International Language*. Oxford: OUP, 2002, pp. 5-25.
- Norton, Bonny. "Language, identity, and the ownership of English". *TESOL Quarterly* 31/3 (Autumn 1997): 409-429.
- Pakir, Anne. "Connecting with English in the context of internationalisation". *TESOL Quarterly* 33/1 (Spring 1999): 103-114.

### 2.2. EFL (English as a Foreign Language), ESL (English as a Second Language), ENL (English as a Native Language). English vs. *Englishes*

Una breve exposición del *status* del idioma inglés en los países incluidos en la tripartición *Inner Circle – Outer Circle – Expanding Circle* (véase apartado 1.1.2.) nos llevará a las importantes cuestiones del prestigio o carencia de éste en ciertas variedades del inglés y el desconocimiento de esta lengua como nuevo analfabetismo.

A continuación, los alumnos accederán desde la página web del British Council a un texto cuya lectura recomendamos encarecidamente:

- Graddol, David. *The Future of English?* The British Council, 2000. Disponible en <http://www.britcoun.org>.
- Crystal, David. *English as a Global Language*. Cambridge: CUP, 1997.
- Nayar, P. Bhaskaran. "ESL/EFL dichotomy today: Language politics or pragmatics?". *TESOL Quarterly* 31/1 (Spring 1997): 9-37.

### 2.3. Distinguishing between English for General and English for Specific Purposes: EAP, EOP, EPP and EVP

No todo el mundo precisa conocer la lengua inglesa de modo general, sino que importantes colectivos demandan una adaptación del inglés a sus necesidades, principalmente de índole laboral. Procederemos a una enumeración no taxativa de estos sectores así como a identificar características léxicas y sintácticas de diversos modelos de ESP.

Por otra parte, nuestros estudiantes comienzan a encontrarse con acrónimos que les acompañarán en toda su vida profesional. Como introducción al tema utilizaremos la siguiente página web: <http://www.tesol.org/careers/counsel/acronyms.html>).

- TESOL's ESP Interest Section (ESP IS): <http://www.u-aizu.ac.jp>
- IATEFL's ESP Special Interest Group (SIG): <http://www.unav.es/espSig/espsig.html>
- Sánchez-Reyes Peñamaría, M.<sup>a</sup> Sonsoles. "Curso Teórico-Práctico de Inglés Orientado a la Traducción de Textos Médicos". Hospital Ntra. Sra. de Sonsoles de Ávila, 2001 (publicación interna sin ISBN).
- Sánchez-Reyes Peñamaría, M.<sup>a</sup> Sonsoles & Durán Martínez, Ramiro. "El influjo angloamericano en la terminología jurídica española: Acomodación vs. traducción", en Barr, Anne; Martín Ruano, M.<sup>a</sup> Rosario & Torres del Rey, Jesús (eds.). *Últimas corrientes teóricas en los estudios de traducción y sus aplicaciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001, pp. 738-741.

### 2.4. Language awareness

Los alumnos de un colegio de Primaria conocen mucho más inglés del que creen saber: la lengua inglesa les rodea en gran cantidad de ámbitos de su vida cotidiana y el maestro puede valerse de este dato para establecer una conexión aula-mundo muy



enriquecedora para los niños. Marcas comerciales de productos de uso diario, nombres de juegos, títulos de películas, héroes de ficción... llevan consigo un acervo léxico anglófono que los alumnos de Primaria interiorizan sin esfuerzo, ajenos a su origen foráneo.

La actividad que los futuros maestros realizan llegado este punto está concebida a imagen de los safaris lingüísticos de Solé Camardons (*Sociolingüística per a joves*. Barcelona: La Llar del Llibre, 1989), y requiere el uso del catálogo de juguetes. Esta clase se imparte a principios del mes de noviembre, lo que coincide con la publicación del catálogo que recoge las novedades del sector para la campaña de Navidad. Nuestros alumnos toman contacto con el folleto de forma individualizada con el objetivo de analizar su potencial lingüístico como recurso para el aula de inglés. Sus hallazgos son puestos en común en grupos de 3-4 personas, y constituyen la base para la actividad que tendrán que diseñar como aplicación de las posibilidades que ofrece el inglés contenido en un catálogo de juguetes para el maestro de un hipotético grupo de 3.º de Primaria del que se les proporcionan las características. Las actividades ideadas se expondrán en una sesión de *microteaching* en la clase siguiente.

- Prodromou, Luke. "English as cultural action". *ELT Journal* 42/2 (April 1988): 73-83.

## 2.5. Native vs. non-native teachers

Son innegables las excelencias lingüísticas del modelo de L2 proporcionado por un docente nativo de un país de habla inglesa. Pero un maestro que comparte la L1 de su alumnado puede contar con ciertas ventajas respecto al primero. El maestro en formación debe ser consciente de la necesidad de cuidar la calidad de su inglés y trabajar en este sentido, pero no caer en el complejo de inferioridad de no sentirse tan digno como un nativo, una actitud que no le reporta beneficios como profesional y sí puede acarrearle problemas.

Los estudiantes presentan al grupo sus propuestas de actividades de *language awareness* y éstas son objeto de comentario evaluativo y sugerencias de mejora por parte de todos.

- Liu, Jun. "Nonnative-English-speaking professionals in TESOL". *TESOL Quarterly* 33/1 (Spring 1999): 85-102.
- Tang, Cecilia. "On the power and status of nonnative ESL teachers". *TESOL Quarterly* 31/3 (Autumn 1997): 577-580.

## 2.6. Textbooks as cultural artefacts. Textbook topics

Los libros de texto no son ideológicamente neutros. Mucho tiempo han presentado una imagen idealizada e irreal de la vida en países de habla inglesa, principalmente el Reino Unido. Cabría preguntarse si, en ciertos casos de estudiantes adolescentes que viajan en verano a Gran Bretaña a perfeccionar su inglés, la frecuente petición de cambio de familia no se deberá en algunas ocasiones más a su expectativa de

encontrarse con Mr and Mrs Brown, sus dos hijos rubios de dentadura impecable y su perro de raza, que a deficiencias por parte de la familia receptora.

A partir de una selección de libros de texto, los maestros en formación trabajan en grupos para determinar temas recurrentes en aquellos y expresar sus opiniones acerca de la adecuación de los temas para un aula de su entorno, así como elaborar propuestas de inclusión de otros temas que pudieran ser adecuados para este fin.

- Gray, John. "The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt". *ELT Journal* 54/3 (July 2000): 274-283.
- McKay, Sandra Lee. "Teaching English as an International Language: Implications for cultural materials in the classroom". *TESOL Journal* 9/4 (Winter 2000): 7-11.

## 2.7. Cross-cultural approaches

Es importante que el aula de inglés refleje la cultura vinculada a los países en los que se habla la lengua objeto de estudio. La decoración es un ejemplo paradigmático. No obstante, el objetivo del maestro no es, a toda costa, crear prosélitos de la cultura anglosajona. Por el contrario, la formación del alumno pasa por su propio proceso comparativo de su cultura frente a la que está conociendo, para así valorar ambas de forma crítica pero respetuosa y tolerante. En el caso de los niños, esto les permite, además, relacionar los nuevos conocimientos con su entorno más inmediato.

En grupos, los estudiantes piensan en un aspecto de la cultura de la L1 de sus alumnos que podrían explotar en el aula de inglés: tradiciones, historia, estilo de vida... ¿una visita turística a Ávila en inglés? ¿elaboración de un menú típico de la zona, en lengua inglesa?...

- Coffey, Steve. "The L1 culture in the L2 classroom: Working from what students know". *MET* 10/2 (April 2001): 54-58.
- Dagmar Scheu, U. & Bou Franch, Patricia. "Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lenguas extranjeras". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 9 (1993): 49-57.
- Prodromou, Luke. "What culture? Which culture? Cross-cultural factors in language learning". *ELT Journal* 46/1 (1992): 39-50.

## 2.8. Cultural references and shared background teacher-learner. Stereotypes

Aunque el maestro y el alumnado compartan nacionalidad, la diferencia de edad, coadyuvada por otros factores, puede ocasionar que sus referencias culturales no sean las mismas. *The Mindset List*, ideada por el profesor norteamericano Tom McBride, de Beloit College (<http://www.beloit.edu>), y que es actualizada anualmente, trata de dar solución a este fenómeno, recogiendo alusiones culturales que el docente debe aclarar ante los estudiantes sin dar por supuesta su intelección. Los maestros en

formación diseñan en grupos una lista equivalente; las listas se refunden en una tras su comentario crítico al final de la clase.

El problema de la perpetuación de los estereotipos es uno de simplificación reduccionista de la vida real, una manera de protegerse ante el riesgo de adentrarse en una dimensión desconocida como es una lengua extranjera y su cultura. Debate: ¿cuáles son los estereotipos comunes asociados a la población de algunos países anglófonos, como el Reino Unido, Canadá, Australia o los Estados Unidos de América? ¿Cómo puede trabajar el profesor para erradicarlos entre los niños?

· Rees, Dilys Karen. "Facing up to stereotypes in the second language classroom". *The Internet TESL Journal* 7/7 (July 2000). Available at: <http://iteslj.org/Articles/Rees-Stereotypes.html>

## 2.9. Summary; assessment

### 3. THE ENGLISH LANGUAGE IN THE SPANISH EDUCATIONAL SYSTEM

#### 3.1. Normative framework in the "Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación"

Se pretende familiarizar al alumno con el marco legal actual que rige el ejercicio de la función docente, en coordinación con otras asignaturas que abordan el tema de manera más pormenorizada. Manejaremos de primera mano los textos legales en lo que se refieren a la enseñanza del inglés. En este sentido, los últimos años han sido testigos de gran cantidad de iniciativas legislativas para dar respuesta a las demandas sociales de introducción temprana de las lenguas extranjeras en la escuela.

· Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo), con especial atención a los artículos 2.1 j), 14.5, 17 f), 18.2, 18.4, 23 i), 24, 25, 102.3, 105.2 c) y 157 d).

#### 3.2. The antecedents: Previous situation

Desde una situación, hace unas décadas, en la que el francés era la lengua extranjera más estudiada en nuestro país, hasta la actualidad, con el idioma inglés consolidado como primera lengua extranjera, avatares históricos y políticas legislativas de diversas Administraciones han originado importantes cambios de regulación: hasta tiempos muy recientes, la lengua extranjera se impartía desde el 6.º curso de Primaria; hace una década, se adelantó su introducción en tres cursos; en 1999, se implantó su enseñanza de modo experimental desde el segundo ciclo de Educación Infantil, y esta tónica se consagra en la Ley de Calidad de la Enseñanza.

· Barbero Andrés, Javier; Gutiérrez Almarza, Gloria & Beltrán Llavador, Fernando. "La enseñanza de la lengua inglesa en España: Apuntes para una transición (1970-1995)". *Aula* 7 (1995): 133-152.

· Barbero Andrés, Javier "Lengua inglesa y sociedad española: 1975-2000". Tesis Doctoral. Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Salamanca. 2004.

#### 3.3. Teaching English to very young learners: legal framework

En la última década se han sucedido las reformas educativas con la finalidad de adelantar la enseñanza de la lengua extranjera en los centros escolares. El M.E.C.D. hasta 1999, y la Junta de Castilla y León desde que asumiera las competencias en materia de enseñanzas no universitarias por R.D. 1340/1999, de 31 de julio (B.O.E. n.º 209 de 1 de septiembre), han mostrado una evidente inquietud por el tema, acogiendo las recomendaciones del Consejo de Europa al respecto, si bien con carácter experimental. Las sucesivas sustituciones de una regulación por la siguiente han causado el doble efecto de no conceder el tiempo suficiente para la acomodación de los recursos humanos y materiales precisos para una empresa de tal importancia, y por otra parte, crear desinformación, desconcierto e incluso escepticismo en la opinión pública.

· R.D. 1330/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. n.º 215, de 7 de septiembre), por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil.

· R.D. 1333/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. n.º 216, de 9 de septiembre), por el que se establece el currículo de la Educación Infantil.

· Orden de 29 de abril de 1996 (B.O.E. n.º 112, de 8 de mayo), por la que se autoriza, con carácter experimental, la impartición del idioma extranjero en el segundo ciclo de la educación Infantil.

· Decreto 140/2000, de 15 de junio (B.O.C.yL. n.º 119, de 21 de junio), sobre impartición, con carácter experimental, de la Lengua Extranjera "Inglés" en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo de Educación Infantil.

· Orden de 22 de junio de 2000 (B.O.C.yL. n.º 123, de 27 de junio), de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se regula la impartición, con carácter experimental, de la Lengua Extranjera "Inglés" en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil.

· Resolución de 12 de septiembre de 2000 (B.O.C.yL. n.º 198, de 11 de octubre), de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 6 de septiembre de 2000, de la citada Dirección General, referente a la aplicación de la Orden de 22 de junio de 2000, por la que se regula la impartición, con carácter experimental, de la Lengua Extranjera "Inglés" en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo ciclo de Educación Infantil.

### 3.4. The Curriculum of Primary Education

A nadie se le oculta que la labor del formador excede la simple transmisión de conocimientos. En este sentido, el Currículo de la Educación Primaria es claro al incluir en sus contenidos la tripartición conceptos, procedimientos y actitudes, tratando de buscar un deseado equilibrio teoría-práctica y una formación integral de la persona. A partir de una aproximación a los textos legales, los futuros docentes debatirán las implicaciones de este enfoque holístico en el aula de inglés y se familiarizarán con la noción de *hidden curriculum*.

- Martínez Feito, Rosa Ángeles. "Problemática en la enseñanza del inglés en Primaria: Razones y posibles soluciones", en Caramés Lage, José Luis; Escobedo de Tapia, Carmen & García Velasco, Daniel (eds.). *El discurso artístico en la encrucijada de fin de siglo*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1996, pp. 397-405.

- R.D. 1006/1991, de 14 de junio (suplemento del B.O.E. n.º 152, de 26 de junio), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria.

- R.D. 1344/1991, de 6 de septiembre (suplemento del B.O.E. n.º 220, de 13 de septiembre) por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.

- Orden de 6 de julio de 1999 (B.O.E. n.º 172, de 20 de julio), por la que se regula la implantación, con carácter experimental, de la lengua extranjera en el primer ciclo de la Educación Primaria y en el segundo de Educación Infantil.

### 3.5. English in the "D.C.B.": Underlying principles

Realizaremos una primera toma de contacto con el documento del Diseño Curricular Base del MEC. Su comprensión en profundidad por parte de los futuros maestros, sin embargo, requerirá completar los tres años de formación en la disciplina. El DCB es todo un compendio de lugares comunes en ELI; sus implicaciones van mucho más allá de 60 páginas. Volveremos con frecuencia al análisis del documento a medida que vayamos abordando cada uno de los temas a lo largo del desarrollo del programa.

- Ministerio de Educación y Ciencia. *Diseño Curricular Base: Educación Primaria (Lenguas Extranjeras)*, 1989, pp. 315-375.

- Albentosa, José Ignacio. "Principios metodológicos rectores del área curricular de lenguas extranjeras en el D.C.B.". *Encuentro 5* (diciembre 1992): 102-108.

### 3.6. Cooperation MEC-British Council

En Febrero de 1996, el M.E.C.D. firmó un Convenio con el British Council (<http://www.mec.es/cide/innovacion/convenios/british/index.htm>) para la realización de un currículo integrado de Educación Infantil y Educación Primaria entre ambos

países (aprobado por Orden de 5 de abril de 2000: B.O.E. n.º 105, de 2 de mayo; corrección de errores por Orden de 17 de mayo de 2000: B.O.E. n.º 142, de 14 de junio). En el curso 00-01 el programa se estaba llevando a cabo en 42 centros, con la participación de 135 maestros británicos y 620 españoles y 10.580 alumnos de entre 3 y 8 años. Realizaremos una visita a uno de tales centros en la península.

- Reilly, Teresa. "Convenio en colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y The British Council". Available at: [http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas\\_extranjeras](http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas_extranjeras)

### 3.7. The Council of Europe

La labor del Consejo de Europa en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido crucial en los últimos tiempos, inspirando el signo de las reformas educativas de muchos países en este campo. Las tendencias del Consejo de Europa en la actualidad, en este sentido, pueden sistematizarse en: 1. Aprendizaje a lo largo de todo el ciclo vital (1996 fue declarado por el Consejo y el Parlamento Europeo como *European Year of Lifelong Learning*). 2. Objetivo de que los ciudadanos europeos lleguen a conocer tres lenguas: la materna, una segunda lengua y una tercera, extranjera (Ver *White Paper on Education and Training*, 1995, cuarto objetivo general). 3. Utilización de nuevas tecnologías (Ver Resolución del Consejo de 21 de enero de 2002). 4. Aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras (Ver Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997).

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

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

### 3.8. The European Union programmes

La integración europea es una realidad que tiene su reflejo en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los programas desarrollados por la Unión han dado buenos frutos y prometen seguir reportando beneficios en el futuro. Haremos hincapié, por razones obvias, en el programa *Sócrates*, actualmente en su segunda fase (con sus subprogramas *Erasmus*, *Comenius*, *Lingua*, *Eurydice* y *Arion*).

- Consejo de Europa, White Paper on Education and Training, "*Teaching and Learning: Towards the Learning Society*", 1995.

- Parlamento Europeo, Study on Cultural Projects Eligible for Assistance from the European Union Structural Funds, 1998.

### 3.9. Summary; assessment

#### 4. LEARNING ENGLISH: A LEARNER-CENTRED APPROACH

##### 4.1. Motivation. Creating positive attitudes towards ELT in learners

La motivación es un verdadero catalizador del proceso de aprendizaje, y en el caso de los niños el docente ejerce mayor influencia que en los adolescentes o adultos a la hora de crear las condiciones motivacionales óptimas. Un conocimiento de los diversos tipos de motivación, a través del estudio de Gardner, hará a los futuros maestros más conscientes de lo que está en su mano para motivar a sus alumnos. ¿Saben realmente lo que motiva a los niños? En grupos, los alumnos elaboran un cuestionario que aplicarán en forma de *survey* a niños de Primaria de centros colaboradores, como trabajo de campo. En él, incluirán preguntas con respuestas abiertas o cerradas para determinar la aceptación entre los pequeños de tipos de recursos didácticos y actividades como videos, canciones, manualidades, drama, *readers*, rimas, *flashcards*... los resultados, sistematizados, se expondrán ante el resto del grupo en la clase siguiente. Hallazgos que contradicen expectativas e hipótesis iniciales de los futuros maestros son una buena enseñanza de que no deben perder nunca el contacto con los intereses reales de sus alumnos, dando por supuestos esquemas de experiencias anteriores.

- Gardner, R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- Moon, Jayne. "Children's attitudes to learning English". *Primera Clase* 35 (Summer term 1999/2000): 4-5.
- San Martín Vadillo, Ricardo. "La motivación, factor clave en el aprendizaje del inglés". Available at: <http://www.pntic.mec.es>
- Spolsky, Bernard. "Language motivation revisited". *Applied Linguistics* 21/2 (2000): 157-169.
- Williams, Marion & Burden, Robert L. *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: CUP, 1999, pp. 119-150.

##### 4.2. Affective factors. Krashen's filter

Los estudiantes se acercarán a las características personales más favorables para aprender una L2, y que el maestro puede tratar de potenciar en los niños (rebajando así el filtro o barrera que obstaculiza la adquisición de la L2, según el célebre concepto de Stephen Krashen), así como a efectos afectivos y emocionales que conlleva el aprendizaje de una L2.

Exposición y debate respecto a los resultados del *survey* sobre motivación propuesto en la clase previa.

- Arnold, Jane (ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: CUP, 1999.
- Dulay, H.; Burt, M. & Krashen, S. *Language Two*. Oxford: OUP, 1982.
- de Prada Creo, Elena. "Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 7 (1991): 137-148.

##### 4.3. Input, intake and output

El docente es la fuente principal de *input* en el aula de Primaria. Este *input*, que puede ser *roughly-tuned* o *finely-tuned* (ver Krashen 1982) debe ser comprensible, adecuado al estado de desarrollo cognitivo del alumnado, y ligado al entorno real y a los conocimientos previos de los niños (Ausubel). Lo que se enseña (*input*) no equivale de forma automática a lo que se aprende (*intake*); esta es una noción que el futuro maestro debe tener siempre presente. Entre el *input* y el *output* existe, por fuerza, un desajuste. El objetivo del docente es aproximar lo más posible el *input* al *intake*, reforzando la exposición mediante una serie de estrategias para facilitar su comprensión y retención: repetición, gestos, apoyos visuales, realización de tareas de aplicación de lo explicado... A continuación, los alumnos, en grupos, trabajan sobre formas de hacer más significativo el *input* de una serie de temas léxicos que se les proponen (miembros de la familia, partes del cuerpo, habitaciones de la casa, colores...) para realizar una breve sesión de *microteaching* al final de la clase siguiente.

##### 4.4. Interlanguage / Fossilization (Selinker). Language attrition. Codeswitching

Las nociones de interlengua y fosilización, acuñadas por Larry Selinker, ponen el énfasis en la naturaleza dinámica del proceso de aprendizaje, y en los estadios de *interlanguage* por los que atraviesa el aprendiz desde un conocimiento nulo de la lengua extranjera (caso prácticamente imposible tratándose del inglés, por su gran presencia en todos los ámbitos de la sociedad actual) hasta el conocimiento total de ésta (otra utopía, incluso para los hablantes nativos). El maestro debe evitar que el alumno caiga en actitudes pasivas de fosilización o carencia de deseos o necesidad de continuar el aprendizaje, "viviendo de rentas" de cursos anteriores o conocimientos previos, aspecto muy unido al de la motivación. Debate en gran grupo: ¿En qué se puede notar que un estudiante está fosilizado? ¿A qué se puede deber? ¿Cómo evitarlo? ¿Qué puede hacer el docente, una vez que lo detecta?

Sesión final en que varios alumnos exponen la propuesta que elaboraron durante la clase precedente.

- Fuller, Janet M. "Between three languages: Composite structure in interlanguage". *Applied Linguistics* 20/4 (1999): 534-561.
- Hancock, Mark. "Behind classroom code switching: layering and language choice in L2 learner interaction". *TESOL Quarterly* 31/2 (Summer 1997): 217-235.
- Selinker, Larry. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10/3 (1972): 209-231.
- Selinker, Larry & Han, Zhao Hong. "Fossilisation: Moving the concept into empirical longitudinal study" en Elder, C.; Brown, A.; Grove, E.; Hill, K.; Iwashita, N.; Lumley, T.; McNamara, T. & O'Loughlin, K. (eds.). *Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies*. Cambridge: CUP, 2001.
- Tomiyama, Machiko. "Child second language attrition: A longitudinal case study". *Applied Linguistics* 21/3 (2000): 304-332.

#### 4.5. Learning versus acquisition. Second language emergence

Evidentemente, no resulta realista pretender equiparar la adquisición natural de una lengua con su aprendizaje en un aula. Factores como la motivación, la necesidad o el tiempo de exposición crean diferencias de relevancia entre ambos procesos. Sin embargo, el maestro tiene mucho en su mano para reproducir de cierta manera en el aula, en la medida de lo posible, las condiciones de adquisición de una lengua. A partir de la identificación de las diferencias *acquisition / learning*, los estudiantes analizan en parejas una casuística de actividades que se les proporciona y deciden si se podrían optimizar, y en caso afirmativo cómo, para aproximarlas al proceso de adquisición lingüística natural.

- Jurado Spuch, María Adelaida. "Multiple perspectives on second language acquisition research". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 9 (1993): 113-124.
- Krashen, Stephen. *Language Acquisition and Language Education*. London: Prentice Hall, 1989.
- Tonkyn, Alan. "Learning and acquisition". *English Teaching Professional*. Available at [http://www.etprofessional.com/articles/1\\_92.htm](http://www.etprofessional.com/articles/1_92.htm)
- Zobl, Helmut. "Converging evidence for the 'acquisition-learning' distinction". *Applied Linguistics* 16/1 (1995): 35-56.

#### 4.6. Learning strategies: comprehension, memory (short term, long term and permanent) and storage of vocabulary and structures

La actividad protagonista en el aula no es la enseñanza, sino el aprendizaje. El maestro debe oficiarse como facilitador de los procesos de aprendizaje de sus alumnos (*counseling-learning*), partiendo de un estudio de las estrategias de aprendizaje de éstos.

Como actividad de extensión de lo expuesto, los estudiantes son introducidos en el *Método Linkword*, de Michael M. Gruneberg (Barcelona: Prensa Ibérica, 1995), un original sistema de explotación mnemotécnica para el aprendizaje de léxico inglés "por asociación". En parejas, comprueban la efectividad de las propuestas de Gruneberg y desarrollan otras propias basadas en idénticos presupuestos.

- Stevick, Earl W. *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: CUP, 1986, pp. 29-49.
- Llinares García, Ana. "Estudio de las estrategias de aprendizaje que perciben y fomentan en sus alumnos algunos maestros de inglés de primaria". En González Fernández Corugedo, Santiago; Valdeón García, Roberto; García Velasco, Daniel; Ojanguren Sánchez, Ana; Urdiales Shaw, Martín & Antón Pérez, Arantxa (eds.), *Essays in English Language Teaching: A Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1999, pp. 227-252.

#### 4.7. Learning to learn: developing learner autonomy and responsibility

El desarrollo de la autonomía del estudiante es un tema de interés para el profesorado de nuestro tiempo. El alumno recibe el protagonismo del proceso de aprendizaje y se le trata de involucrar en éste de manera activa (esta concepción subyace en los *contracts* que aparecen en numerosos libros de texto y vinculan a profesor y estudiante). El docente debe fomentar en el alumno la capacidad de aprender de manera independiente; aquél ya no es el guardián del conocimiento, transmisor de un producto, sino un mediador o facilitador del proceso de aprendizaje de los alumnos. Al hilo de estas consideraciones, surgieron en los Estados Unidos los llamados *self-access centres*, bancos de recursos de aprendizaje a los que los estudiantes acceden sin intervención del profesor.

En grupos, y tras la lectura de las páginas 242-246 del manual de Gardner y Miller en el que se describe una experiencia de este tipo, los futuros maestros diseñan un *self-access centre* de un colegio de Educación Primaria. ¿Qué materiales debería contener de manera ideal? ¿Cómo y cuándo lo podrían usar los niños? ¿En qué consistiría el papel del maestro?

- IATEFL's Learner Independence Special Interest Group (LI SIG): [http://www.geocities.com/jo\\_mynard/index.htm](http://www.geocities.com/jo_mynard/index.htm)
- Cresswell, Andy. "Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility". *ELT Journal* 54/3 (July 2000): 235-244.
- Gardner, David & Miller, Lindsay. *Establishing Self-Access: From Theory to Practice*. Cambridge: CUP, 1999.
- Scharle, Ágota & Szabó, Anita. *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: CUP, 2000.
- Wenden, Anita L. "Learner development in language learning". *Applied Linguistics* 23/1 (2002): 32-55.

#### 4.8. Learning to learn: self-awareness and metacognition

Entre los factores afectivos que intervienen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se encuentra la percepción de la propia imagen. Conocerse de manera realista y, al tiempo, confiar en las propias capacidades es un punto de partida idóneo para optimizar el propio aprendizaje (cf. R.D. 1330/1991, de 6 de septiembre, B.O.E. n.º 215, de 7 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de Educación Infantil). La sensación de fracaso, un elemento de efectos muy negativos entre el alumnado, puede tener sus raíces en una valoración distorsionada de uno mismo.

Debate en gran grupo: ¿De qué herramientas se puede valer el maestro para conocer la propia imagen forjada por un alumno? ¿Qué técnicas puede utilizar para acomodar ésta a patrones más objetivos? ¿Cómo puede mejorar la percepción de una imagen pobre de sí mismo? ¿Qué papel juegan los padres, los docentes, los

compañeros de clase y los medios de comunicación en el propio concepto de los niños?

- Robles, Ana. "Reflective learning: why and how". *MET* 7/1 (1998): 43-46.
- Teruel Melero, M.<sup>a</sup> Pilar. "La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 38 (agosto 2000): 141-152.
- Wenden, Anita L. "Metacognitive knowledge and language learning". *Applied Linguistics* 19/4 (1998): 515-537.

#### 4.9. Summary; assessment

### 5. TEACHING ENGLISH (I): THE CLASSROOM ENVIRONMENT: PRELIMINARY DECISIONS

#### 5.1. The ideal teacher

¿Existe el maestro ideal? ¿Qué características debería poseer? (Debate introductorio).

A partir de los rasgos del docente ideal extraídos del artículo de Tom Hunter, los estudiantes valoran su grado de consecución de éstos, y elaboran un plan de objetivos tendentes al desarrollo de las características en las que se perciban deficiencias. El plan se guarda en el Portfolio, para su revisión periódica.

- Hunter, Tom. "Appraisal and development for long term consultants on ELT projects". *The Teacher Trainer* 15/1 (Spring 2001): 14-21.

#### 5.2. Physical conditions of the classroom. The English corner

Las condiciones físicas de la clase (luz, acústica, mobiliario, decoración...) pueden ayudar o entorpecer el proceso de aprendizaje, como ya propugnara hace más de un siglo Maria Montessori. La teoría de los rincones de actividad en la Educación Infantil (ver <http://www.waece.com>) puede extrapolarse a la disposición del aula en el supuesto de contar con una clase específica para la lengua inglesa. Con frecuencia, sin embargo, ésta se tiene que compartir con la enseñanza de otras disciplinas, y entonces resulta útil habilitar un *English corner*. En grupos, los alumnos diseñan "el rincón del inglés" de su propia aula y lo exponen ante sus compañeros. Para la clase siguiente, idean otros tipos de rincones susceptibles de explotación didáctica en el aula (*shopping corner, reading corner...*).

- Scott, Wendy A. & Ytreberg, Lisbeth H. *Teaching English to Children*. Harlow, Essex: Longman, 1991, p. 12.

#### 5.3. Seating arrangements

La disposición del mobiliario del aula es una decisión con repercusiones en el desarrollo de las actividades de los alumnos. Tras ofrecer una tipología de colocaciones de las mesas y las sillas en la clase, se proporciona a los futuros docentes el recortable de un aula de las páginas 268-269 del texto de Vale y Feunteun. Con dicho material, y dada una lista de actividades, los estudiantes deciden, en grupos, cómo dispondrían los elementos en el plano. Discusión del concepto de *Triangular Classroom* (*The Guardian: Guardian Education*, January 23 2001).

- Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994, pp. 94-95.
- Vale, David & Feunteun Anne. *Enseñanza de inglés para niños: guía de formación para el profesorado*. Cambridge: CUP, 1998.

#### 5.4. The textbook: core components / supplementary components

Resulta de gran importancia familiarizar a los futuros maestros con el mundo de los libros de texto. Las editoriales envían sus representantes a los colegios para labores de marketing y, por consiguiente, los maestros precisan también formación sobre cómo evaluar y procesar la información sobre novedades en el sector de los materiales de ELT. Cuando se habla de "libro de texto", la alusión raramente se refiere con exclusividad a un manual: éste va acompañado de un conjunto importante de complementos. El primer paso consiste en conocer los componentes de la noción de "libro de texto", la utilidad de cada uno y su coste-efectividad. A los estudiantes se les facilitan ejemplares de libros de texto vigentes en los centros de Primaria e Infantil de la zona para su valoración de forma somera.

- House, Susan. *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond, 1997, pp. 11-16.

#### 5.5. Advantages and disadvantages of having a textbook: the Dogme group

Una decisión preliminar que deberá tomar el docente es la de utilizar o no un libro de texto. La posición tradicional en ELT, culpable en muchos casos de un seguimiento acrítico y al pie de la letra del libro de texto, ha motivado el surgimiento de posturas igualmente radicales como la del grupo Dogme (<http://groups.yahoo.com/group/dogme>), que propugna el abandono definitivo del libro de texto en la enseñanza de las lenguas extranjeras. La postura correcta, probablemente, pasa por hacer un uso racional del texto, adaptándolo a las características de la clase como una herramienta útil, no como una biblia. Los futuros maestros elaboran listas de ventajas e inconvenientes de usar un libro de texto, consensuadas en grupos.

- Harmer, Jeremy. "Coursebooks: A human, cultural and linguistic disaster?". *MET* 10/3 (July 2001): 5-10.
- Thornbury, Scott & Meddings, Luke. "Coursebooks: The roaring in the chimney". *Ibidem*, pp. 11-13.
- Thornbury, Scott & Meddings, Luke. "Using a coursebook the Dogme way". *MET* 11/1 (January 2002): 36-40.

### 5.6. Teaching English through English

Muchos niños no cuentan con más exposición al idioma inglés que las horas de clase de que disponen semanalmente. Por ello, supone desaprovechar un tiempo precioso el no hacer uso de todas las oportunidades que el aula brinda al maestro para dirigirse a sus alumnos en lengua inglesa. Incluso aunque los niños posean un nivel muy limitado de la L2, su capacidad receptiva es mucho mayor que la productiva, y son capaces de suplir su incomprensión lingüística con la intelección de elementos contextuales. Esta forma de proceder produce el importante efecto de concienciar a los niños de que el inglés es un medio y no un fin en sí mismo, al contrario que el aprendizaje de otras disciplinas. En este sentido, la Instrucción de 6 de septiembre de 2000 (B.O.C.y L. N.º 198, de 11 de octubre) de la DGPOE de la Junta de Castilla y León, por la que se regula la impartición con carácter experimental del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria, dispone (Tercera-4): "Las clases se impartirán en inglés, recurriendo al español, de manera excepcional, para aclaraciones concretas".

Dada una lista de actuaciones de aula, los alumnos deciden, en grupos, cuáles o qué partes de ellas podrían llevarse a cabo en inglés de manera efectiva para una hipotética clase de segundo de Primaria, y con qué apoyos.

- Willis, Jane. *Teaching English Through English*. Harlow, Essex: Longman, 1993.

### 5.7. Teaching in L1: use of the mother tongue

Desde la posición del *grammar-translation method*, que se apoyaba por completo en la lengua materna como vehículo de transmisión del idioma extranjero, pasando por la del *direct method*, que proscibía el uso de la L1 en el aula de lengua extranjera, las posturas doctrinales han fluctuado entre estos dos extremos. Ahora se opta mayoritariamente por un moderado eclecticismo que propugna un uso mayoritario de la L2 con el recurso a la L1 en determinadas circunstancias.

Debate: ¿Es sensato abolir por completo el uso de la L1 en el aula de inglés? ¿En qué supuestos, y por qué razones, está justificado acudir a la L1? ¿cuáles son las experiencias previas a este respecto de los futuros maestros, en su período de escolares?

- Bawcom, Linda. "Over-using L1 in the classroom?". *MET* 11/1 (January 2002): 51-53.

- Rinvolucrí, Mario. "Mother tongue in the foreign language classroom". *MET* 10/2 (April 2001): 41-44.

### 5.8. Classroom English

Las rutinas de clase constituyen un marco predecible que proporciona al niño la seguridad necesaria para arriesgarse a hacer uso de la lengua extranjera. Si las rutinas se acompañan de *formulaic language*, el niño pronto adoptará estas expresiones recurrentes como parte integrante del formato completo y, progresivamente, empezará a utilizarlas en otros contextos. Estas expresiones hechas se conocen con el nombre de *Classroom English* o *Classroom Language*.

Los docentes en formación se dividen en grupos, cada uno de ellos responsable de elaborar una posible lista de elementos léxicos para el inglés del aula de Primaria a partir de los dos temas de su elección entre los que Jane Willis divide el *Classroom English* en su manual (mencionado dos clases atrás) *Teaching English Through English*. Esas listas, tras su exposición y debate, quedarán pendientes de validación en aulas reales durante el desarrollo del *Practicum*.

- Howarth, Peter. "Phraseology and second language proficiency". *Applied Linguistics* 19/1 (1998): 24-44.
- Salaberri, Sagrario. *Classroom Language*. Oxford: Heinemann, 1995.
- Weinert, Regina. "The role of formulaic language in second language acquisition: A review". *Applied Linguistics* 16/2 (1995): 180-205.
- Wray, Alison. "Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice". *Applied Linguistics* 21/4 (2000): 463-489.

### 5.9. Summary; assessment

## 6. TEACHING ENGLISH (II): RESOURCES AND MATERIALS

### 6.1. Homemade vs. commercial materials. Selection, adaptation, production and storage of materials

Los materiales "comerciales" son una gran ayuda para el maestro: atractivos, cómodos, realizados por expertos... a primera vista, todo parecen ventajas. Sin embargo, no han sido diseñados para el grupo de alumnos concreto con el que van a utilizarse, y por ello requieren ser adaptados a las necesidades e idiosincrasia de éstos, ser convertidos en *whole-learner materials*. La otra alternativa a los materiales "comerciales" es la elaboración de los propios recursos didácticos. Aunque los materiales "caseros" exigen mayor esfuerzo productivo por parte del docente, el transcurso de los años en la profesión lleva como resultado que éste cuente con un *resources bank* muy valioso que

incluso puede compartir o intercambiar con otros profesores del área. Los niños pueden también colaborar en la producción de los materiales.

Debate: ¿Cuáles son las ventajas e inconvenientes de los materiales de ELT comerciales / caseros? ¿En qué sentido puede resultar pedagógicamente adecuado el que los alumnos cooperen en la elaboración de sus propios materiales? ¿Qué sistemas de almacenamiento de materiales pueden ser efectivos en el aula de Primaria?

- Arnold, Jane. "Teacher autonomy and materials development" en Levey, David; Losey, María Araceli & González, Miguel Ángel (eds.) *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2001, pp. 23-32.

- Tomlinson, Brian. "Materials development" en Carter, Ronald & Nunan, David (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP, 2001, pp. 66-71.

- Wajnryb, Ruth. *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: CUP, 1993, pp. 126-129 (whole-learner materials).

## 6.2. Flashcards

Las flashcards se han convertido en un elemento de presencia obligada en la gran mayoría de los libros de texto de ELT de Primaria e Infantil. De forma ideal, cada niño tiene su propio juego de *flashcards* que recorta y colorea de las páginas finales de su texto. Eso facilita la revisión de vocabulario y las actividades en parejas. Las tarjetas son un recurso de enorme versatilidad del que el docente puede sacar un gran partido. A partir de las ideas de Susan House, los futuros maestros, agrupados en parejas o tríos, diseñan actividades con *flashcards* que después presentan al grupo para su valoración y comentario.

- House, Susan. *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond, 1997, pp. 54-56.

## 6.3. Cuisenaire rods (Gattegno)

Demostración de las enormes posibilidades de las regletas en la clase de inglés. Los alumnos, en parejas, idean alguna aplicación didáctica para ELT. Información sobre dónde se pueden adquirir *cuisenaire rods* en la zona.

- Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994, pp. 169-172.

## 6.4. Use of reference materials. Picture grammars. Traditional, personal, sticker and picture dictionaries

El uso de materiales de consulta no debe verse como una estrategia de aprendizaje reservada para estudiantes mayores. Existen muchas formas de familiarizar a los niños con la utilización de diccionarios. Una de ellas consiste en la elaboración de diccionarios personalizados, que pueden ser diccionarios gráficos, en los que la traducción a la L1 se sustituye por el dibujo del término. Los futuros docentes elaboran, en grupos, propuestas de realización de diccionarios personales por parte de los alumnos de Primaria, dando respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuándo, y con qué frecuencia, trabajan los niños sobre ellos? (¿un tiempo reservado en cada clase o una clase entera cada cierto tiempo? ¿en el colegio, o como deberes?... ) ¿Dónde se guardan? (¿en el aula? ¿en cada casa?... ) ¿Control del profesor? (¿cuándo y con qué frecuencia? ¿repercusiones para la evaluación...?).

- Nation, Paul. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP, 2001, pp. 290-295 (evaluating dictionaries).

## 6.5. Audiobooks, interactive materials, CD-Roms

Los *audiobooks* son un recurso didáctico de gran interés porque integran dos destrezas, *listening* y *reading*. Por otra parte, los materiales interactivos y CD-Roms, además de la ventaja de posibilitar un aprendizaje más individualizado, permiten al profesor prestar atención al proceso seguido por el alumno en la realización de una tarea, no sólo al producto de ésta. Toma de contacto de los futuros maestros con muestras de materiales. Discusión sobre la utilidad de cada uno y sus condiciones de aplicabilidad en el aula.

- Walter, Elizabeth. "CD-ROM Dictionaries". *MET* 11/1 (January 2002): 10-13.
- Chapelle, Carol A. "Analysis of interaction sequences in computer-assisted language learning". *TESOL Quarterly* 32/4 (Winter 1998): 753-761.

## 6.6. Comics, cartoons and printed materials

A los estudiantes se les entregan modelos de comics y tiras de dibujos animados. Partiendo de las sugerencias de George Woolard, y en grupos, tratan de idear formas de explotar esos materiales con dos hipotéticas clases de 2.º y 5.º de Primaria, respectivamente, de las que previamente se les dan las características. Presentación de las propuestas en gran grupo; comentario y valoración de cada una.

- Sanderson, Paul. *Using Newspapers in the Classroom*. Cambridge: CUP, 1999. (especialmente pp. 196-211).

- Woolard, George. "Exploiting cartoons in the classroom". *MET* 8/1 (January 1999): 19-21.



## 6.7. The karaoke

El karaoke puede utilizarse con éxito para la adquisición de patrones fonéticos de la lengua inglesa, la retención de elementos léxicos e incluso de estructuras sintácticas. Algunos libros de texto (así, *Superstarlight* 3 y 4, de Richmond, o *Robby Rabbit*, de Macmillan Heinemann) incluyen versiones karaoke de las canciones y rimas del curso. Los futuros maestros, a partir de una actividad de karaoke que se les presenta, diseñan en grupos tres *follow-up activities* atendiendo a aplicaciones fonético-fonológicas, léxico-semánticas y morfosintácticas, que luego ponen en común con el resto de la clase.

· Blanco Vera, Carmen. "Utilización del karaoke en clase de lengua extranjera". *Aula de Innovación Educativa* 105 (octubre 2001): 36-39.

## 6.8. Publishing houses

Una visión general de las casas comerciales dedicadas a la producción de materiales de ELT, con el examen de sus catálogos. Visita de un representante de una de ellas: se trata de tender puentes entre la formación de los maestros y su vida profesional.

## 6.9. Summary; assessment

## 7. ELT: PAST AND PRESENT

### 7.1. Methods of ELT: an overview

La enseñanza del idioma inglés ha atravesado por momentos de prevalencia de diversos métodos, aparejados a teorías de aprendizaje. Se presenta a los maestros en formación una visión global de lo que ha supuesto la historia de la disciplina. Para amenizar la explicación, se les entrega fotocopia del texto

"The Story of Trainerella" de *The Teacher Trainer* 14/3 (Autumn 2000): 15, se intenta ubicar el significado de sus referencias en el marco de ELT y se les reemplaza para que vuelvan a hacer su lectura al concluir el módulo, como forma de comprobar su propio aprovechamiento de éste.

El módulo, de importante componente informativo, puede proporcionar una oportunidad para técnicas de microenseñanza. Hacia ese fin, se divide la clase en parejas o tríos que realicen una labor de investigación y sistematización de los temas contenidos en los epígrafes siguientes, para presentar sus conclusiones al grupo entero de forma resumida, exposición tras la que el profesor matiza, realza o aclara lo que sea pertinente.

· García Arreza, Miguel; Segura Báez, Joaquín Jesús & Zamora Navas, M.ª Dolores. *La lengua inglesa en la Educación Primaria*. Málaga: Aljibe, 1994, pp. 179-200.

· Hernández Reinoso, Francisco Luis. "Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje". *Encuentro* 11 (Diciembre 1999-Diciembre 2000): 141-153.

## 7.2. ELT prior to 1900

Los maestros conocen algunos hitos de la enseñanza del inglés de épocas previas al siglo XX: los primeros libros de texto de ELT publicados en el siglo XVI, la institución en 1858 de *Oxford and Cambridge Local Examinations* o la figura de *Jan Amos Comenius*, uno de los pedagogos de las lenguas extranjeras más carismáticos de todos los tiempos, cuyo nombre ha sido utilizado por la Unión Europea para denominar uno de sus programas culturales.

· Escobedo de Tapia, Carmen. "Enseñando una lengua extranjera: La necesidad de la comunicación cultural en la encrucijada del siglo XXI", en Caramés Lage, José Luis; Escobedo de Tapia, Carmen & García Velasco, Daniel (eds.). *El discurso artístico en la encrucijada de fin de siglo*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1996, pp. 181-190.

## 7.3. ELT since 1900 (I): the grammar-translation method and the direct method

Cuando se hace referencia a metodologías de tiempos pasados, es preciso aclarar a los estudiantes que, aunque éstas hayan caído en desuso en los países occidentales, todavía se pueden encontrar de modo predominante en ciertas zonas del mundo. Así, el método conocido como *grammar-translation* es de uso cotidiano en muchos países orientales (por otra parte, existen posturas que abogan por su combinación con el enfoque comunicativo como metodología ideal). Este método surgió de la pedagogía de las lenguas clásicas, lenguas que, al contrario que las modernas, ya no se hablan, con lo que el enfoque oral se relega totalmente. El método directo es una reacción a esta laguna, parte de los presupuestos contrarios y en él se encuentran las raíces del enfoque comunicativo.

Debate: ¿cuáles son los puntos fuertes / ventajas, y los puntos flacos / inconvenientes de ambos métodos? ¿Qué puede aprender o incorporar de ellos un docente del siglo XXI?

## 7.4. ELT since 1900 (II): the audiolingual method and cognitivism (Chomsky)

El método *audiolingual* surge como extensión de la teoría de aprendizaje conocida como conductismo o *behaviourism* (aplicada al lenguaje por Skinner en su obra *Verbal Behaviour*), con sus tres fases *stimulus-response-reinforcement* (que los estudiantes reconocerán a través de su estudio de Psicología 1), y su modelo de actividades son los *drills*. Noam Chomsky protagonizó la reacción ante el automatismo del método, dando prevalencia a la creatividad de la mente humana en su famosa dicotomía *competence-performance*.

En parejas, los futuros maestros diseñan *drills* léxicos, fonéticos y sintácticos.

### 7.5. Humanistic approaches: Suggestopedia (Lozanov), Silent Way (Gattegno), Community Language Learning (Curran)

Los enfoques humanistas son unas sugerentes técnicas que han gozado de gran aceptación en un cierto momento y que aún ahora continúan inspirando los materiales de ELT (Cf. tema 6.3). Tras la exposición de los rasgos definitorios de cada uno de estos métodos, los docentes en formación elaboran en grupos una actividad basada en los presupuestos de cada uno de los tres, a lo que sigue la presentación de algunas de ellas ante el resto del grupo.

- Bowen, Tim. "What is Suggestopedia?". *Onestop English Magazine*. Available at <http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/Archive/suggesta.htm>
- Gattegno, Caleb. "Silent way workshops". *The Teacher Trainer*. Available at <http://www.tttjournal.co.uk/back3.htm>
- Koba, Naomi; Ogawa, Naoyoshi & Wilkinson, Dennis. "Using the Community Language Learning approach to cope with language anxiety". *The Internet TESL Journal* 6/11 (November 2000). Available at: <http://iteslj.org/Articles/Koba-CLL.html>

### 7.6. The International House

*The International House* (<http://www.ihmadrid.es>; <http://www.ihlondon.com>) es la mayor red de centros de ELT privados del mundo, con presencia en 34 países. Fundada en 1953 por John Haycraft, su singularidad radica en que desde 1962 ofrece cursos de *teacher training* que han servido de inspiración para muchos de los principios metodológicos que actualmente rigen el ejercicio de la enseñanza del inglés de manera generalizada. Partiendo del artículo del propio Haycraft, los futuros maestros, en parejas, tratan de identificar estos principios.

- Haycraft, John. "The first International House preparatory course: An historical overview", en Duff, Tony (ed.). *Explorations in Teacher Training: Problems and Issues*. Harlow, Essex: Longman, 1988, pp. 1- 9.

### 7.7. Applied Linguistics. Psycholinguistics and Sociolinguistics

La metodología de la enseñanza de la lengua extranjera suele incluirse entre las ramas de la Lingüística Aplicada. Esta disciplina aúna teoría y práctica en una simbiosis que permite traducir resultados de investigación a realizaciones concretas y combatir lo que el Plan Nacional de I+D+I (Investigación, Desarrollo e Innovación Educativa) del Ministerio de Ciencia y Tecnología denomina "la paradoja europea": producción de grandes modelos teóricos desvinculados de toda aplicación práctica. A partir de los paneles temáticos de AESLA (Asociación Española de Lingüística Aplicada) y del capítulo introductorio del texto de McCarthy, los futuros maestros, en grupos, tratan de delimitar el campo abarcado por cada una de las ramas de esta disciplina, con especial

atención a la Psicolingüística y a la Sociolingüística, y dilucidan la importancia que cada ámbito pueda tener para su propia labor profesional como docentes.

La publicación *Applied Linguistics*, de Oxford University Press, además de en papel puede encontrarse en la red: <http://www3.oup.co.uk/applij>.

- TESOL's Applied Linguistics Interest Section (ALIS): [http://tesol\\_alis.tripod.com/tesolalis/index.html](http://tesol_alis.tripod.com/tesolalis/index.html)
- McCarthy, Michael. *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: CUP, 2001, pp. 1-21.
- Payrató, Lluís. *De profesión, lingüista: Panorama de la Lingüística Aplicada*. Barcelona: Ariel Practicum, 1998.

### 7.8. ELT in European Countries

Resulta útil que los estudiantes reciban también información sobre el status que posee la enseñanza de las lenguas extranjeras en los restantes países de la Unión Europea. ¿A qué edad comienza su enseñanza? ¿Es obligatoria, u optativa? ¿Cuántas horas de clase se imparten a la semana?... Con la ayuda del manual de la profesora Moreno y el documento de 18 páginas del programa europeo Eurydice, los futuros maestros se dividen en 13 grupos de trabajo (de 2-3 alumnos) responsables de hallar las respuestas a estas cuestiones para cada país y exponerlas ante la clase.

- Eurydice. "The Position of Foreign Languages in European Education Systems (1999/2000)", Sept. 2000. Available at: <http://www.eurydice.org/Documents/langues/en/FrameSet.htm>
- Moreno Medina, María del Valle. *Sistemas educativos de la Comunidad Europea* (guía de estudio de la asignatura "Educación Comparada" de la Facultad de Ciencias de la Educación). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1997.

### 7.9. Summary; assessment

## 8. COMMUNICATION

### 8.1. The Communicative approach

El enfoque comunicativo es, sin lugar a dudas, el método más comúnmente aceptado en la actualidad, en versiones más o menos "puras", para la enseñanza de las lenguas extranjeras. El objetivo principal del CLT (Communicative Language Teaching) es "to develop the learner's ability to take part in spontaneous and meaningful communication in different contexts, with different people, on different topics, for different purposes", en palabras de Celce-Murcia *et al* (1997: 149). Los futuros maestros debaten en gran grupo los significados de términos de esa definición (*spontaneous; meaningful; different contexts; different people; different topics; different*

purposes) junto con las implicaciones y limitaciones para su implementación en el entorno del aula.

- Celce-Murcia, Marianne; Dörnyei, Zoltán & Thurrell, Sarah. "Direct approaches in L2 instruction: A turning point in communicative language teaching?". *TESOL Quarterly* 31/1 (Spring 1997): 141-152.

- González Fernández Corugedo, Santiago; Valdeón García, Roberto; García Velasco, Daniel; Ojanguren Sánchez, Ana; Urdiales Shaw, Martin & Antón Pérez, Arantxa (eds.), *Essays in English Language Teaching: A Review of the Communicative Approach*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1999.

## 8.2. Communicative strategies

S. Pit Corder define las estrategias comunicativas como "a systematic technique employed by a speaker to express his meaning when faced with some difficulty". John Hyde agrupa dichas técnicas en dos bloques: *resource expansion strategies* (adaptación de los medios a los fines) y *avoidance strategies* (recorte de los fines para adecuarse a los medios disponibles). Con la ayuda del artículo de John Hyde, los estudiantes identifican las estrategias incluidas en cada una de las dos subdivisiones y sus implicaciones para las actividades comunicativas en el aula de inglés.

Las tres clases siguientes pueden proporcionar una oportunidad para técnicas de microenseñanza. Hacia ese fin, se divide la clase en parejas o tríos que realicen una labor de investigación y sistematización de los temas contenidos en los epígrafes siguientes, para presentar sus conclusiones al grupo entero de forma resumida, exposición tras la que el profesor matiza, realza o aclara lo que sea pertinente.

- Corder, S. Pit. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP, 1981.

- Hyde, John. "The identification of communication strategies in the interlanguage of Spanish speakers of English". In López Ortega, Ramón & Álvarez Rodríguez, Román (eds.). *Communication Theory and Language Teaching Practice*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1989, pp. 123-140.

## 8.3. The negotiation of meaning

La expresión inglesa *make sense* es muy indicativa de la necesidad de implicación activa del receptor de un mensaje para dotar a éste de significado. La comunicación exige que emisor y receptor "negocien" un significado común, tarea que se ve facilitada por la familiaridad con el tema, su conocimiento mutuo y cultura compartida.

- Foster, Pauline. "A classroom perspective on the negotiation of meaning". *Applied Linguistics* 19/1 (1998): 1-23.

- Rábano Llamas, Manuel Francisco. "Negociación de significados e interculturalidad en el aula de inglés". *Aula* 9 (1997): 269-285. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

## 8.4. Accommodation

Todos tendemos a acomodar nuestro discurso dependiendo de la situación: hablar más despacio al conversar con extranjeros, o usar *babytalk*, *motherese* o *caretaker talk* al dirigirnos a niños pequeños. Esto es, pasamos por *accommodative processes* (Giles & Coupland) ajustando nuestra conducta comunicativa a los roles que se asignan a los participantes en una conversación en un contexto determinado.

- Kuhl, Patricia K. *et al.* "Cross-language analysis of phonetic units in language addressed to infants". *Science* 277 (1 August 1997): 684-686.

- Thanasoulas, Dimitrios. "Accommodation Theory". *Tefl.net Magazine*. Available at <http://www.tefl.net/articles/accommodation.htm>

## 8.5. Communicative competence (Hymes): linguistic (Chomsky), strategic, sociolinguistic, discursive and sociocultural competence

Conocer una lengua va más allá de dominar su sistema gramatical y su corpus léxico, esto es, la *competence* señalada por Chomsky (Cf. tema 7.4). Es preciso, además, poseer competencia comunicativa, un concepto más amplio que engloba y trasciende el anterior. El Diseño Curricular Base del MECD (pp. 317-318) incluye dentro de la noción las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica. Por su parte, el R.D. 1006/1991, de 14 de junio (B.O.E. n.º 152, de 26 de junio), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, añade una quinta subcompetencia, la sociocultural.

- Tarnopolsky, Oleg. "Teaching etiquette communicative behavioral patterns to students of English as a foreign language". *Atlantis* 23/2 (Diciembre 2001): 105-117.

## 8.6. Practice vs. communication. The communication continuum: characteristics of communicative / non-communicative activities

Actividades que se presentan con un declarado propósito comunicativo pueden estar lejos de poseer todas las características de su clase y combinar rasgos comunicativos con otros de práctica controlada. Existe, pues, un continuum entre las actividades de *practice* y las de *communication*.

Los futuros maestros examinan muestras de actividades extraídas de materiales de ELT y deciden en qué lugar del espectro se encuentran y, por consiguiente, cuáles pueden considerarse más verdaderamente "comunicativas". Posteriormente, debaten en gran grupo acerca de las dificultades que el docente puede encontrarse a la hora de utilizarlas en su aula.

- Gorsuch, Greta J. "EFL educational policies and educational cultures: Influences on teachers' approval of communicative activities". *TESOL Quarterly* 34/4 (Winter 2000): 675-710.

· Tait, Steven. "Ingredients for successful communicative tasks". *Tefl.net Magazine*. Available at <http://www.tefl.net/articles/2001-11.htm>

### 8.7. Information gap

En muchas ocasiones, lo que mueve a comunicarse es la diferencia de información entre el emisor y el receptor y la necesidad de cerrar ese vacío de información. La aplicación de este principio en el aula de inglés radica en diseñar actividades (típicamente como *pairwork*) en las que los alumnos no posean la misma información entre sí y deban establecer la comunicación para transmitirse su parcela de conocimiento. Los estudiantes reciben modelos de actividades de *information gap* que realizan en parejas y, posteriormente, idean alguna propia que presentan a la clase.

### 8.8. Communication in the Spanish curriculum of ELT

El sistema educativo español reconoce a la capacidad de comunicarse como objetivo *princeps* del área de lenguas extranjeras. Así, el D.C.B. declara "Establecer la competencia comunicativa como finalidad última del aprendizaje de una lengua extranjera" (p.318); el R.D. 1006/1991, de 14 de junio (B.O.E. n.º 152, de 26 de junio), por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria, añade: "comunicarse en una lengua extranjera constituye una necesidad en la sociedad actual"; la Ley de Calidad de la Enseñanza identifica entre los objetivos para el alumno de Educación Primaria: "Adquirir, en una lengua extranjera, la competencia comunicativa necesaria para desenvolverse en situaciones cotidianas" (artículo 14.2 h)... Con la ayuda de los textos legales, y en grupos, los futuros maestros localizan y sistematizan las referencias a la capacidad de comunicación.

### 8.9. Summary; assessment

## 9. CROSS-CURRICULAR USE OF ENGLISH

### 9.1. Immersion and bilingual education: school categories

Con ayuda del artículo de Benito Marín, los futuros maestros analizan los diversos modelos de centros educativos según el tratamiento que éstos den a la enseñanza de la lengua extranjera. Discusión en gran grupo sobre la adscripción de cada modelo a objetivos de inmersión o de bilingüismo. Asimismo, los estudiantes examinan ejemplares del texto *Science*, de Richmond Publishing, un método que ofrece el currículo oficial de Conocimiento del Medio en lengua inglesa en seis niveles.

· Marín, Benito. "Organización y objetivos del sistema de enseñanza del segundo idioma: ¿Es eficaz la enseñanza precoz?". Available at: [http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas\\_extranjeras](http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas_extranjeras)

### 9.2. Traditional links between English and other subjects in the EFL classroom. ELT use of materials from other subjects

Música, plástica, geografía, matemáticas, ciencias naturales, educación física, literatura... todas estas disciplinas han tenido cabida tradicionalmente en el aula de inglés, pero no con un status propio y diferenciado, sino como medios auxiliares de la enseñanza de la lengua extranjera. El recurso a mapas, instrumentos musicales o diagramas ha sido común en las actividades de ELT. ¿Cuántos materiales de uso interdisciplinar recuerdan los futuros docentes de su propia etapa estudiantil? ¿Qué aplicaciones tenían? ¿Para qué actividades se utilizaban? ¿Podrían sugerir algún otro? Los estudiantes elaboran listas en grupos. Actualmente, sin embargo, se ha trascendido esta situación, yendo más allá en el establecimiento de vínculos entre la lengua inglesa y las otras áreas del currículo, como se verá a lo largo del presente módulo.

### 9.3. Transversalism in the Primary Education curriculum

El concepto de "transversalidad" constituyó una de las novedades del currículo implantado por la LOGSE. La educación moral y cívica, la educación para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación del consumidor y la educación vial (artículo 5.4 del R.D. 1344/1991, de 6 de septiembre, B.O.E. n.º 220, de 13 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria) son ejes transversales o temas que, por su importancia, deben ser cubiertos en todas las áreas del currículo de la Educación Primaria; por tanto, también en la de lenguas extranjeras. Esto tiene su reflejo en los materiales de ELT. Los docentes en formación, trabajando en grupos encargados de un eje transversal concreto del currículo, diseñan actividades que lo integren en el aula de inglés y las exponen ante la clase. Muchas ideas pueden extraerse de la página web de la Editorial Santillana (<http://www.santillana.es/proyectosEnRed/primaria/htm/dias.htm>), en la que se sugiere aprovechar días señalados a nivel mundial para reforzar tales actividades; así, el 6 de octubre (día mundial para la protección de los animales), el 16 de octubre (día mundial de la alimentación), el 16 de noviembre (día internacional de la tolerancia) o el 7 de abril (día mundial de la salud).

· European centre for Modern Languages of the Council of Europe: "The contribution of modern language teaching to peace". 15/1998 Workshop.

· Jacobs, George M. & Goatly, Andrew. "The treatment of ecological issues in ELT coursebooks". *ELT Journal* 54/3 (July 2000): 256-263.

· Murcia, Miguel A.; Coto, Avelino; Álvarez-Buylla, Virginia & López, Isabel. *Waste and Recycling (Transversalidad e Idioma)*. Gijón: Centro de profesores, 1996.

· Sharpling, Gerard Paul. "Using sentences for grammar practice: Raising the importance of equal opportunities". *Humanising Language Teaching Magazine*. Available at: <http://www.hltmag.co.uk/mar02/mart4.htm>

#### 9.4. Holistic approach in Infant School – Cooperation with class teacher

El R.D. 1330/1991, de 6 de septiembre (B.O.E. n.º 215, de 7 de septiembre), por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de Educación Infantil, habla del "carácter esencialmente global" que ha de tener esta etapa "integrada", y, por tanto, de la interdependencia entre sus áreas. En este sentido, la Instrucción de 6 de septiembre de 2000 (B.O.C.y L. n.º 198, de 11 de octubre) de la DGPOE de la Junta de Castilla y León, por la que se regula la impartición con carácter experimental del inglés en el segundo ciclo de Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria, dispone (Cuarta-4): "En la etapa de E. Infantil, el profesorado especialista en este idioma contará con la presencia y colaboración del tutor".

Debate en gran grupo: ¿En qué sentido es necesario establecer cauces de cooperación entre el tutor o la tutora de clase y el maestro especialista en lengua inglesa en la Educación Infantil? ¿Qué realizaciones concretas puede tener esa cooperación?

· López Téllez, Gloria & Rodríguez Suárez, M.ª Teresa. *Ring a Ring of Roses: Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1999, pp. 38-39.

#### 9.5. Guidelines for teaching other subjects in English

Los docentes en formación comentan críticamente las pautas ofrecidas por Susan Halliwell para guiar la exposición de diversas asignaturas en la L2 (*diagrammatic representation of information; repeated pattern; understanding through seeing; responding by doing*). El niño no necesita conocer todas y cada una de las palabras y expresiones que usa el maestro en su explicación en inglés, ya que su comprensión se ve ayudada por los apoyos visuales y demás elementos contextuales. Los estudiantes preparan, en parejas, la presentación *en inglés* de un tema de otras disciplinas (de entre los incluidos en una lista: *the rainbow, fractions, the growth of plants, the European Union...*) que ofrecerán a la clase durante la hora siguiente.

· Halliwell, Susan. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow, Essex: Longman, 1994, pp. 130-142.

#### 9.6. Constructivism. Introducing topics from other subjects into language lessons

La integración interdisciplinar proporciona la importante enseñanza a los niños de que el inglés es un vehículo de comunicación, un medio de transmisión de contenido, no un fin *per se*. Además, es una ocasión privilegiada para la cooperación entre el maestro de inglés y los de las otras áreas, colaboración que permite la realización de valiosos proyectos de enseñanza holística.

Sesión de microenseñanza en la que los docentes en formación realizan exposiciones en inglés de los temas de otras disciplinas que prepararon durante la sesión previa, explicitando en qué medida sería conveniente la coordinación con el profesorado de las otras áreas.

· Halliwell, Susan. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow, Essex: Longman, 1994, pp. 158-160.

· Kaufman, Dorit & Brooks, Jacqueline Grennon. "Interdisciplinary collaboration in teacher education: a constructivist approach". *TESOL Quarterly* 30/2 (Summer 1996): 231-351.

#### 9.7. Cross-curricular projects and tasks

Los *projects* (que suelen estar compuestos de varias *tasks*) integran conocimientos de más de dos disciplinas y, por tanto, constituyen valiosas experiencias globales de aprendizaje para los niños. Es posible utilizar el inglés como lengua del proyecto. Los estudiantes analizan los ejemplos de *projects* que hemos extraído de los manuales de Phillips y Vale e identifican las áreas del currículo que se trabajan en ellos. Asimismo, en grupos, idean la estructura de un proyecto propio del que describen las características: dificultad lingüística, áreas del currículo con las que se establecen nexos, tiempo de clase necesario para su realización, y tareas que engloba.

· Phillips, Diane; Burwood, Sarah & Dunford, Helen. *Projects with Young Learners*. Oxford: OUP, 1999.

· Ribé, Ramón & Vidal, Moira. *Project Work*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1993.

· Vale, David & Feunteun, Anne. *Enseñanza de inglés para niños. Guía de formación para el profesorado*. Cambridge: CUP, 1998, pp. 234-243.

· Wicks, Matt. *Imaginative Projects: A Resource Book of Project Work for Young Students*. Cambridge: CUP, 2000.

#### 9.8. Summary; assessment

### 9.9. Concluding session. Work plan for the summer

Sesión de feedback de los estudiantes. ¿Qué creen haber aprendido en el curso? ¿Qué aspectos consideran mejorables? Cada uno de ellos elabora un plan de trabajo para el verano, lo más realista posible, que incluya visionado de películas en versión original, continuación de la escritura del diario, visita a páginas web de ELT, lectura de libros de ficción en inglés, manejo de libros de texto de lengua inglesa de Primaria y estudio de bibliografía seleccionada de entre la recomendada a lo largo del año académico (casi en su integridad disponible en la biblioteca de la Escuela). Los alumnos entregan copia del plan a la profesora, no como elemento de control, sino como "garantía" o "compromiso" de que, al salir del aula, no olvidarán lo escrito.

El docente es un eterno aprendiz. Esta máxima debe acompañar a los futuros maestros, y alentarles a desarrollar un talante inquieto a la vez que reflexivo, entusiasta a la vez que responsable. Ser docente conlleva una manera específica de estar en el mundo, y las vacaciones de verano no pueden adormecerla.

## IDIOMA INGLÉS Y SU DIDÁCTICA II

### ÍNDICE DE CONTENIDOS MODULARES

#### 1. Syllabus design and lesson planning

- 1.1. Syllabus design: an introduction to the concept
- 1.2. Structural syllabus
- 1.3. Functional-notional syllabus
- 1.4. Task-based syllabus
- 1.5. Topic-based syllabus
- 1.6. Negotiated syllabus
- 1.7. Planning principles. The pre-plan
- 1.8. Lesson planning. Models of lesson plans
- 1.9. Summary; assessment

#### 2. Receptive skills: Listening and reading

- 2.1. Silent period and Total Physical Response (Asher)
- 2.2. Initiation to listening to the teacher and to recorded materials
- 2.3. Type 1 receptive skills: general (prediction/skimming/scanning)
- 2.4. Type 2 receptive skills: detailed
- 2.5. Differences spoken / written language
- 2.6. Reading materials (I): graded readers
- 2.7. Reading materials (II): authentic, non-authentic, simulated
- 2.8. The creation of literate environments in the classroom
- 2.9. Summary; assessment

#### 3. Productive skills: Speaking and writing

- 3.1. Fluency vs. accuracy
- 3.2. Speaking: from formulaic language to message
- 3.3. Dialogues. Simulation and roleplay. Use of promptcards
- 3.4. The teaching of pronunciation and intonation
- 3.5. The Language Laboratory
- 3.6. Writing: controlled / guided / free: Parallel writing / fluency writing / creative writing
- 3.7. Kinds of dictation
- 3.8. Order of acquisition of skills
- 3.9. Summary; assessment

#### **4. Integrating skills**

- 4.1. Concept of integrated skills – Real life vs. Methodology
- 4.2. Integrating skills: listening / reading
- 4.3. Integrating skills: listening-reading / speaking
- 4.4. Integrating skills: reading / writing
- 4.5. Integrating skills: listening / writing
- 4.6. Integrating the context as a resource for comprehension
- 4.7. Integrating kinesics and non-verbal language
- 4.8. Information transfer
- 4.9. Summary; assessment

#### **5. Language introduction**

- 5.1. Ways to present vocabulary (I): realia
- 5.2. Ways to present vocabulary (II): pictures and drawings
- 5.3. Ways to present vocabulary (III): gesture and mime
- 5.4. Ways to present vocabulary (IV): explanation, translation and contrast
- 5.5. Ways to present vocabulary (V): enumeration and lexical sets
- 5.6. Lexical or semantic competence
- 5.7. Contexts for language introduction. Recycling
- 5.8. The teaching of grammar: presentation of structures through patterns and models. Discovery grammar activities and metalinguistic awareness
- 5.9. Summary; assessment

#### **6. The folklore of children in ELT**

- 6.1. The role of storytelling in the classroom
- 6.2. Storytelling in the classroom: oral exploitation
- 6.3. Story production. Making books. Class stories
- 6.4. Song exploitation
- 6.5. Rhymes
- 6.6. Jazz chants and tongue-twisters
- 6.7. Riddles
- 6.8. Poems
- 6.9. Summary; assessment

#### **7. Arts and crafts with children**

- 7.1. Puppets and props
- 7.2. Masks
- 7.3. Snapdragons (fortune-tellers), spinners and origami

- 7.4. Collages
- 7.5. Clocks, maps, calendars and weathercharts
- 7.6. Friezes
- 7.7. Modelling with clay, dough and plasticine
- 7.8. Role of audience – organizing classroom displays and school exhibitions
- 7.9. Summary; assessment

#### **8. Audiovisual materials for ELT**

- 8.1. The blackboard
- 8.2. The video and the D.V.D.
- 8.3. The tape recorder and the CD-Rom
- 8.4. The Overhead Projector, the Slide Projector and Power-Point or similar displays
- 8.5. The Whiteboard, the Magnetboard, the Feltboard or Flannelgraph
- 8.6. Web resources relevant to ELT
- 8.7. Posters
- 8.8. Graphic ways to display information: a typology of diagrams and charts
- 8.9. Summary; assessment

#### **9. Games as didactic resources**

- 9.1. Role of games in ELT. Criteria for choosing games: Competition vs. cooperation; individual vs. team games; code-control vs. communication
- 9.2. Games for evaluation
- 9.3. Games for the teaching of grammar
- 9.4. Action games
- 9.5. Board games
- 9.6. Card games, guess games and pelmanism (memory games)
- 9.7. Traditional games in ELT
- 9.8. Summary; assessment
- 9.9. Concluding session. Work plan for the summer

MÓDULOS:

1. SYLLABUS DESIGN AND LESSON PLANNING

1.1. Syllabus design: an introduction to the concept

Widdowson caracteriza un *syllabus* como "the specification of a teaching programme or pedagogic agenda which defines a particular subject for a particular group of learners", lo que implica no sólo la selección de los contenidos adecuados para un grupo concreto de alumnos, sino también la secuenciación de aquellos. A los estudiantes se les muestra con ayuda del retroproyector algunos *syllabus* de libros de texto para que puedan observar cómo la tendencia imperante hoy en ELT es incorporar elementos de varios de los tipos, ya sean sintéticos o analíticos (estructuras gramaticales, funciones del lenguaje, tareas, temas y personalización), cuando no de todos ellos.

En grupos, los estudiantes entresacan del texto de David Nunan las características generales de un tipo de *syllabus* para exponerlas ante el resto de sus compañeros durante las clases respectivas siguientes, lo que les proporcionará una visión general introductoria al módulo.

- Bueno Lajusticia, María Rosario. "Un enfoque nuevo en la enseñanza del inglés". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 8 (1992): 167-175.
- Nunan, David. *Syllabus Design*. Oxford: OUP, 1988. (Website de David Nunan: <http://www.nunan.info>).
- Widdowson, Henry. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: OUP, 1991, pp. 127-155.

1.2. Structural syllabus

El *syllabus* estructural o gramatical es la consecuencia lógica del método de gramática-traducción. Selecciona y secuencia contenidos gramaticales en una progresión regida por el principio de mayor dificultad sintáctica, sin incluir consideraciones de tipo funcional, de uso o de necesidades del alumno. Aunque un programa puramente estructural resultaría a todas luces incompleto, es habitual incluir el componente gramatical en el *syllabus*, como lo han venido haciendo la Administración educativa y las programaciones iniciales de los libros de texto.

1.3. Functional-notional syllabus

La elaboración de un programa de tipo funcional-nocional implica seleccionar las funciones del lenguaje (concepto parejo al de los *speech acts* de Austin) que el alumno necesitará conocer, y orientar la enseñanza a satisfacer tales necesidades. Evidentemente, eso ya supone un logro con respecto al *structural syllabus*. No obstante, un problema inherente a este enfoque radica en el criterio de selección del lenguaje que se va a

aprender para realizar dichas funciones: ¿el de mayor frecuencia de uso? ¿el de sencillez de estructura? ¿el de brevedad?

- Finocchiaro, Mary & Brumfit, Christopher. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: OUP, 1983.

1.4. Task-based syllabus

Un programa basado en tareas conlleva un enfoque educativo de tipo holístico, una experiencia de aprendizaje global que no sólo busca el que los niños desarrollen su competencia en la L2, sino que, además, amplíen sus conocimientos sobre otras áreas del currículo, aprendan haciendo, refuercen su observación, aumenten su socialización y den salida a sus necesidades emocionales. Las estrategias de aprendizaje implícitas en el *task-based learning* pueden ser, pues, directas (estimulación de memoria, cognitivas o de compensación) o indirectas (sociales, afectivas o metacognitivas). Tras la lectura de las sugerencias de Vale y Feunteun, los futuros maestros, en grupos, siguen el modelo propuesto para realizar la estructura de un programa basado en tareas. Posteriormente, elaboran el *framework for planning a task-based unit of work* aplicando la secuencia de seis etapas de Estaire y Zanón (pp. 4-11).

- Estaire, Sheila & Zanón, Javier. *Planning Classwork: A Task Based Approach*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994.
- Nunan, David. "Aspects of task-based syllabus design". December 2001. Available at: <http://apac.es> (Asociación de Profesores de Inglés de Cataluña).
- Vale, David & Feunteun, Anne. *Enseñanza de inglés para niños: Guía de formación para el profesorado*. Cambridge: CUP, 1998, pp. 37-41.
- Williams, Marion & Burden, Robert L. *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: CUP, 1999, pp. 175-194.

1.5. Topic-based syllabus

Un programa basado en temas es una forma de aprendizaje interdisciplinar que añade más variedad y profundidad a la enseñanza de una lengua extranjera, estimulando en el niño la percepción del mundo que le rodea y la noción de la L2 como vehículo de expresión de áreas de interés para él. Este enfoque requiere una selección adecuada de temas. Los estudiantes, guiándose por el tratamiento de los dos *topics* propuestos por Cant y Superfine (*birthdays y festivals*), diseñan en grupos la estructura de un tema de su elección, que desarrollan para su posterior exposición ante la clase.

- Cant, Amanda & Superfine, Wendy. *Developing Resources for Primary*. London: Richmond Publishing, 1997, pp. 59-67.
- Moon, Jayne. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000, pp. 118-134.



## 1.6. Negotiated syllabus

Una extensión del principio de autonomía del alumno la constituye el llamado *syllabus* negociado. Éste no se impone por el profesor al alumnado, sino que se va consensuando entre ambas partes de manera responsable y realista. Evidentemente, no todos los contenidos de un programa se pueden negociar; existen unos mínimos innegociables, pero eso no obsta para que exista un amplio margen para la adaptación personalizada, implicando así al estudiante en su propio proceso de aprendizaje. A partir de las opiniones vertidas en el artículo de Linder, debate en gran grupo: ¿un programa consensuado es una opción realista? ¿cuáles son los mínimos innegociables? ¿qué cuestiones, por el contrario, admiten negociación? ¿qué ventajas puede suponer para el alumno? ¿puede traer consigo inconvenientes?

- Bowen, Tim. "The negotiated syllabus". *Onestop English Magazine*, February 2001. Available at: <http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/Archive/negotiate.htm>

- Clarke, David F. "The negotiated syllabus: What is it and how is it likely to work?". *Applied Linguistics* 12/1 (1991): 13-28.

- Linder, Pnina. "Is a negotiated syllabus feasible within a national curriculum?" en Breen, Michael P. & Littlejohn, Andrew (eds.). *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge: CUP, 2000, pp. 44-54.

## 1.7. Planning principles. The pre-plan

Variación y flexibilidad son los dos principios rectores de cualquier *lesson plan*. La elaboración realista de éste requiere, además, tener en cuenta un número de factores de partida, que Harmer engloba en el término pre-plan: conocimiento de los alumnos, del programa y del centro educativo, así como un boceto inicial de cuatro elementos que se desarrollarán con detalle en el plan: *activities, language skills, language type* y *subject and content*. En parejas, los estudiantes siguen el esquema anterior para elaborar un pre-plan adecuado a una clase cuyas características se explicitan.

- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman, 1991, pp. 227-230.

## 1.8. Lesson planning. Models of lesson plans

Todos los manuales de metodología de la enseñanza del inglés incluyen modelos diversos de *lesson plan* que reflejan el enfoque didáctico propugnado por el autor. El docente, dentro de unos parámetros, tendrá que desarrollar la capacidad de elaborar sus propios planes. En cuatro grupos, los estudiantes trabajan, respectivamente, sobre los cuatro modelos de planes propuestos por Scrivener: estructura, características, ventajas e inconvenientes, tiempo de preparación que exigen... Posteriormente, se procede a la puesta en común del trabajo de cada grupo.

En los últimos tiempos, además, hemos asistido a la eclosión de modelos de *lesson plan* proporcionados en diversas páginas web (los llamados *e-lessons*). Seleccionar una fuente resulta, pues, una labor complicada. No obstante, una idea original es la que se encuentra en <http://www.english-to-go.com>; la utilización de noticias de la agencia Reuters como base de la unidad didáctica. El tipo de noticias es tan variado y tan curioso que asegura el interés de alumnos muy diversos. Por otra parte, se recomienda a los alumnos el manejo y estudio de la Unidad Didáctica de Inglés para Primaria "At School", elaborada en 1998 por Fernando Yarza Gumiel y colaboradores, y que se puede obtener a través de la página web del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa del MECED: [http://www.cnice.mecd.es/recursos/primaria/lenguas\\_extranjeras](http://www.cnice.mecd.es/recursos/primaria/lenguas_extranjeras).

- Grundy, Peter. "Learner presentation, non-linguistic clarification and generic instruction sequence models in initial teacher training". *The Teacher Trainer* 15/1 (Spring 2001): 4-9.

- Scrivener, Jim. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994, pp. 32-37.

## 1.9. Summary; assessment

### 2. RECEPTIVE SKILLS: LISTENING AND READING

#### 2.1. Silent period and Total Physical Response (Asher)

Los niños que aprenden su lengua materna pasan por un período (*the silent period*) en el que, aunque no producen enunciados, son capaces de mostrar su comprensión mediante acciones. Esta consideración es la base de la teoría de respuesta física total: actividades en las que los alumnos reaccionan ante la L2 valiéndose del movimiento, acompañado o no de una respuesta lingüística. Tras la lectura de las propuestas de Blair y Cadwallader, los estudiantes diseñan una actividad de aplicación del concepto de TPR.

- Asher, James J. "Motivating children and adults to acquire another language". *The Teacher Trainer*. Available at <http://www.tttjournal.co.uk/back7.htm>

- Blair, Alison & Cadwallader, Jane. "Using Total Physical Response with younger learners". *Encuentro* 6 (Diciembre 1993): 34-39.

- Canga Alonso, Andrés. "El método de TPR en la Educación Infantil". Available at: <http://www.educastur.princast.es> (Portal de la Consejería de Educación del Principado de Asturias).

## 2.2. Initiation to listening to the teacher and to recorded materials

Los materiales audiovisuales permiten que el alumno adquiera práctica en la comprensión de otros tipos de inglés aparte del que le proporciona el maestro, su fuente principal de *input*. Sin embargo, los ejercicios primeros de *listening* en el aula deben ser realizados por el docente, que sabrá cómo reforzar el significado de sus palabras y facilitar así el desarrollo de esta destreza en el niño. En parejas, los estudiantes diseñan formas de aplicar en un aula de ELT las estrategias genéricas enunciadas por Vandergrift con este fin.

- Derwing, Tracey & Munro, Murray J. "What speaking rates do non-native listeners prefer?". *Applied Linguistics* 22/3 (2001): 324-337.
- Vandergrift, Larry. "Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies". *ELT Journal* 53/3 (July 1999): 168-176.

## 2.3. Type 1 receptive skills: general (prediction/skimming/scanning)

Las destrezas receptivas admiten dos acercamientos: uno general, en un primer enfrentamiento con el texto, y otro más pormenorizado. Ambos requieren el dominio de ciertas subdestrezas. Las de tipo general son las predictivas, la lectura extensiva o *skimming* (búsqueda del *gist* o tema principal del texto) y la lectura intensiva o *scanning*. A partir de un texto que se les proporciona, los estudiantes elaboran actividades para él como aplicación de las tres subdestrezas. Puesta en común y comentario.

- Harmer, Jeremy. "Teaching reading". Available at: [http://www.etprofessional.com/articles/1\\_10.htm](http://www.etprofessional.com/articles/1_10.htm)
- Wallace, Catherine. "Reading" en Carter, Ronald & Nunan, David (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP, 2001, pp. 21-27.

## 2.4. Type 2 receptive skills: detailed

Las subdestrezas receptivas "detalladas" son otras tres: deducir el significado de una palabra del contexto, inferir la actitud del emisor, y entender la estructura del texto (aquí entran de lleno los conceptos de *cohesion* y *coherence*, así como la competencia discursiva). Los estudiantes continúan trabajando sobre el texto que se les proporcionó en la clase previa, diseñando actividades de desarrollo de estas tres subdestrezas. Puesta en común y comentario.

- Carrell, Patricia L. "Second language reading: Reading ability or language proficiency?". *Applied Linguistics* 12/2 (1991): 159-179.
- Nation, Paul. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP, 2001, pp. 217-262.

## 2.5. Differences spoken / written language

El lenguaje oral tiene características propias que lo diferencian del escrito; por tanto, no se puede equiparar la enseñanza de las destrezas de ambos tipos. El concepto de *accuracy* es de mayor importancia en el caso del lenguaje escrito; el de *fluency* se asocia típicamente con la lengua hablada, igual que la presencia del interlocutor con la consiguiente posibilidad de acomodación y negociación de significados. Por otra parte, la escritura permite elegir el tiempo que se emplea en codificar o decodificar, y 'volver atrás' las veces que se precise. Éstas y otras características de la lengua oral frente a la escrita, recogidas en la bibliografía, deben ser tenidas en cuenta por el docente a la hora de abordar el tratamiento de las destrezas en el aula de inglés. En grupos, los estudiantes identifican implicaciones para ELT de cada uno de dichos rasgos definitorios.

- Buck, Gary. *Assessing Listening*. Cambridge: CUP, 2001, pp. 10-11.
- Rinvolutri, Mario. "Spoken and written language". *English Teaching Professional*. Available at [http://www.etprofessional.com/articles/2\\_104.htm](http://www.etprofessional.com/articles/2_104.htm)

## 2.6. Reading materials (I): graded readers

Los *graded readers* constituyen una útil herramienta para aficionar a los alumnos a la lectura en L2. La lectura puede tener lugar en casa o en clase, y en este caso puede realizarse con variedad de dinámicas de grupo (*lockstep*, trabajo individual, *pairwork* o *groupwork*). La historia admite la realización de innumerables actividades de *follow-up*: dramatización, dictados, reescritura, dibujo de viñetas... A partir de *readers* extraídos de la biblioteca o de la red (la página web de Richmond Publishing, <http://www.richmondelt.com>, ofrece la posibilidad de descargar íntegra y gratuitamente hasta 12 *readers* de distintos niveles) los estudiantes, en grupos, diseñan su propuesta de explotación de una historia, de la manera más completa posible. Puesta en común y comentario.

- Nation, Paul. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP, 2001, pp. 154, 162-163.

## 2.7. Reading materials (II): authentic, non-authentic, simulated

Los materiales empleados para la enseñanza de la lectura en la L2 pueden ser auténticos o bien elaborados expresamente para ELT (en expresión del D.C.B., "pedagógicamente procesados"). En el caso de estos últimos, es posible encontrar textos manifiestamente artificiales, fruto de una rígida selección de estructuras y vocabulario a costa de sacrificar todo parecido con la lengua viva, o bien textos que tratan de asemejarse a materiales auténticos, aunque convenientemente tamizados. Es obvio que el objetivo último de todo alumno es el de desarrollar la capacidad de manejar textos auténticos (y de "reaccionar auténticamente" ante ellos), por lo que el

docente debe utilizar éstos tanto como sea factible. Debate en gran grupo: ¿Cuáles son las ventajas / inconvenientes de los materiales auténticos frente a los no auténticos? ¿Cómo se reconoce la autenticidad de un texto? ¿Qué textos auténticos pueden introducirse en el aula?

· Parker, Richard & Parker, Rona. "Real reading needs real books", en Brumfit, Christopher; Moon, Jayne & Tongue, Ray (eds.) *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. London: Collins ELT, 1991, pp. 178-190.

· Rupérez Aguado, José Luis. "¿Se puede ser auténtico? Uso de materiales auténticos en clase". *Primera Clase* 32 (Summer term 1998/99): 4-5.

## 2.8. The creation of literate environments in the classroom

Realización de un *project* con los futuros maestros para el diseño de entornos de *literacy* en el aula de inglés (*noticeboard, reading corner, wall decoration, classroom library, English corner*). Muchas ideas pueden obtenerse del concepto de "Biblioteca de Aula Viva" (ver <http://www.santillana.es>). Los estudiantes se dividen en grupos encargados de las distintas tareas. Se trata de favorecer el aprendizaje incidental de los niños, incentivar su interés por la lectura, tender puentes entre la clase y el mundo exterior y crear contextos significativos para el desarrollo de esta destreza.

· European Centre for Modern Languages of the Council of Europe, "Creating a biliterate environment for foreign language teaching to young learners: Implications for curriculum design and methodology". 10/1998 Workshop.

## 2.9. Summary; assessment

## 3. PRODUCTIVE SKILLS: SPEAKING AND WRITING

### 3.1. Fluency vs. accuracy

En el discurso no siempre se persigue un objetivo de perfección gramatical o *accuracy*; en ocasiones, razones de eficiencia comunicativa conllevan dar prioridad a la fluidez o *fluency*. Es difícil saber encontrar el equilibrio entre ambas nociones en el aula de inglés; la prevalencia de una u otra se hará depender de la actividad o destreza que se trabaje. En parejas, los maestros en formación deciden, para una lista dada de actividades, cuál será el objetivo prioritario perseguido por el docente, y por qué. Puesta en común de las conclusiones.

· Cucchiarini, C.; Strik, H. & Boves, L. "Quantitative assessment of second language learners' fluency by means of automatic speech recognition technology". *Journal of the Acoustics Society of America* 107/2 (February 2000): 989-999.

· Shelton, Scott. "Promoting fluency and accuracy through planning, telling, transcribing and noticing". *Developing Teachers Newsletter*. Available at: [http://www.developingteachers.com/articles\\_tchtraining/fluency1\\_scott.htm](http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/fluency1_scott.htm)

### 3.2. Speaking: from formulaic language to message

El llamado *Classroom English* y las expresiones hechas que constituyen el *formulaic language* son un estadio inicial necesario para desarrollar la destreza oral en el alumno. A partir del aprendizaje de *chunks of language* extraídos de canciones, rimas, diálogos o repetición de rutinas de clase, el niño pasa por una fase de empleo de las mismas expresiones en contextos diferentes para, finalmente, modificarlas con el propósito de servir a sus necesidades comunicativas. En grupos, los estudiantes comparan los dos artículos recomendados y establecen semejanzas y diferencias entre sus planteamientos. Puesta en común y comentario.

· Harmer, Jeremy. "Teaching speaking". *English Teaching Professional*. Available at: [http://www.etprofessional.com/articles/4\\_215.htm](http://www.etprofessional.com/articles/4_215.htm)

· Howarth, Patrick. "Process speaking 1". *MET* 10/1 (January 2001): 39-44.

### 3.3. Dialogues. Simulation and roleplay. Use of promptcards

Los diálogos breves entre los niños, con la mascota de clase o con marionetas, permiten a los alumnos memorizar estructuras fácilmente extrapolables a otros contextos comunicativos. Dos extensiones de los diálogos son las actividades de *simulation* y *roleplay*: la primera reproduce actuaciones de la vida cotidiana (llamar por teléfono o comprar en una tienda) y los alumnos no suelen adoptar otras identidades; en el *roleplay* el elemento de creatividad es más acusado y los niños, por lo general, cambian de identidad para su realización (uno es un periodista que entrevista a otro, un futbolista famoso). La previsibilidad de las respuestas, aunque facilita el componente lingüístico, puede mermar la espontaneidad y el interés del ejercicio; el uso de *promptcards* ayuda a solventar este problema. Los estudiantes, divididos en cuatro grupos, diseñan actividades que luego presentarán ante la clase: a partir de instrucciones precisas, el primer grupo inventará diálogos para unos niveles dados; el segundo, la simulación de dos situaciones; el tercero, dos *roleplays*; y el cuarto redactará tarjetas para guiar el desarrollo de una simulación y un *roleplay*.

· Nettle, Mark. "Making the most of roleplay". *English Teaching Professional*. Available at: [http://www.etprofessional.com/articles/2\\_109.htm](http://www.etprofessional.com/articles/2_109.htm)

· Phillips, Sarah. *Drama with Children*. Oxford: OUP, 1999, pp. 111-126.

### 3.4. The teaching of pronunciation and intonation

La enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera suele recibir más atención en los programas docentes que la de la entonación, y sin embargo ésta constituye un elemento de gran importancia a la hora de transmitir el mensaje. Los estudiantes analizan las pautas para la enseñanza de la entonación de la L2 ofrecidas por Levis en las páginas 53-59 de su artículo y discuten en gran grupo sus implicaciones para ELT.

- Levis, John M. "Intonation in theory and practice, revisited". *TESOL Quarterly* 33/1 (Spring 1999): 37-63.
- López Folgado, Vicente. "The function of English intonation". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 7 (1991): 79-92.
- Pavón Vázquez, Víctor. "El papel del profesor en la enseñanza de la pronunciación" en Levey, David; Losey, María Araceli & González, Miguel Ángel (eds.) *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2001, pp. 289-300.

### 3.5. The Language Laboratory

El laboratorio de idiomas ha experimentado épocas de esplendor frente a otras de total abandono. Muchos de nuestros estudiantes ni siquiera conocen el concepto. Sin embargo, es indiscutible el enorme potencial de un *language laboratory* como herramienta para la enseñanza de lenguas. La noción ha quedado ahora superada por la del *computer aided learning laboratory*, una integración de muchos más medios que los simplemente auditivos.

A partir de las sugerencias de Karen Fedderholdt, los futuros maestros piensan, en parejas, posibles aplicaciones del laboratorio de idiomas y diseñan una actividad que pudiera realizarse en ese marco.

- Fedderholdt, Karen. "Rediscovering the language laboratory". *MET* 10/3 (July 2001): 50-53.

### 3.6. Writing: controlled / guided / free: Parallel writing / fluency writing / creative writing

El aprendizaje de la destreza escrita supone un proceso de menor intervención progresiva del docente: desde la escritura controlada, se evoluciona a la guiada, hasta ir llegando al objetivo final de creatividad del alumno. Tres ejemplos de ejercicios paradigmáticos de cada categoría son los de escritura paralela (seguir fielmente estructura y tema de un texto que actúa como modelo), escritura fluída (indicación del tema de cada párrafo, ejerciendo también control sobre el tiempo de ejecución) y escritura creativa (proporcionar al alumno herramientas léxicas, dominio de figuras del

lenguaje y estrategias de organización textual para posibilitarle un manejo personal de los recursos expresivos de su elección). Los estudiantes practican las tres modalidades de escritura.

- Gaffield-Vile, Nancy. "Creative writing in the ELT classroom". *MET* 7/3 (July 1998): 31-35.
- Hess, Natalie. *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: CUP, 2001, pp. 77-111 (learning writing).

### 3.7. Kinds of dictation

El dictado es una prueba acostumbrada en el aula de inglés. En su versión más tradicional, integra el *listening* con el *writing* y, posteriormente, el *reading* de lo escrito, prestando atención de manera exclusiva a la corrección ortográfica. En este sentido, no es una actividad que suscite las simpatías de los alumnos de Primaria. Sin embargo, existen muchas formas de variar estos presupuestos iniciales; por ejemplo, introduciendo la demostración de la comprensión del texto mediante realización de dibujos o alguna actividad de TPR. En grupos, los futuros docentes elaboran modelos de tipos de dictados de entre los incluidos en una lista (*Running dictation, Silent dictation, Picture dictation, Stuttering dictation, Dictogloss...*) para su presentación ante la clase.

- Cassany, Daniel; Luna, Marta & Sanz, Gloria. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó, 1997 (pp. 422-429 contienen 10 tipos de dictado).
- Davis, Paul & Rinvolucrí, Mario. *Dictation*. Cambridge: CUP, 1988 (incluye 70 propuestas de dictado).

### 3.8. Order of acquisition of skills

Comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y escritura. Ese es el orden de adquisición de las destrezas que recomienda la mayoría de los autores de manuales de ELT. Partiendo de dicha secuencia, los futuros maestros, en parejas, ordenan una lista de actividades para su introducción en el aula de inglés; la tarea resulta algo más complicada porque las actividades no son de destreza única, sino que integran varias.

- Martín Molero, Francisca. "La enseñanza de una segunda lengua", en Lebrero Baena, M.<sup>a</sup> Paz (ed.). *Especialización del profesorado de Educación Infantil*, Módulo 3-2. Madrid: UNED, 1997, pp.759-772.

### 3.9. Summary; assessment

#### 4. INTEGRATING SKILLS

##### 4.1. Concept of integrated skills – Real life vs. Methodology

Aunque a efectos metodológicos las cuatro destrezas se aborden de manera independiente, en la vida real esto rara vez ocurre, presentándose una destreza de modo integrado con otra/s. Los estudiantes, dada una lista de situaciones cotidianas, identifican las destrezas que se manifiestan en ellas. Posteriormente, a partir de actividades extraídas de materiales de ELT, y tras realizar idéntica labor de identificación, idean *follow-up activities* para integrar las demás destrezas. Eso les sirve de toma de contacto introductoria para abordar los siguientes cuatro epígrafes: los docentes en formación, divididos en cuatro grupos, recopilan actividades de libros de texto de lengua inglesa en las que se produzca la integración de las dos destrezas que les hayan correspondido, y las preparan para su presentación y realización en el aula de la Escuela de Educación.

##### 4.2. Integrating skills: listening / reading

##### 4.3. Integrating skills: listening-reading / speaking

· Madrid, Daniel & McLaren, Neil. *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa, 1995, pp. 112-115.

##### 4.4. Integrating skills: reading / writing

· Slattery, Mary & Willis, Jane. *English for Primary Teachers*. Oxford: OUP, 2001, p. 82.

##### 4.5. Integrating skills: listening / writing

##### 4.6. Integrating the context as a resource for comprehension

En la vida real, el contexto proporciona una enorme riqueza de información para la intelección correcta del mensaje. Los niños pueden aprender a integrar elementos contextuales en su manejo de las destrezas lingüísticas, una estrategia que ya utilizaron cuando aprendieron su lengua materna. Los futuros maestros realizan la siguiente actividad: tras la audición de una cassette en la que hay grabados un conjunto de ruidos fácilmente reconocibles, que tratan de identificar y anotar en inglés, inventan en grupos una historia que contenga esos sonidos en el mismo orden, y que después leen en alto al resto de la clase. Así, comprueban que los ruidos facilitan el seguimiento del hilo

argumental; de hecho, las cintas de cuentos infantiles se apoyan profusamente en este recurso.

· Mondria, Jan-Arjeu & Wit-de Boer, Marijke. "The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language". *Applied Linguistics* 12/3 (1991): 249-267.

· Widdowson, Henry G. "Context, community, and authentic language". *TESOL Quarterly* 32/4 (Winter 1998): 705-716.

##### 4.7. Integrating kinesics and non-verbal language

Un aspecto pragmático que en ocasiones se olvida en el aula de inglés es el del papel del lenguaje no verbal en la comprensión y producción del mensaje. Patxi del Campo (*La música como proceso humano*. Salamanca: Amaru Ediciones, 1997) asegura que el 70% del mensaje se transmite a partir del lenguaje corporal. Es más sencillo comprender a un emisor cuando le vemos; por ello, resulta más complicado entender una lengua extranjera en una conversación telefónica o en una grabación magnetofónica. Un alumno consciente del gran acervo de información que puede extraer de la comunicación no verbal, o que puede emitir a través de ésta, no sólo cuenta con esta herramienta, sino que se siente más seguro a la hora de asumir riesgos de procesamiento o de producción en el transcurso de una conversación.

Discusión: ¿qué tipo de información puede proporcionar el lenguaje no verbal? Dada una lista de situaciones, ¿qué clase de comunicación no verbal se esperaría encontrar en ellas?

· Gardner, Rod. "Between speaking and listening: The vocalisation of understandings". *Applied Linguistics* 19/2 (1998): 204-224.

· Hurley, Daniel Sean. "Issues in teaching pragmatics, prosody, and non-verbal communication". *Applied Linguistics* 13/3 (1992): 259-281.

· Kellerman, Susan. "I see what you mean": The role of kinesic behaviour in listening and implications for foreign and second language learning". *Ibidem*, pp. 259-281.

##### 4.8. Information transfer

La transferencia de información es uno de los principios comunicativos que enumera el Diseño Curricular Base del MECED. Un hablante competente de una lengua es capaz de trasvasar un mensaje de un medio de expresión a otro (incluyendo no sólo los lingüísticos, sino también icónicos o artísticos). ¿Qué tipos de *information transfer* pueden pedirse a niños de Primaria? Los estudiantes elaboran una lista consensuada con ejemplos de posible realización en un aula.

##### 4.9. Summary; assessment

## 5. LANGUAGE INTRODUCTION

### 5.1. Ways to present vocabulary (I): realia

Con el término *realia* nos referimos a objetos reales que se encuentran en el aula. Evidentemente, la posibilidad de percibirlos con todos los sentidos refuerza la retención de su nombre en L2 por parte del alumno, aunque es un recurso limitado, porque gran cantidad de objetos no son susceptibles de ser introducidos en una clase y, además, es preciso proveer al aprendizaje de vocablos que no designan realidades tangibles. Una actividad que los futuros maestros realizan es la conocida como *labelling the classroom*, "etiquetar" el aula con los nombres de los objetos más relevantes, y a continuación diseñan actividades de seguimiento (por ejemplo, *spot the mistakes*).

· Hubbard, Peter; Jones, Hywel; Thornton, Barbara & Wheeler, Rod. *A Training Course for TEFL*. Oxford: OUP, 1993, p. 114.

### 5.2. Ways to present vocabulary (II): pictures and drawings

Las imágenes permiten la representación de un sector más amplio de elementos léxicos que el uso de *realia*. Es posible utilizar *flashcards* (Cf. tema 6.2), *cut-outs* de revistas o dibujos preparados de antemano, pero hay ocasiones en las que la necesidad de presentar el vocablo surge de forma espontánea, con lo que quizá no se disponga de su imagen y la única manera de que el maestro proporcione la representación gráfica a los alumnos es realizando su dibujo en la pizarra. Esto no siempre resulta fácil, ya que el talento pictórico no va necesariamente de la mano con el talento docente. De ahí la enorme utilidad del manual de Andrew Wright, que contiene una inteligente selección de imágenes a base de combinaciones de líneas y *stick figures* de fácil reproducción por el profesor. Los estudiantes realizan prácticas en la pizarra con y sin el texto citado.

· Wright, Andrew. *1000 Pictures for Teachers to Copy*. Harlow, Essex: Longman, 1993.

### 5.3. Ways to present vocabulary (III): gesture and mime

El docente puede no disponer de materiales auxiliares para ilustrar la introducción de vocabulario, pero siempre cuenta con un recurso al alcance de su mano: la mímica. El lenguaje gestual exime de la necesidad de recurrir a la L1, y permite que los niños recuerden mejor los significados. En parejas, los estudiantes tratan de comunicarse, exclusivamente con gestos, una lista de términos que se les ha proporcionado. Posteriormente, realizan idéntica actividad en gran grupo.

· Goldin-Meadow, Susan. "Beyond words: The importance of gesture to researchers and learners". *Child Development* 71/1 (January/February 2000): 231-239.

### 5.4. Ways to present vocabulary (IV): explanation, translation and contrast

De estas tres técnicas, la explicación requiere mayor nivel en la L2 del alumnado; el contraste es más evidente y puede combinarse con el uso de otros materiales, como *realia* o *flashcards*, y la traducción es el medio más rápido, que exige menos esfuerzo por parte del profesor y del alumno, aunque también menos garantiza la retención de éste. Es indudable que una gestión eficiente del tiempo de clase, así como asegurarse la comprensión del niño, justifican el recurso ocasional a la traducción, pero su abuso acarrea efectos muy negativos. Aún hoy, en muchos colegios seguimos asistiendo a la "enseñanza" de vocabulario a base de memorizar larguísimas listas de términos descontextualizados, junto a sus traducciones al español. Discusión en gran grupo: ¿Para qué situaciones de aula pueden ser útiles, a priori, cada uno de estos tres sistemas? ¿Cuáles son sus puntos fuertes y débiles? ¿En qué contextos se usaban en la etapa escolar de los futuros maestros?

· Bowen, Tim. "Translation as a language learning tool". *Onestop English Magazine* April 2001. Available at: <http://www.onestopenglish.com/News/Magazine/Archive/translation.htm>

### 5.5. Ways to present vocabulary (V): enumeration and lexical sets

Presentar el vocabulario en familias léxicas no siempre asegura su retención por el alumnado. Para principiantes, el sistema puede dificultar o confundir el recuerdo de los términos, que sin embargo parecen permanecer más fielmente en la memoria si poseen significados no relacionados entre sí; en el caso de estudiantes de nivel intermedio o avanzado, los campos semánticos son una manera útil de categorización. Partiendo de la experiencia de la que da cuenta Jullian en su artículo, los docentes en formación elaboran, en grupos, aplicaciones del sistema de introducción de vocabulario en familias léxicas para una clase de 6.º curso de Primaria de la que se les aportan las características.

· Jullian, Paula. "Creating word-meaning awareness". *ELT Journal* 54/1 (January 2000): 37-46.

· Nation, Paul. "Learning vocabulary in lexical sets: Dangers and guidelines". *TESOL Journal* 9/2 (Summer 2000): 6-10.

### 5.6. Lexical or semantic competence

¿Qué implica "conocer" una palabra? Evidentemente, introducir un vocablo en el aula no es sinónimo de adquisición de competencia léxica respecto a un término. Ésta implica conocer, entre otras cosas, su pronunciación y ortografía, sus relaciones semánticas y sintácticas con otras palabras, los contextos en que se puede utilizar, su sentido pragmático, y ser capaz de reconocerla y recuperarla cuando se necesite. Trabajando con el artículo de Jiménez Catalán, los maestros en formación, en grupos,

idean actividades o actuaciones de aula para potenciar la adquisición de competencia léxica, en sus diversas manifestaciones, de términos hipotéticamente ya introducidos en la clase.

- Jiménez Catalán, Rosa María. "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas". *Atlantis* 24/1 (Junio 2002): 149-162.
- Schmitt, Norbert. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, pp. 22-67.
- The Word Detective <http://www.word-detective.com>

### 5.7. Contexts for language introduction. Recycling

La introducción de vocabulario de manera contextualizada posibilita el que los niños no sólo aprendan su significado, sino también su uso. El término *recycling* recibe en ELT la acepción de la reaparición de un vocablo ya conocido por los alumnos, pero variando su contexto inicial. Es una técnica que ayuda a la adquisición de competencia léxica.

A partir de los *contexts for language introduction* propuestos por Harmer, los estudiantes diseñan, en grupos, secuencias de reciclaje léxico mediante el paso de un contexto a otro.

- Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Essex: Longman, 1991, pp. 52-53.

### 5.8. The teaching of grammar: presentation of structures through patterns and models. Discovery grammar activities and metalinguistic awareness

La gramática ha sido considerada durante décadas la *reina* de la enseñanza de la lengua extranjera, mientras que en otras épocas ha sido la gran olvidada. Evidentemente, el docente tiene que tratar también este aspecto de la L2, incluso con niños de Primaria, en los que se tiene que crear una consciencia metalingüística. Con estos alumnos tan jóvenes, la explicación de estructuras puede llevarse a cabo a partir de técnicas alternativas a la enseñanza explícita; así, actividades de descubrimiento inductivo, o presentación de reglas a través de patrones y modelos. Discusión en gran grupo a partir de los enfoques pedagógicos aportados por Arndt *et al.*: ¿cuál es la función de la enseñanza de la gramática en Educación Primaria? ¿cuáles son las utilidades de cada técnica?

- Arndt, Valerie; Harvey, Paul & Nuttall, John. *Alive to Language: Perspectives on Language Awareness for English Language Teachers*. Cambridge: CUP, 2000, pp. 113-130.
- Edwards, H. T. & Kirkpatrick, A. G. "Metalinguistic awareness in children: a developmental progression". *Journal of Psycholinguistic Research* 28/4 (July 1999): 313-329.

- Lasagabaster Herrarte, David. "Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3". *Atlantis* 20/1 (1998): 69-79.
- Thornbury, Scott. *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2001 (pp. 109-121: *grammar emergence tasks*).

## 5.9. Summary; assessment

## 6. THE FOLKLORE OF CHILDREN IN ELT

### 6.1. The role of storytelling in the classroom

El papel de los cuentos en el aula de inglés es unánimemente reconocido en todos los manuales de metodología de ELT. Existen razones de tipo psico-afectivo, discursivo-lingüístico, psico-cognitivo y socio-cultural que apoyan su uso en la clase. Incluso el libro de texto de inglés para Educación Primaria *Good Times* de Richmond Publishing, en cuatro niveles (de 3.º a 6.º), se vale de cuentos populares como base de cada unidad. Los estudiantes, en parejas, sintetizan las utilidades del uso de historias en el aula de lengua extranjera enumeradas en el texto de Cameron, para posteriormente debatirlas en gran grupo.

- Cameron, Lynne. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: CUP, 2001, pp. 159-179.
- López Téllez, Gloria. "La narración de cuentos y la adquisición de la lengua inglesa en la enseñanza primaria". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 25 (Enero / Abril 1996): 159-166.

### 6.2. Storytelling in the classroom: oral exploitation

Existen técnicas que el maestro debe dominar a la hora de narrar una historia a sus alumnos. Los procedimientos para la adecuada selección y adaptación de los relatos (temáticos, discursivos, léxicos, gramaticales, fonéticos y socioculturales), la disposición del mobiliario y la iluminación, el tono de voz, expresión facial y lenguaje corporal del narrador, las estrategias de repetición y de utilización de apoyos visuales, la participación de los niños, la elaboración de guiones o *skeletons*...todo ello requiere una preparación cuidada. Los estudiantes reciben pautas para la optimización de la narración oral en ELT y se realizan prácticas para su aplicación a través del relato de cuentos en grupos.

- Brewster, J. & Ellis, G. *The Storytelling Handbook for Primary School Teachers*. London: Penguin, 1991.
- Zaro, Juan Jesús & Salaberri, Sagrario. *Storytelling*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1995 (pp. 60-61: guidelines for selecting and adaptating stories).

### 6.3. Story production. Making books. Class stories

La producción de historias, individuales o en grupo, puede resultar más atractiva para los niños con la fabricación física del libro, para lo que existen numerosas técnicas (ver Wright), así como la ilustración de éste. En grupos, los estudiantes ensayan técnicas manuales para la elaboración de libros de clase, comparan la laboriosidad y los resultados estéticos de cada una y sugieren el tipo de historias para el que serían más adecuados cada uno de los modelos.

- Wright, Andrew. *Creating Stories with Children*. Oxford: OUP, 2000, pp.114-130.
- Zaro, Juan Jesús & Salaberri, Sagarrio. *Storytelling*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1995 (pp. 48-59: the learner as storyteller).

### 6.4. Song exploitation

J.B.Gilbert (*Clear Speech*. Cambridge: CUP, 1993) expone las innegables ventajas de utilizar melodías para mejorar el rendimiento de los alumnos en los aspectos fonéticos de la L2. Las canciones son una fuente de motivación para los niños; además, resultan útiles para ilustrar y contextualizar la introducción de aspectos socioculturales, y pueden proporcionar un marco distendido y agradable para la enseñanza de la gramática. En grupos, los estudiantes elaboran una secuencia para la explotación de la canción "If you're happy and you know it" en el aula, tratando de incorporar las sugerencias de Schoepp, además de sus propias ideas.

- Fonseca Mora, Carmen. "Foreign language acquisition and melody singing". *ELT Journal* 54/2 (April 2000): 146-152.
- Hancock, Mark. *Singing Grammar: Teaching Grammar Through Songs*. Cambridge: CUP, 1998.
- Schoepp, Kevin. "Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom". *The Internet TESL Journal* 7/2 (February 2001). Available at: <http://iteslj.org/Articles/Schoepp-Songs.html>

### 6.5. Rhymes

Existe una enorme variedad de rimas, acordes con el nivel de los alumnos y con el objetivo pedagógico que se persiga: rimas de descubrimiento corporal, para ocasiones especiales, *finger rhymes*, *action rhymes* o *dips*, rimas de corro, rimas de sorteo, rimas sobre los colores, sobre los miembros de la familia, sobre los alimentos, sobre los animales... Los estudiantes practican el recitado de algunas de ellas y, en parejas, idean la ubicación de una rima de su elección dentro de un *lesson plan* (véase módulo 1.8).

- López Téllez, Gloria & Rodríguez Suárez, M.<sup>a</sup> Teresa. *Ring a Ring of Roses: Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1999, pp. 146-160.
- Thomson, Carol. *Finger Rhymes*. Oxford: OUP, 1995.

### 6.6. Jazz chants and tongue-twisters

Los *chants* son una especie de canciones sin música, o poemas con un ritmo muy marcado. Al igual que los trabalenguas, descansan en consideraciones fonéticas y son útiles como recursos orientados a la sensibilización hacia los sonidos de la lengua inglesa. Los futuros maestros trabajan sobre una selección de *chants* y *tongue-twisters* para los que diseñan estrategias de explotación en aulas de distintos niveles.

- Graham, Carolyn. *Jazz Chant Fairy Tales*. New York: OUP, 1992.

### 6.7. Riddles

Las adivinanzas o acertijos son comunes en todas las culturas y proporcionan un contexto lúdico y festivo para el aprendizaje de la L2. Permiten prestar atención a la pronunciación de las palabras y a sus diversas acepciones, y la percepción del mundo desde perspectivas insospechadas. Son fáciles de retener y, por tanto, con ellas se memorizan *chunks of language*. Todas estas razones aconsejan su introducción en el aula de lengua extranjera.

Con la técnica de *flexible groups*, los estudiantes se enfrentan a una lista de *riddles* que tratan de resolver.

- Álvarez Álvarez, Julia E.; Rivera Ontañón, Félix & San José Villacorta, Pilar. "Alternativas a las lecturas adaptadas y simplificadas para el inglés como lengua extranjera: 'Nursery Rhymes', 'Limericks', 'Riddles' y 'Valentines' (Rimas Infantiles)". Available at: <http://www.pntic.mec.es>
- King, Judith; Ridout, Ronald & Swan, D. K. *The Book of British Humour*. Harlow, Essex: Longman, 1990, pp. 6-8.

### 6.8. Poems

Los poemas no tienen por qué asociarse con recursos para nivel avanzado; su recepción y su producción resultan muy factibles incluso para alumnos de Educación Primaria. Los elementos rítmicos y la repetición de patrones sintácticos o léxicos hacen de ellos un instrumento muy adecuado para la enseñanza de la L2. A partir de poemas de estructura muy sencilla y tema familiar para el niño, los estudiantes elaboran versiones propias con la técnica del *parallel writing* (cf. módulo 3.6) y las ilustran para facilitar su comprensión.



Hernández, M.<sup>a</sup> Jesús & Jiménez, Rosa María. "Recursos del lenguaje poético y aprendizaje de lenguas extranjeras", en Caramés Lage, José Luis; Escobedo de Tapia, Carmen & Bueno Alonso, Jorge Luis (eds.). *El discurso artístico en Oriente y Occidente: Semejanzas y contrastes*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1997, volumen I, pp. 591-608.

## 6.9. Summary; assessment

## 7. ARTS AND CRAFTS WITH CHILDREN

### 7.1. Puppets and props

Los estudiantes descargan, desde la página web de Richmond Publishing, (<http://www.richmondelt.com>) el libro de Amanda Cant y Wendy Superfine *Developing Resources for Primary*. London: Richmond, 1997, un texto breve con muchas ilustraciones, del que deberán ir leyendo la parte correspondiente con antelación a cada clase, como introducción al monográfico que se vaya a tratar. Éste es un módulo de carácter eminentemente práctico: los docentes en formación deberán traer al aula, cada día, pegamento, cartulina, lápices de colores, revistas viejas y tijeras.

Las marionetas, con su variedad de tipos, son un recurso muy versátil en el aula, perfecto para escenificar diálogos, situaciones y *roleplays*, y para acompañar la lectura de historias, las rimas o las canciones. En parejas, los estudiantes diseñan su propia marioneta (algo que resulta mucho más sencillo de lo que parece a primera vista) y extienden su esfuerzo creativo a la elaboración de una actividad de utilización de la marioneta en clase.

Phillips, Sarah. *Drama with Children*. Oxford: OUP, 1999, pp. 51-80.

### 7.2. Masks

Las caretas o máscaras son un recurso de sencilla elaboración y variadas utilidades. Los niños pueden diseñarlas muy fácilmente a partir de las indicaciones de sus propios libros de texto; muchos de ellos incluyen caretas de la mascota protagonista en su *resource pack* (<http://uk.cambridge.org/elt/joinin> permite descargar una, imprimirla y colorearla). La mayoría de los manuales de enseñanza de inglés para niños incluidos en la bibliografía contienen modelos de máscaras en sus páginas finales. En parejas, a los estudiantes se les proporcionan varios de estos modelos con especificación de su fuente, para que fabriquen una careta. Posteriormente, deben idear aplicaciones de dicho recurso en el aula de inglés: ¿*roleplay*? ¿*drama*? ¿*storytelling*? ¿*songs*? ¿*TPR*?...

### 7.3. Snapdragons (fortune-tellers), spinners and origami

Estos tres recursos comparten la característica de estar realizados con papel. Son juegos infantiles presentes en muchas sociedades y que también admiten su aplicación en el aula de inglés. El *origami* o papiroflexia (o su actividad pareja, la globoflexia) resulta un marco muy adecuado para dar instrucciones en inglés (bien el profesor, bien alumnos con la información de que otros carecen). En parejas, los futuros docentes realizan el diseño, participación de los niños en la elaboración, y explotación para ELT de uno de dichos recursos. La página web de la Asociación Española de Papiroflexia (<http://www.pajarita.org>) ofrece muchas ideas de aplicación en el aula.

### 7.4. Collages

Un *collage* sólo requiere tijeras, pegamento y un montón de revistas viejas, a ser posible en inglés. Los alumnos recortan imágenes de revistas y las acompañan de palabras o frases, también recortadas o escritas por ellos. Resulta una manera sencilla de que el docente dé instrucciones o haga comentarios a los niños en L2 mientras éstos trabajan, y que el propio contexto sirva de apoyo para que le entiendan, incluso aunque su nivel de inglés sea limitado. Asimismo, es muy útil para desarrollar la imaginación de los alumnos, por ejemplo, como un primer ejercicio de escritura creativa. Los docentes en formación, en grupos, realizan un *collage* que luego explican ante la clase.

### 7.5. Clocks, maps, calendars and weathercharts

Estos elementos, de tipo interdisciplinar, son presencias obligadas en el *English corner* para contextualizar y repasar diariamente el aprendizaje de las horas, los días de la semana, los meses y las estaciones, las fiestas y cumpleaños, los países y gentilicios, el tiempo atmosférico y los fenómenos meteorológicos. Los estudiantes realizan el diseño, ubicación en el aula, implicación de los niños y explotación para ELT de los referidos elementos.

### 7.6. Friezes

La elaboración de un *frieze* es un proceso continuo que puede abarcar el curso entero. Lo ideal es contar con una franja, no muy ancha, de papel blanco que vaya de extremo a extremo de una pared. Sobre ese papel se van dibujando o pegando recortes, acompañando las imágenes con sus nombres en L2 u otras palabras relacionadas. Existen muchas maneras de organizar un friso: puede servir de *picture dictionary* (un tren cuyos vagones se dedican a letras distintas del abecedario), para mostrar diversos *lexical sets* o un cierto *topic* (*the city; the zoo; the farm...*), para recopilar rimas, canciones, acertijos; para ilustrar historias que los niños han trabajado... En grupos, los futuros docentes diseñan y planifican la composición del friso que elaborarían con sus alumnos de 4.º de Primaria.

### 7.7. Modelling with clay, dough and plasticine

La realización de figuras de arcilla y plastilina, aparte de constituir por sí misma una valiosa tarea para ELT, permite la creación de contextos para el desarrollo de otras actividades como descripciones, drama, o *guessing games*. En parejas, los estudiantes idean modos de explotación de estos recursos en el aula. Puesta en común y comentario.

· Reilly, Vanessa & Ward, Sheila M. *Very Young Learners*. Oxford: OUP, 2000, pp. 106-107.

### 7.8. Role of audience – organizing classroom displays and school exhibitions

Saber que el trabajo propio será contemplado por unos “espectadores” es la mejor manera de motivar al niño, no sólo en su realización, sino en la pulcritud en la ejecución de ésta. Siempre es posible organizar exhibiciones en el propio aula (en el *English corner*, en las paredes o en el *noticeboard*), para que las vean los alumnos de esa u otras clases (incluso es posible organizar una visita *ad hoc* de los padres o aprovechar otro acto institucional para contar con su presencia) o, si las necesidades del Centro lo permiten, en lugares comunes del edificio, para que lleguen a mayor cantidad de público.

· Phillips, Diane; Burwood, Sarah & Dunford, Helen. *Projects with Young Learners*. Oxford: OUP, 1999, p. 68.

### 7.9. Summary; assessment

## 8. AUDIOVISUAL MATERIALS FOR ELT

### 8.1. The blackboard

El uso de un recurso tan típico en cualquier aula, como es la pizarra, requiere el dominio de estrategias básicas de claridad caligráfica y organizativa por parte del docente y, además, puede optimizarse para sacarle el mayor partido posible. Los maestros en formación examinan en grupos una lista de propuestas de actividades extraídas del manual de Jeanine Dobbs y del artículo de Seth Lindstromberg, decidiendo sobre su aplicabilidad en la clase de inglés. Posteriormente, idean alguna propia.

· Dobbs, Jeanine. *Using the Board in the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

· Lindstromberg, Seth. “Chalkboards vs computers in the language classroom”. *Humanising Language Teaching Magazine*, March 2002. Available at <http://hltmag.co.uk/mar02/lind.htm>

### 8.2. The video and the D.V.D.

En los últimos tiempos, ha proliferado la utilización para ELT de películas en versión original con subtítulos en inglés (un ejemplo conocido es el de *Magic English* con las películas de Disney, material que no es difícil encontrar en los centros educativos). El DVD ha supuesto un avance en este campo, ya que permite el visionado de una misma película hasta en ocho idiomas, con o sin subtítulos. A la ventaja de integrar dos destrezas (*listening* y *reading*), común con los audiolibros, el video añade la posibilidad de aportar al espectador un apoyo visual e información contextual que facilitará su interpretación del mensaje. Muchos libros de texto, además, incorporan un video entre sus *supplementary components* con ideas sobre su explotación en el aula, tanto como actividades de *previewing* como de *while viewing* y de *postviewing*. Asimismo, el propio docente puede grabar material de alguna cadena de TV de habla inglesa, a la que hoy día es sencillo acceder desde nuestro país a través de parabólicas o plataformas digitales, y elaborar su banco personal de materiales que explotar con sus alumnos: anuncios, *promos*, videoclips, sumarios de informativos, dibujos animados, programas de *Sesame Street*... Los estudiantes ven una selección de estos materiales y comentan, en gran grupo, su aplicabilidad en el aula.

- TESOL's Video Interest Section (IS): <http://iac.snow.edu/faculty/dogden/vis>
- Canning-Wilson, Christine. “Practical aspects of using video in the foreign language classroom”. *The Internet TESL Journal* 6/3 (March 2000). Available at: <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>
- Kellerman, Susan. “Lip service: The contribution of the visual modality to speech perception and its relevance to the teaching and testing of foreign language listening comprehension”. *Applied Linguistics* 11/3 (1990): 272-280.

### 8.3. The tape recorder and the CD-Rom

El advenimiento del CD-Rom y los recursos multimedia han hecho perder terreno al cassette en el aula de inglés. Sin embargo, todavía constituye un medio incluido entre los materiales complementarios de los libros de texto y de enorme utilización para canciones, diálogos o ejercicios de *listening*, así como para grabaciones del propio alumno, ya que es un sistema económico, sencillo de manejar y que cuenta con aparatos reproductores en la práctica totalidad de los hogares. En parejas, los futuros maestros estudian formas de explotación de este recurso en el aula de inglés.

· Stevick, Earl W. *Teaching and Learning Languages*. Cambridge: CUP, 1986, pp. 114-116.

#### 8.4. The Overhead Projector, the Slide Projector and Power-Point or similar displays

El retroproyector y el proyector de diapositivas presentan ciertas ventajas con respecto a la pizarra: así, la rapidez y la posibilidad de reutilizar las transparencias o diapositivas. A partir de las propuestas de explotación de estos recursos para ELT, los estudiantes elaboran las suyas propias en parejas y las exponen ante la clase.

- Jones, J.R.H. *Using the Overhead Projector*. London: Heinemann, 1982.
- Wright, Andrew. *Arts and Crafts with Children*. Oxford: OUP, 2001, pp. 121-126.

#### 8.5. The Whiteboard, the Magnetboard, the Feltboard or Flannelgraph

Presentación a los estudiantes de las posibilidades que estos recursos, generalmente más desconocidos, ofrecen para ELT. Realización y diseño de actividades en grupos. En los minutos finales, habiendo llegado ya al ecuador del módulo, es el momento de evaluar el cuestionario de Hubbard *et al* para valorar la efectividad del uso de medios audiovisuales.

- Hubbard, Peter; Jones, Hywel; Thornton, Barbara & Wheeler, Rod. *A Training Course for TEFL*. Oxford: OUP, 1993, p. 129 (criteria for judging the effectiveness of aids).

#### 8.6. Web resources relevant to ELT

Internet es una fuente inagotable de recursos para ELT. Las posibilidades de encontrar materiales e ideas en la red son infinitas. Además, la Web proporciona acceso a la radio y TV de todo el mundo, un tesoro para la realización de ejercicios asociados con el estudio de la cultura. Cualquier persona que compre un libro en librerías *on-line* como Amazon.com o Barnes and Noble puede aportar posteriormente su propia crítica del texto para que aparezca en la página web y sirva de orientación a futuros lectores. Progresivamente, los libros de texto incorporan su propia página web para unir a los *stakeholders* en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera (profesores, alumnos y padres de distintos centros), lo que permite una valiosa cooperación entre todos, establecer enlaces para ampliar las posibilidades del texto y realizar mejoras y actualizaciones continuas. Desde el aula de informática, los estudiantes visitan el sitio web de Richmond Publishing (<http://www.richmondelt.com>) o el de Macmillan Heinemann (<http://www.heinemann.es>) y, en grupos, aplican un protocolo de descripción y evaluación de las páginas web de los diversos libros de texto que publica la editorial. Puesta en común y comparación.

- Casanovas Catalá, Montserrat. "El currículum de inglés: Algunas propuestas desde las tecnologías digitales". *Aula de Innovación Educativa* 105 (octubre 2001): 21-24.

#### 8.7. Posters

Numerosos libros de texto de ELT incluyen posters entre sus materiales complementarios (*poster packs*). Los posters son recursos atractivos, que estimulan la imaginación del niño, promueven la conversación, las actividades interdisciplinarias y el aprendizaje incidental, y proporcionan al alumno un modelo para *project work*. Otra opción al alcance del docente pasa por la elaboración de sus propios posters, con la ayuda de los alumnos, para acomodarlos a sus intereses específicos o a la idiosincrasia de la clase. En grupos, los estudiantes diseñan un poster e idean formas de explotación para el aula de ELT.

#### 8.8. Graphic ways to display information: a typology of diagrams and charts

Los libros de texto de lengua inglesa utilizan cada vez más cantidad de *formulated information* basada en gráficos, un sistema de representación conceptual común con otras disciplinas, cuyo manejo puede suponer un apoyo a la comprensión y el aprendizaje de destrezas de lectura de diagramas para el alumno. Los estudiantes observan ejemplos de los siguientes diagramas en el OHP: *Word star* (o *Spiderchart*), *Substitution table*, *Grid* (o *Matrix*), *Pie chart*, *Flow chart*, *Tick chart*, *Venn diagram* y *Bar chart* (o *Blockgraph*), lo que dará lugar a comentario, en gran grupo, sobre la adecuación de cada tipo de gráfico para una clase de actividad concreta.

- Cant, Amanda & Superfine, Wendy. *Developing Resources for Primary*. London: Richmond Publishing, 1997, pp. 71-74.

#### 8.9. Summary; assessment

### 9. GAMES AS DIDACTIC RESOURCES

#### 9.1. Role of games in ELT. Criteria for choosing games: Competition vs. cooperation; individual vs. team games; code-control vs. communication

El papel del elemento lúdico en el aula de inglés ha cambiado en los últimos años. Ya no se trata de utilizar juegos como actividades para 'rellenar' los cinco minutos finales de la lección, sino como un contexto de enseñanza que motiva al alumno y le hace aprender la L2 en un entorno significativo, que no le es hostil. Tras la exposición de las características que pueden presentar los juegos, los estudiantes, en parejas, trabajan sobre una lista dada de juegos, identificando dichos rasgos definitorios en cada uno.

- Conde Pastor, Montserrat & Conde Pastor, M.<sup>a</sup> Consuelo. "Juego: desarrollo socio-educativo del niño". Noviembre 2000. Available at: <http://www.saludalia.com>
- Corchado Pascasio, M.<sup>a</sup> Teresa & Birtwistle, Alan. *The ELT Game: Games and Activities for the Teaching of English*. Cáceres: Ediciones Universidad de Extremadura, 1992.

· Rixon, Shelagh. "The role of fun and games activities in teaching young learners", en Christopher Brumfit, Jayne Moon and Ray Tongue (eds.). *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. London: Collins ELT, 1991, pp. 33-48.

## 9.2. Games for evaluation

El contexto de un juego proporciona la atmósfera relajada y de seguridad adecuada para eliminar la ansiedad que puede distorsionar los resultados de una prueba oral. Por otra parte, el hecho de ser evaluado en grupo, mediante la realización de una actividad lúdica, hace al niño sentirse más arropado y ver la situación de modo más natural. En parejas, los estudiantes elaboran una lista de aspectos (conceptos, procedimientos y actitudes) que pueden ser evaluados a través de un juego. Puesta en común y comentario.

## 9.3. Games for the teaching of grammar

La enseñanza de la gramática parece un tema condenado a la aridez y, sin embargo, es posible amenizarlo con la ayuda de juegos. El niño se concentra en el juego y el aprendizaje de las estructuras se realiza de modo incidental. No es infrecuente que los libros de texto incluyan actividades como *throw the ball* o juegos de mesa para la enseñanza de los verbos irregulares, por poner un ejemplo conocido. Los estudiantes se basan en algunas de las propuestas de Rinvolucrí y de Zaorob y Chin para elaborar en parejas las suyas propias, que presentan a la clase.

Por otra parte, una idea original es la de Colin Granger en su libro de texto *Imagine* (Macmillan Heinemann, 2002), que consiste en identificar estructuras gramaticales con personajes alegóricos ('Regular Ross' para el presente simple o 'Messy Molly' para las preposiciones de lugar). Sesión de *brainstorming* en la que los estudiantes sugieren alegorías similares.

- Rinvolucrí, Mario. *Grammar Games*. Cambridge: CUP, 1994.
- Zaorob, María Lucía & Chin, Elizabeth. *Games for Grammar Practice*. Cambridge: CUP, 2001.

## 9.4. Action games

Los juegos de acción son muy útiles en la enseñanza a niños muy pequeños, que necesitan cambios frecuentes de actividad y no pueden estar sentados e inmóviles durante períodos prolongados de tiempo. Los estudiantes realizan un acercamiento a la selección de estos juegos contenida en el manual de Roth para después, en grupos, pensar en adaptaciones para ELT de juegos populares infantiles de esta índole que los niños ya conocen.

- Roth, Genevieve. *Teaching Very Young Children: Pre-School and Early Primary*. London: Richmond, 1998, pp. 26-38.

## 9.5. Board games

Los juegos de mesa parecen suscitar numerosas reticencias entre el profesorado: requieren mucha preparación previa, los alumnos usan L1 entre ellos, suponen un enorme empleo de tiempo para obtener resultados discretos... Los futuros maestros discuten en gran grupo las sugerencias aportadas al respecto por Soria *et al.* Posteriormente, desde el aula de informática, y en grupos de tres, aprenden cómo diseñar un juego de mesa acorde a un conjunto de alumnos concreto.

- Soria Gutiérrez, Ana M.<sup>a</sup>; Callingham, Edward & Mutch, Caroline. "Playing boardgames in class: Just fun & games?". *Primera Clase* 30 (Summer term 00/01): 8-9.
- A site for designing your own board game: <http://www.esl-lounge.com>

## 9.6. Card games, guess games and pelmanism (memory games)

Juegos de cartas como *happy families*, de adivinar y de memoria permiten que el niño se centre en la tarea específica del juego como finalidad y utilice la L2 como medio para obtener sus resultados. En parejas, los estudiantes realizan los *guessing games* propuestos por Marshland y diseñan otro propio para presentar ante la clase.

- Marshland, Bruce. *Lessons from Nothing: Activities for Language Teaching with Limited Time and Resources*. Cambridge: CUP, 1998, pp. 22-25. (*Guessing games*).

## 9.7. Traditional games in ELT

Muchos libros de juegos incorporan actividades lúdicas tradicionales, tal vez con alguna modificación, pero que dan por hecho un conocimiento del docente de la dinámica del juego. Realizaremos una selección de ellos con una demostración práctica en clase.

*Simon says, Consequences, Twenty Questions, Blind man's bluff, Chinese whispers, Kim's game, I spy, What's the time, Mr Wolfe?...*

- Lewis, Gordon & Bedson, Günther. *Games for Children*. Oxford: OUP, 1999, pp. 120-136.

## 9.8. Summary; assessment

## 9.9. Concluding session. Work plan for the summer

Reproducimos aquí las consideraciones incluídas a propósito del epígrafe final del módulo 9 de la asignatura Idioma Inglés y su Didáctica I.

**1. Class management**

- 1.1. Group dynamics: Lockstep and individual work
- 1.2. Group dynamics: Pairwork and group work
- 1.3. The roles of teachers and learners
- 1.4. The roles of parents
- 1.5. The roles of the international teaching assistant (ITA)
- 1.6. Discipline: code of conduct
- 1.7. Causes of discipline problems
- 1.8. Observation, reflection and action
- 1.9. Summary; assessment

**2. Correction**

- 2.1. Errors; attitudes and principles
- 2.2. Psychology of learning: errors, mistakes, lapses and 'slips'
- 2.3. Causes of errors: carelessness, L1 interference, creativity, misapplication of rules, overgeneralisation, translation
- 2.4. Ways of showing incorrectness. Scaffolding techniques and exposition to correct form
- 2.5. Correction techniques: teacher, peer and self correction. Content and form feedback
- 2.6. Techniques of error analysis: 'pre' or 'post' selected categories and 'quick-check' lists
- 2.7. Systems of symbols for correction
- 2.8. Pragmatic errors
- 2.9. Summary; assessment

**3. Evaluation and assessment in ELT**

- 3.1. Evaluation, assessment and testing. Self-evaluation and co-evaluation
- 3.2. Course evaluation: initial / diagnostic. Continuous. Formative / summative
- 3.3. Language tests (I): Objective vs. subjective. Validity vs. reliability
- 3.4. Language tests (II): assessing, testing and correcting listening and oral performance
- 3.5. Language tests (III): assessing, testing and correcting reading and writing performance
- 3.6. Language tests (IV): assessing, testing and correcting vocabulary and ESP

- 3.7. Evaluation in the Spanish ELT system
- 3.8. Evaluation within the European framework
- 3.9. Summary; assessment

**4. ELT textbooks for primary school children**

- 4.1. Textbook evaluation questionnaires
- 4.2. Evaluation of textbooks from past decades
- 4.3. Evaluating "Bertie Bear" (Burlington)
- 4.4. Evaluating "Animal Island" and "Magic Island" (OUP)
- 4.5. Evaluating "Top Class" (OUP)
- 4.6. Evaluating "Superbus" (Macmillan Heinemann)
- 4.7. Evaluating "My Friends" and "Best Friends" (OUP)
- 4.8. Evaluating "Minibus" (Macmillan Heinemann)
- 4.9. Summary; assessment

**5. ELT procedures for infant school children**

- 5.1. Characteristics of very young children relevant to ELT. Cognitive development
- 5.2. Early acquisition of the L2. Advantages from a multidisciplinary approach
- 5.3. Environmental factors supporting learning. Classroom arrangement
- 5.4. Class mascot
- 5.5. Initiation to sound recognition and production
- 5.6. Initiation to literacy: the alphabet. Spelling
- 5.7. Initiation to literacy: reading and writing
- 5.8. Lesson plans for infant children
- 5.9. Summary; assessment

**6. ELT activities for primary school children**

- 6.1. Kinds of activities: stirrers vs. settlers; icebreakers, warmers and fillers; mental engagement vs. actual occupation activities
- 6.2. Drills – kinds and ways to liven them up
- 6.3. Jigsaw activities, crosswords, quizzes and puzzles
- 6.4. Matching and exchanging; collecting and combining
- 6.5. The "Emergency Package"
- 6.6. Seasonal activities
- 6.7. Drama. Global simulation
- 6.8. The Internet as a source of activities
- 6.9. Summary; assessment

## 7. Individual differences in ELT

- 7.1. Individual differences. Needs and interests analysis of the learner as a starting point
- 7.2. The ideal learner: Personal characteristics that enhance learning
- 7.3. The Theory of Multiple Intelligences and its implications in ELT activities and planning
- 7.4. Managing mixed-ability groups and different learning speeds. Grading tasks
- 7.5. Teaching adults vs. teaching teenagers and children
- 7.6. Special needs groups: hyperactive children, gifted children, remedial teaching...
- 7.7. Towards a multicultural society: Integration of immigrant groups
- 7.8. Humanistic techniques (Moskowitz). The role of personalisation in the selection of activities
- 7.9. Summary; assessment

## 8. CALL (Computer Assisted Language Learning)

- 8.1. Overview of the use of computers in the classroom. CALL vs. Traditional teaching
- 8.2. Basic concepts of CALL. The "jargon"
- 8.3. Software evaluation questionnaire
- 8.4. Distance learning and updating. Videoconference. Electronic ELT journals, magazines and E-zines
- 8.5. The Internet as a communication vehicle. E-mail. Teacher networks: chats, forums, mailing lists
- 8.6. Computer-Assisted and Computer-Based Testing
- 8.7. Searching, skimming and selecting information from the Internet
- 8.8. Creating a web page
- 8.9. Summary; assessment

## 9. The teacher as a lifelong learner

- 9.1. Teacher training vs. teacher development in the Spanish educational system. Teacher professionalism
- 9.2. The CFIES situation in our area
- 9.3. INSET
- 9.4. The reflective teacher: Action research and critical enquiry pedagogy
- 9.5. Ecological approaches to teaching – adaptation to changing contexts. Ethnography
- 9.6. The value of experience
- 9.7. The teacher maladies: burnout, its causes and remedies
- 9.8. Summary; assessment
- 9.9. Concluding session

## IDIOMA INGLÉS Y SU DIDÁCTICA III

### MÓDULOS:

#### 1. CLASS MANAGEMENT

##### 1.1. Group dynamics: Lockstep and individual work

Estas formas de dinámica de grupo son las más características de la enseñanza tradicional, y van aparejadas a una concepción de las funciones del docente como *controller* y *assessor*, fundamentalmente, y a un método de ELT cercano al de gramática-traducción. Relegan la práctica oral de la lengua extranjera y, por tanto, garantizan el mantenimiento aparente de la disciplina en el aula. Sin embargo, hay momentos en los que su utilización ponderada aporta beneficios. ¿Cuáles son éstos? En grupos, los estudiantes identifican las utilidades de estos dos métodos de trabajo, actividades o procedimientos de aula para los que son adecuados, así como limitaciones de su empleo. Puesta en común y comentario.

· Richards, J.C. & Lockhart, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: CUP, 1994, pp. 147-149.

##### 1.2. Group dynamics: Pairwork and group work

Las actividades en parejas o en grupos implican una mayor autonomía de los alumnos y, por tanto, mayores posibilidades de indisciplina, pero suponen la única manera de proporcionar a los aprendices oportunidades de practicar la L2 en situaciones mínimamente comunicativas, muy difíciles de llevar a cabo en gran grupo, y de proveer a una enseñanza personalizada que dé cabida a ritmos de trabajo y formas de aprendizaje diferentes. El docente debe combinar técnicas de distribución de mobiliario en el aula y de adecuación de diferentes dinámicas de grupo a tipos concretos de actividades, con el arte de acertar en la composición de grupos o parejas y saber cuándo y cómo intervenir durante el desarrollo de la actividad. Los estudiantes, en grupos, y partiendo de las ideas aportadas en el módulo 5.3 de 1.º, diseñan modelos de actividades para *pair* y *group work*, con sus *seating arrangements*, y las presentan al resto de la clase para su comentario y valoración.

· Breeze, Ruth. "EFL pairwork: Ethnographic and neo-vygotskian perspectives". *Atlantis* 20/2 (1998): 5-16.

· Brown, Raymond. "Group work, task difference, and second language acquisition". *Applied Linguistics* 12/1 (1991): 1-12.

· Phillips, Sarah. "Steps to pairwork for young learners". *English Teaching Professional*. Available at [http://www.etprofessional.com/articles/4\\_45.htm](http://www.etprofessional.com/articles/4_45.htm)

### 1.3. The roles of teachers and learners

Tradicionalmente, el docente ha ejercido las funciones de *controller* y *assessor* en el aula. Sin embargo, sus funciones han ido evolucionando de la mano de los cambios en la concepción social de la que deba ser su labor. Así, cada vez más el maestro debe diversificar sus roles y ser *organiser* o *programmer*, *facilitator*, *prompter*, *participant* y *resource*. En lo que respecta a los roles del aprendiz, han experimentado un proceso paralelo de cambio. Sesión de *elicitation* con los estudiantes previa a la exposición del elenco de funciones. Posteriormente, en grupos, proceden a la categorización de cada uno de los roles de ambas partes.

- Wright, T. *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: OUP, 1988.

### 1.4. The roles of parents

Los padres también son agentes implicados en el proceso educativo de sus hijos. Esta consideración subyace en la creación de las llamadas *Escuelas de Padres* en los centros educativos. La LOGSE afirma en su artículo 7 que “los centros docentes de educación infantil cooperarán estrechamente con los padres”, y la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, en su artículo 3, especifica los derechos y deberes de los padres respecto a la educación de los niños. En grupos, los docentes en formación discuten maneras de acercar a los padres al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, y el papel que éstos pueden jugar para facilitarlo o dificultarlo. Puesta en común y comentario de casos.

- ESL materials for parents and teachers of children: <http://www.eslkidstuff.com>
- Minaya-Rowe, Liliána. “Bilingual teachers involving parents in the teaching-learning process: A practicum experience”. *Journal of Educational Issues for Language Minority Students* 16 (Summer 1996). Available at: <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/jeilms>

### 1.5. The roles of the international teaching assistant (ITA)

El tema de los profesores lectores de lenguas modernas es de relevancia para los futuros maestros porque ellos mismos pueden convertirse en lectores en el primer período tras finalizar sus estudios, o bien trabajar junto con un ITA en su carrera profesional. Discusión en grupo: ¿En qué sentido puede resultar beneficiosa la presencia de un lector en el aula? ¿Qué experiencia personal tienen de la labor de un ITA? ¿Qué funciones le corresponden frente a las del otro docente de lengua extranjera?

- Plakans, Barbara S. “Undergraduates’ experiences with and attitudes towards international teaching assistants”. *TESOL Quarterly* 31/1 (Spring 1997): 95-119.

### 1.6. Discipline: code of conduct

Una pauta útil para prevenir problemas de disciplina y responsabilizar a los alumnos de su propio comportamiento pasa por la elaboración consensuada, al comienzo del curso, de un código de conducta, que vincula tanto al docente como al alumnado, con las actuaciones no permitidas en el aula o, de manera más general, referentes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese código se coloca de manera permanente en el *English corner* e incluye máximas en L1 y L2, o bien simplemente en L2 acompañadas de una ilustración gráfica. En grupos, los maestros en formación realizan la elaboración de uno de estos códigos. Posteriormente, se comparan, se justifican las diferencias y se efectúa un debate en gran grupo sobre su utilidad.

- Moon, Jayne. *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000, pp. 47-48.

### 1.7. Causes of discipline problems

Identificación de las causas de los problemas de disciplina en el aula de ELT: aquellas atribuibles al docente, a los alumnos o al centro. En grupos, los estudiantes trabajan sobre *case studies* de problemas disciplinarios, sugieren sus causas y posibles pautas de actuación del maestro.

### 1.8. Observation, reflection and action

El ciclo observación-reflexión-acción es una secuencia obligada para el docente. Los estudiantes sintetizan las técnicas de observación y las formas de registro de los resultados de ésta, a partir del artículo de Duff. Discusión en gran grupo acerca de la aplicabilidad y utilidad de cada una.

- Duff, Patricia A. (ed.). “Approaches to observation in classroom research”. *TESOL Quarterly* 31/4 (Winter 1997): 783-795.

### 1.9. Summary; assessment

## 2. CORRECTION

### 2.1. Errors; attitudes and principles

La actitud hacia la comisión de errores por parte de la metodología de la enseñanza del inglés ha evolucionado desde su concepción como fracasos que, por tanto, debían ser evitados y, en caso de producirse, ser corregidos con contundencia, hasta una visión

de los errores como manifestaciones normales del proceso de aprendizaje, indicativos de las hipótesis sobre la L2 que el alumno ha elaborado en su interlengua y portadores de una gran información al docente sobre cómo acomodar su enseñanza a las necesidades reales del aprendiz. Los estudiantes leen las páginas 1-9 del manual de Norrish y elaboran un esquema para establecer el marco general del módulo.

- Norrish, John. *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan, 1983.

## 2.2. Psychology of learning: errors, mistakes, lapses and 'slips'

Abordaremos el concepto de error y su tipología, así como las implicaciones que dicha categorización debe tener para la corrección y calificación en ELT. En grupos, los alumnos identifican medios de que se puede valer el docente para comprobar la naturaleza de cada error. Puesta en común y comentario.

- Lennon, Paul. "Errors: Some problems of definition, identification, and distinction". *Applied Linguistics* 12/2 (1991): 180-196.

## 2.3. Causes of errors: carelessness, L1 interference, creativity, misapplication of rules, overgeneralisation, translation

Análisis de las causas más frecuentes que subyacen a la comisión de errores en la L2. Posteriormente, en parejas, los maestros en formación trabajan con una lista de errores extraídos de exámenes reales de alumnos de Educación Primaria, y tratan de aventurar la/s causa/s más probable/s de su aparición. Puesta en común y comentario.

- Bueno González, Antonio. "Marco de referencia para el análisis de errores". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 8 (1992): 41-73.

## 2.4. Ways of showing incorrectness. Scaffolding techniques and exposition to correct form

*Repeating, questioning, echoing, gesturing y denial* son las maneras en que el docente puede dejar patente al alumno que ha incurrido en una incorrección. En ocasiones, resulta más efectiva una técnica de andamiaje o, simplemente, la exposición del niño a la forma correcta. En grupos, los estudiantes ponderan ventajas e inconvenientes de cada uno de estos sistemas, y determinan cuál o cuáles serían más apropiados para cada uno de los errores de la lista que se les entregó en la clase precedente.

## 2.5. Correction techniques: teacher, peer and self correction. Content and form feedback

La corrección realizada por el docente no excluye su complementación con técnicas de *peer tutoring* y autocorrección, y tampoco debe reducirse a cuestiones exclusivamente formales, sino que precisa atender, además, al contenido. En grupos, los estudiantes evalúan formas de intervención de los tres agentes citados en el proceso de corrección.

- Rinvoluceri, Mario. "Mistakes: 2". *MET* 7/4 (1998): 45-48.
- Villamil, Olga S. & de Guerrero, María C.M. "Assessing the impact of peer revision on L2 writing". *Applied Linguistics* 19/4 (1998): 491-514.

## 2.6. Techniques of error analysis: 'pre' or 'post' selected categories and 'quick-check' lists

ALTE (Association of Language Testers in Europe: <http://www.alte.org>) ha desarrollado el proyecto denominado *The Content Analysis Checklists*. La utilidad de las listas preseleccionadas de comprobación rápida, aplicadas a la detección de errores, radica en la objetividad y en la agilidad para la corrección, permitiendo hacerse una idea global fidedigna del nivel de un alumno. El problema que subyace a este enfoque radica en la falta de flexibilidad, ya que se pasa por alto el factor de imprevisibilidad inherente al elemento humano. Por ello, es preciso combinar la selección previa de categorías de errores 'esperados' con la atención a las categorías surgidas efectivamente de modo no esperado. Partiendo del artículo de Freire y Kunzel, los futuros maestros debaten en gran grupo las aplicaciones de las técnicas de análisis de errores.

- Freire, José L. & Kunzel, Patricia A. "Contrastive analysis and error analysis: A case study in Spanish", en Álvarez Rodríguez, Román; López Ortega, Ramón & MacArthur, Fiona (eds.). *New Directions in Foreign Language Teaching Theory and Practice*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1992, pp. 91-102.

## 2.7. Systems of symbols for correction

Si estamos ante la comisión de un *mistake* y no de un *error*, la corrección puede no necesitar ser tan explícita, e incluso aportar más beneficios al alumno si deja margen para su propia autocorrección, haciéndole más consciente del lugar en que se halla dentro del proceso de aprendizaje. Es común en los niños incurrir en despistes, o bajar el nivel de atención, lo que se refleja en incorrecciones ortográficas o sintácticas de tipo puntual, aunque el alumno, por lo general, domine la forma correcta. No sería justo que el docente concediera la misma importancia a estos fallos que a los de carácter sistemático. A veces, una leve indicación de la existencia de una falta es suficiente para que el aprendiz la detecte y solucione, demostrando así que se trata de un *mistake*. Una



forma creativa de atender a esta cuestión lo constituye la elaboración de un sistema de símbolos sencillos, representativos de tipos de faltas, que el maestro da a conocer a los niños al comienzo del curso (por ejemplo, colocándolos en el tablón del *English corner*). Ocasionalmente, el docente puede realizar una corrección en la que únicamente anota en el margen el símbolo correspondiente a la incorrección o incorrecciones halladas en cada línea. Es el alumno quien tiene que detectar y corregir su propia falta. Posteriormente, el docente realiza una segunda corrección, ya convencional, para atender a las faltas que el alumno no ha podido solucionar. Los futuros maestros diseñan en parejas su propio sistema de símbolos, que muestran a la clase.

## 2.8. Pragmatic errors

Si conocer una lengua trasciende la mera competencia lingüística, el docente debe prestar atención también a la corrección de errores de tipo pragmático cometidos por sus alumnos, violaciones que tradicionalmente han sido pasadas por alto en las aulas y respecto a las cuales los profesores no nativos parecen ser más tolerantes que los nativos. Los estudiantes, en gran grupo, sugieren tipos de errores pragmáticos, en qué circunstancias pueden darse en el aula, y como abordar su corrección y evaluación.

· Bardovi-Harlig, Kathleen & Dörnyei, Zoltán. "Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning". *TESOL Quarterly* 32/2 (Summer 1998): 233-262.

## 2.9. Summary; assessment

# 3. EVALUATION AND ASSESSMENT IN ELT

## 3.1. Evaluation, assessment and testing. Self-evaluation and co-evaluation

Los futuros maestros deben saber distinguir entre conceptos relacionados como son *evaluation*, *assessment* (*criterion-referenced* o *norm-referenced*) y *testing*, cada uno de ellos más amplio y englobando al siguiente. Además, la evaluación no puede concebirse como una tarea que corresponda en exclusiva al docente, sino que debe implicar también al alumno mediante la autoevaluación y la coevaluación, en consonancia con el objetivo de desarrollar la autonomía y responsabilidad de éste. Debate en gran grupo: ¿en qué sentido puede participar el alumno en su propia evaluación? ¿en qué momentos debe producirse su intervención? ¿qué importancia es adecuado conceder en la calificación a la evaluación realizada por el alumno?

· Allan, Dave. "Testing and Assessment". *English Teaching Professional*. Available at: [http://www.etprofessional.com/articles/11\\_257.htm](http://www.etprofessional.com/articles/11_257.htm)

· IATEFL's Testing, Evaluation and Assessment (TEA) Special Interest Group (SIG): <http://home.wxs.nl/%7Eburgh151>

· Lewkowicz, Jo A. & Nunan, David. "The limits of collaborative evaluation". *TESOL Quarterly* 33/4 (Winter 1999): 681-700.

· MacKay, Anne; Oates, Kaye & Haig, Yvonne. "Negotiated evaluation in a primary ESL context", en Breen, Michael P. & Littlejohn, Andrew (eds.). *Classroom Decision-Making: Negotiation and Process Syllabuses in Practice*. Cambridge: CUP, 2000, pp. 44-54.

## 3.2. Course evaluation: initial / diagnostic. Continuous. Formative / summative

En esta clase, los estudiantes conocen los tipos de evaluación que necesitarán emplear en su profesión: la inicial o diagnóstica, para establecer el perfil del alumnado y determinar su nivel, así como para acomodar los objetivos de partida al grupo real de alumnos con el que va a trabajar durante el año; la evaluación continua, formal o informal, que requiere la observación sistemática del alumno; y las evaluaciones sumativa (en un punto concreto o al final del proceso de aprendizaje) y formativa (a lo largo del proceso de aprendizaje). En parejas, los estudiantes elaboran un cuadro con las características, los momentos de realización, los objetivos y las técnicas de cada tipo de evaluación.

· Baxter, Andy. *Evaluating your students*. London: Richmond, 1997, pp. 69-84.

## 3.3. Language tests (I): Objective vs. subjective. Validity vs. reliability

A partir de esta clase, y en las tres sucesivas, los futuros maestros trabajarán en grupos para recabar información de la bibliografía recomendada y exponerla ante la clase mediante técnicas de microenseñanza. En este bloque de cuatro clases realizaremos un taller de elaboración de exámenes a partir de las pautas y directrices proporcionadas por los grupos, el profesor y las fuentes bibliográficas seleccionadas.

· Brown, James D. & Hudson, Thom. "The alternatives in language assessment". *TESOL Quarterly* 32/4 (Winter 1998): 653-675.

· Harris, Michael & McCann, Paul. *Assessment*. Oxford: Macmillan Heinemann, 1994.

· Kirschner, Michal; Spector-Cohen, Elana & Wexler, Carol. "A teacher education workshop on the construction of EFL tests and materials". *TESOL Quarterly* 30/1 (Spring 1996): 85-112.

### 3.4. Language tests (II): assessing, testing and correcting listening and oral performance

- Arnold, Jane. "Seeing through listening comprehension exam anxiety". *TESOL Quarterly* 34/4 (Winter 2000): 777-786.
- Buck, Gary. *Assessing Listening*. Cambridge: CUP, 2001 (especialmente pp. 209-246).
- Castro Escario, Elisenda; González Pastor, Elena & Laguarda Gallán, Jesús. "Oral tests: Strategies for teachers and students to get rid of anxiety". *Encuentro* 6 (diciembre 1993): 48-57.

### 3.5. Language tests (III): assessing, testing and correcting reading and writing performance

- Alderson, J. Charles. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000 (especialmente pp. 202-270).

### 3.6. Language tests (IV): assessing, testing and correcting vocabulary and ESP

- Douglas, Dan. *Assessing Language for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, pp. 129-245.
- Read, John. "Vocabulary and testing" en Schmitt, Norbert & McCarthy, Michael (eds.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, 1997, 303-320.
- Read, John. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: CUP, 2000, pp. 117-187.

### 3.7. Evaluation in the Spanish ELT system

El marco legal educativo define la evaluación de los procesos de aprendizaje de los alumnos como continua, global y formativa, con carácter regulador, orientador y autocorrector del proceso educativo. Los futuros maestros trabajan en grupos a partir de los textos legales (muy sencillos y breves en este caso) para intentar extraer de ellos las características definitorias de la evaluación y definir el significado de los términos. Exposición y debate de las conclusiones de cada grupo.

- LOGSE, artículo 15.1.
- Orden de 12 de noviembre de 1992 (B.O.E. n.º 280, de 21 de noviembre) sobre evaluación en Educación Infantil.
- Orden de 12 de noviembre de 1992 (B.O.E. n.º 280, de 21 de noviembre) sobre evaluación en Educación Primaria.

### 3.8. Evaluation within the European framework

ALTE (Association of Language Testers in Europe) <http://www.alte.org>, fundada en 1990, está formada por 27 miembros, representando la evaluación de 24 lenguas, desarrolla una serie de proyectos relacionados con aspectos vinculados a la evaluación de los conocimientos adquiridos en una lengua extranjera, basándose en los niveles internacionales especificados en el *European Framework of Reference*. Los estudiantes, en grupos encargados de recabar información, respectivamente, de cada uno de dichos proyectos, y desde el aula de informática, visitan la página web de la asociación.

### 3.9. Summary; assessment

## 4. ELT TEXTBOOKS FOR PRIMARY SCHOOL CHILDREN

### 4.1. Textbook evaluation questionnaires

El maestro se enfrenta a la tarea de tomar una decisión respecto a qué libro de texto elegir de entre los muchos que se le ofrecen por parte de las casas comerciales. El tema es tan importante que hasta la Unión Europea ha proporcionado unas directrices sistemáticas para someter a dichos materiales a una consideración deliberada. Muchos profesionales de ELT han elaborado pautas para evaluar los libros de texto; una interesante recopilación de las propuestas más relevantes la proporcionan Ansary y Babaii (2002). La clase elige el cuestionario de evaluación que se aplicará a lo largo del presente módulo, para lo cual utilizará la técnica de *reaching a consensus*. (véase Lengua Inglesa y su Didáctica I, módulos 5.4, 5.5 y 6.8)

· "A quality guide for the evaluation and design of language learning and teaching programmes and materials". A project related to the E.U. White Paper "Teaching and Learning: Towards the Learning Society".

· Ansary, Hasan & Babaii, Esmat. "Universal characteristics of EFL/ESL textbooks: A step towards systematic textbook evaluation". *The Internet TESL Journal* 8/2 (February 2002). Available at: <http://iteslj.org/Articles/Ansary-Textbooks>

### 4.2. Evaluation of textbooks from past decades

A los estudiantes se les ha pedido, en la clase previa, que trajeran algunos de sus propios libros de lengua inglesa de Educación Primaria, si es que los conservan (la mayoría lo hace). A dichos ejemplares se suman los aportados por el profesor. Los futuros maestros se dividen en grupos para valorar la idoneidad de los textos guiándose por el cuestionario, y además tratan de localizar la filiación de los libros con métodos o enfoques de la enseñanza del inglés que los estudiantes conocen (cf. Módulos 7 y 8.1 de Lengua Inglesa y su Didáctica I).

#### 4.3. Evaluating "Bertie Bear" (Burlington)

Cada año, procedemos a la evaluación de los libros de texto que han sido adoptados mayoritariamente por los centros educativos de nuestro entorno con la idea de tender puentes con el Practicum y familiarizar a los docentes en formación con los materiales que van a encontrarse en las aulas.

#### 4.4. Evaluating "Animal Island" and "Magic Island" (OUP)

Ambos títulos constituyen una misma serie para el primer ciclo de Educación Primaria.

#### 4.5. Evaluating "Top Class" (OUP)

"Top Class" cuenta con cuatro niveles, para el segundo y tercer ciclos de Primaria (cursos 3.º, 4.º, 5.º y 6.º).

#### 4.6. Evaluating "Superbus" (Macmillan Heinemann)

Serie de cuatro títulos, para 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de Educación Primaria. Este libro resulta el de elección mayoritaria en los centros de nuestro entorno educativo.

#### 4.7. Evaluating "My Friends" and "Best Friends" (OUP)

"My Friends" y "Best Friends" componen una misma serie de cuatro niveles; el primero corresponde a 1.º y 2.º de Educación Primaria y el segundo a 3.º y 4.º.

#### 4.8. Evaluating "Minibus" (Macmillan Heinemann)

"Minibus" consta de dos títulos, para 1.º y 2.º de Educación Primaria, respectivamente. Continúa en la serie "Superbus".

#### 4.9. Summary; assessment

### 5. ELT PROCEDURES FOR INFANT SCHOOL CHILDREN

#### 5.1. Characteristics of very young children relevant to ELT. Cognitive development

Egocentrismo, animismo y artificialismo, simbolismo y representación, razonamiento preconceptual, realismo, movimiento, fantasía e imaginación, capacidad de aprender de manera incidental y de interpretar significados sin necesidad de entender la totalidad de las palabras, afición por hablar y jugar... todas estas características de los niños deben ser tenidas en cuenta a la hora de diseñar actividades para ELT. Los estudiantes, en grupos, determinan en cuáles de estas características se apoyan las actividades contenidas en una lista que se les presenta y, posteriormente, tratan de recordar las fases del desarrollo cognitivo del niño que aprendieron a través de las asignaturas de Psicología de la diplomatura. Puesta en común y comentario.

- IATEFL's Young Learners Special Interest Group (SIG): <http://www.countryschool.com/younglearners.htm>
- Bermejo, Vicente *et al.* *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Síntesis Psicología, 1998, pp. 163-414.
- Conde Pastor, Montserrat & Conde Pastor, M.ª Consuelo. "Desarrollo psicológico y social del niño". Noviembre 2000. Available at: <http://www.saludalia.com>

#### 5.2. Early acquisition of the L2. Advantages from a multidisciplinary approach

La conveniencia de iniciar la enseñanza de la L2 lo más precozmente posible es una opinión extendida, sustentada en hallazgos científicos, y respaldada por las recomendaciones del Consejo de Europa y las reformas legislativas más recientes. A partir del artículo de Sánchez-Reyes y Durán, los estudiantes identifican y enumeran ventajas del adelanto de la edad de adquisición de una lengua extranjera.

- Bonnot, Jean-François. "Bilingüismo en el niño", en Narbona, Juan & Chevrier-Muller, Claude (eds.) *El lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Masson, 1997, pp. 63-71.
- Ross, Nigel J. "The brainwork of language". *MET* 10/2 (April 2001): 5-9.
- Sánchez-Reyes Peñamaría, M.ª Sonsoles & Durán Martínez, Ramiro. "Bases neurobiológicas para el adelanto de la enseñanza de la lengua extranjera como innovación institucional en la Educación Infantil", en Caramés Lage, José Luis; Escobedo, Carmen & García Velasco, Daniel (eds.). *La Innovación en las Humanidades*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2001, vol. II, pp. 283-289.

### 5.3. Environmental factors supporting learning. Classroom arrangement

Existen factores ambientales que favorecen el proceso de aprendizaje de la L2 de los niños, como la creación de contextos significativos y familiares para el niño o la utilización de actividades lúdicas en una atmósfera de seguridad y de afecto, propicia para afrontar los retos que conlleva la expresión en una lengua extranjera. Por otra parte, la clase de ELT debe responder en su disposición a los principios de los rincones de actividad y los talleres, propios de la Educación Infantil. A partir de las propuestas de Martínez Sánchez, los estudiantes diseñan, en grupos, la distribución de un aula de inglés para alumnos de Infantil, proyectos que deben exponer y defender ante el resto de sus compañeros.

· Martínez Sánchez, A. "Organización del aula". Available at: <http://www.indexnet.santillana.es>

### 5.4. Class mascot

Resulta muy habitual en Educación Infantil incorporar la figura de la mascota de la clase de lengua extranjera, un muñeco que "habla la lengua" y se constituye en un compañero de juegos al que dirigirse en inglés tanto el docente como los niños. Diseño de una mascota de clase por parte de los maestros en formación. Posteriormente, acudirán junto con el profesor a un centro de Educación Infantil que se haya prestado a colaborar y comprobarán la aceptación de las mascotas entre los niños (sistema inspirado en el utilizado por Frank McCourt con sus alumnos: *'Tis*. London: Flamingo, 2000, pp. 372-373).

· Read, Carol & Soberón, Ana. "The magic and charm of a class puppet". *Primera Clase* 39 (Spring term 01/02): 4-5.

### 5.5. Initiation to sound recognition and production

Parece probado que los niños poseen más facilidad que los adultos para aprender a reconocer y a producir fonemas en una lengua extranjera; ese es el campo en el que la llamada *critical age theory* ha sido menos contestada. Por ello, es de capital importancia que los niños cuenten con modelos adecuados de la L2 en este período. Los estudiantes, a través de la asignatura Fonética de la Lengua Inglesa, de primer curso, ya han recibido información sobre técnicas y procedimientos de enseñanza de los fonemas de la lengua inglesa. La música y el ritmo constituyen dos elementos de relevancia al respecto. Los futuros maestros trabajan en el *project "The Sound Piano"* para el aula de infantil.

· Beckman, Mary E. & Edwards, Jan. "The ontogeny of phonological categories and the primacy of lexical learning in linguistic development". *Child Development* 71/1 (January/February 2000): 240-249.

· Defior Citoler, Sylvia. "El desarrollo de las habilidades metalingüísticas. La consciencia fonológica". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 7 (1991): 9-22.

### 5.6. Initiation to literacy: the alphabet. Spelling

Para el niño, el primer contacto con la lectoescritura se realiza a través del conocimiento del abecedario. La lengua inglesa comparte el alfabeto con el español, lo que facilita la cuestión. Sin embargo, el nombre y el sonido de las letras varía en ambas lenguas; el inglés, además, no cuenta con relaciones sistemáticas entre grafemas y fonemas. Por tanto, la enseñanza del abecedario y los ejercicios de deletreo deben cuidarse con esmero en el segundo ciclo de Educación Infantil. Existen muchas maneras de amenizar su enseñanza a los niños, a través de canciones, juegos, *living alphabets*, *body writing*, *writing on backs*, *flashcards*... En parejas, los futuros maestros reciben propuestas diferentes de la guía de Semesh y Waller para la enseñanza del *spelling*, en base a la escritura de distintos fonemas. Su tarea consistirá en adaptar dichas propuestas al aula de Infantil, utilizando alguna de las técnicas expuestas con anterioridad. Exposición ante la clase.

· Semesh, Ruth & Waller, Sheila. *Teaching English Spelling: A Practical Guide*. Cambridge: CUP, 2000.

### 5.7. Initiation to literacy: reading and writing

Según la opinión más extendida, el orden de adquisición de las destrezas debe seguir la secuencia oral-escrita, receptiva-productiva. Por tanto, la lectoescritura seguiría a la adquisición de la destreza oral. Los dos métodos más utilizados en la enseñanza de la lectura son los llamados *Phonic* (enseñanza de correspondencias grafema-fonema o de sílabas) y *Look and say* (reconocimiento de palabras completas). Por otra parte, el aprendizaje de la escritura requiere el dominio de habilidades de tipo motor. Aunque la posición tradicional ha sido siempre la de esperar a introducir la lectoescritura en L2 hasta que se tuviera un cierto dominio de la destreza escrita en la lengua materna, existen autores como D\_ugosz que propugnan desvincular ambas. Debate en gran grupo: ventajas e inconvenientes de la postura de D\_ugosz y de los dos métodos de enseñanza de la lectura.

· D\_ugosz, D. W. "Rethinking the role of reading in teaching a foreign language to young learners". *ELT Journal* 54/3 (July 2000): 284-290.

### 5.8. Lesson plans for infant children

Los estudiantes, en grupos, trabajan sobre la propuesta de estructura de unidad didáctica de ELT para Educación Infantil aportada por López Téllez y Rodríguez Suárez. Siguiendo dicho modelo, elaboran un *lesson plan*, para lo que pueden utilizar algunos de los libros de texto y materiales complementarios evaluados en el módulo precedente. Exposición ante el resto de la clase y comentario.

· López Téllez, Gloria & Rodríguez Suárez, M.<sup>a</sup> Teresa. *Ring a Ring of Roses: Reflexiones y propuestas para trabajar la lengua inglesa en Educación Infantil*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1999, pp. 97-113.

## 5.9. Summary; assessment

## 6. ELT activities for primary school children

### 6.1. Kinds of activities: stirrers vs. settlers; icebreakers, warmers and fillers; mental engagement vs. actual occupation activities

Tras el estudio de las tipologías de actividades para ELT ofrecidas por Halliwell, Richards & Lockhart, y la 'Caja Roja' III del Ministerio de Educación, los futuros maestros, en parejas, identifican la naturaleza de una selección de éstas que se les proporciona, y tratan de realizar el diseño de una actividad de cada categoría.

- Durán Martínez, Ramiro & Sánchez-Reyes Peñamaría, Sonsoles. "Icebreakers, Fillers y Warmers: actividades breves para la clase de inglés". *Aula* 9 (1997): 303-318.
- Halliwell, Susan. *Teaching English in the Primary Classroom*. Harlow, Essex: Longman, 1994, pp. 20-27.
- MEC. *Educación Primaria: Claves para la enseñanza de la lengua extranjera ('Caja Roja' III)*. Madrid: MEC, 1994, pp. 17-18.
- Richards, J.C. & Lockhart, C. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. New York: CUP, 1994, pp. 163-165.

### 6.2. Drills – kinds and ways to liven them up

Los *drills* son ejercicios breves de repetición de estructuras o patrones fonéticos, paradigmáticos del *audiolingual method* (véase Lengua Inglesa y su Didáctica I, módulo 7.4) y todavía de uso extendido como actividades de práctica controlada. Aunque su utilidad en ciertos momentos es indiscutible, resultan ejercicios muy poco motivadores para los niños por su monotonía. Sin embargo, desde la literatura de ELT existen propuestas para revitalizarlos, utilizando técnicas de fácil aplicabilidad en el aula, como TPR, variaciones en la entonación o dramatización. Los docentes en formación, en grupos, realizan unos *drills* de tipos variados que se les proporcionan: primero, sin ningún aderezo; a continuación, acompañados de cada una de las técnicas enumeradas en el manual de House; por último, con una técnica de su propia factura. Estas últimas serán presentadas ante la clase.

- House, Susan. *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond, 1997, pp. 21-23.

### 6.3. Jigsaw activities, crosswords, quizzes and puzzles

En esta clase y en la siguiente, los propios estudiantes, en parejas o tríos, presentan a sus compañeros actividades de los tipos abordados que han extraído de los libros de texto evaluados en el módulo 4 o de los títulos monográficos de metodología de ELT para niños de la bibliografía recomendada (las fuentes han sido distribuidas previamente entre los alumnos). La presentación de las actividades encontradas no se reduce a su descripción, sino que también se valora la explotación pedagógica que de ellas hace el texto.

### 6.4. Matching and exchanging; collecting and combining

### 6.5. The "Emergency Package"

Un maestro de Primaria debe regirse por los dos principios organizativos ya mencionados de variedad y flexibilidad (véase Lengua Inglesa y su Didáctica II, módulo 1.7). Puede suceder que, en un momento dado, lo que ha preparado resulta no ser lo más adecuado para el grupo de alumnos por su estado anímico, por algo ocurrido en la hora de clase inmediatamente anterior, o por problemas de implementación. Entonces, el docente ha de anteponer la adecuación a las circunstancias de sus alumnos a cualquier otra consideración, adaptando o variando las actividades previstas dentro de la fidelidad a los objetivos pedagógicos iniciales. Asimismo, puede ocurrir que finalice antes de lo esperado y le resten cinco o diez minutos finales de clase. Para todos esos supuestos, es útil ir provisto de un *emergency package* de actividades que no requieran costosos despliegues técnicos. En grupos, los estudiantes elaboran un 'paquete de emergencia' a partir de las ideas de Marsland y Woodward, incorporando sugerencias propias. Puesta en común y comentarios.

- Marsland, Bruce. *Lessons from Nothing: Activities for Language Teaching with Limited Time and Resources*. Cambridge: CUP, 1998 (especialmente pp. 6-37: actividades que no requieren uso de materiales).

- Woodward, Tessa. *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001 (especialmente pp. 162-179: cómo variar de actividades).

### 6.6. Seasonal activities

Actividad en grupos, desde el aula de informática. Los estudiantes, divididos en tres sectores temáticos (*Christmas Time, Easter, Halloween*), conectan con la página web de la Junta de Castilla y León, [http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas\\_extranjeras/Ingles/enlaces.html](http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas_extranjeras/Ingles/enlaces.html). Allí buscan actividades para los alumnos de Educación Primaria, efectúan una selección y la presentan posteriormente al resto de la clase para su debate y valoración.

· Wallwork, Adrian. *The Book of Days: A Resource Book of Activities for Special Days in the Year*. Cambridge: CUP, 1999.

## 6.7. Drama. Global simulation

No se requieren grandes preparativos para usar técnicas de drama en el aula de inglés. Actividades como *theatre sports*, *short plays* o *sketches* no exigen puestas en escena tan complicadas como la clásica representación de fin de curso. De hecho, un guión sencillo y una sábana pendiente de una cuerda de la ropa (tan larga que pueda cruzar el aula de pared a pared) que cumple la doble función de telón o fondo sobre el que pegar decorado de cartulina, y tal vez la utilización de caretas o *props*, son un óptimo punto de partida para el desarrollo de estas técnicas en ELT. La simulación global, por el contrario, exige más preparación previa y una planificación más detallada. En grupos, los estudiantes diseñan un guión para el montaje de un ejercicio de simulación global en la clase de inglés, dentro del marco que se les asigna (el mercado, una isla...).

· Bolekia Boleka, Justo. "La simulación global en la formación inicial y permanente del profesorado de FLE". *Aula 3* (1990): 91-101.

· Case, Doug; Wilson, Ken & Ponti, Marta. *Enjoy Drama*. Oxford: Macmillan Heinemann, 2000.

· Phillips, Sarah. *Drama with Children*. Oxford: OUP, 1999.

· Royka, Judith Gray. "Overcoming the fear of using drama in English language teaching". *The Internet TESL Journal* 8/6 (June 2002). Available at: <http://iteslj.org/Articles/Royka-Drama.html>

## 6.8. The Internet as a source of activities

Cada día, se produce un aumento de recursos para ELT ofrecidos en la red, así como la publicación de manuales que tratan de orientar al docente sobre cómo valerse de ese enorme material para aplicarlo de manera pedagógica en la clase de inglés. Un ejemplo paradigmático de corpus de materiales y recursos lo constituye el portal de la Unión Europea *Linguanet Europa*, para profesores de lenguas extranjeras (<http://www.linguanet-europa.org>). Con la introducción progresiva del ordenador en las aulas, resulta factible ir incluyendo en los programas, paulatinamente, actividades que requieren el manejo de las nuevas tecnologías. Una actividad basada en la visita a una página web requiere una preparación previa del alumnado y da lugar a un desarrollo posterior de otras tareas, con lo que el tiempo real de conexión y navegación *on-line* no es excesivo y permite su integración de manera natural con otras actividades de tipo tradicional. En grupos, y en el aula de informática, los estudiantes valoran la viabilidad de tres de las actividades propuestas por Dudeny y sugieren otra propia. Puesta en común.

· Dudeny, Gavin. *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001, pp. 37-126.

## 6.9. Summary; assessment

## 7. INDIVIDUAL DIFFERENCES IN ELT

### 7.1. Individual differences. Needs and interests analysis of the learner as a starting point

Análisis de las variables individuales más relevantes para ELT que el docente debe tener en cuenta. Varios enfoques de la enseñanza del inglés abogan por dar preeminencia a los intereses y necesidades del estudiante, y para ello es preciso averiguar cuáles sean éstos, aunque se parta de hipótesis iniciales. Los maestros en formación elaboran, en grupos, un plan destinado a trazar el mapa de los intereses y necesidades de sus alumnos (¿a través de diarios? ¿observación? ¿aplicación de cuestionarios? ¿entrevistas personales?...).

· Cenoz Iragui, Jasone. "Diferencias individuales en la adquisición del inglés". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 9 (1993): 27-35.

· Keskil, Gül & Cephe, Paşa Tevfik. "Learner variables in learning English". *MET* 10/1 (January 2001): 57-62.

· Tice, Julie. *The Mixed Ability Class*. London: Richmond Publishing, 1997, p. 91 (questionnaire to find out learners' interests).

### 7.2. The ideal learner: Personal characteristics that enhance learning

¿Existe el estudiante ideal? ¿Cuáles son las características personales que auguran éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera? ¿Qué papel puede jugar el docente en aras de la potenciación de tales cualidades? Debate en gran grupo, teniendo como punto de partida las consideraciones vertidas por Ottó en su artículo.

· Ottó, István. "The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success". *TESOL Quarterly* 32/4 (Winter 1998): 763-773.

### 7.3. The Theory of Multiple Intelligences and its implications in ELT activities and planning

En 1983, Howard Gardner publicó *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, obra en la que sugiere que el ser humano tiene siete unidades distintas de funcionamiento intelectual: *verbal/linguistic; logical/mathematical; visual/spatial;*

*bodily/kinesthetic; musical; intrapersonal e interpersonal* (ambas englobadas por D. Goleman en la *emotional*). A éstas, Gardner añadió otras dos en 1995 (*naturalist y existential*) y la décima en 1999 (*moral*). Las implicaciones de estas teorías en el aula de inglés inciden directamente en la variedad en la elección de actividades, de tal manera que éstas atiendan al desarrollo de las distintas inteligencias. A partir de una enumeración de actividades ofrecida por Altan en su artículo, los estudiantes determinan, en parejas, cuál es la clase de inteligencia que se activa con cada una de ellas.

- Altan, Mustafa Zülküf. "The theory of Multiple Intelligences. What does it offer EFL teachers?". *MET* 10/1 (January 2001): 52-56.
- Fonseca Mora, Carmen (ed.) *Inteligencias múltiples: Múltiples formas de enseñar*. Sevilla: Mergablum, 2002.
- Wingate, Jim. "Multiple Intelligences". *English Teaching Professional*. Available at [http://www.etprofessional.com/articles/1\\_9.htm](http://www.etprofessional.com/articles/1_9.htm)

#### 7.4. Managing mixed-ability groups and different learning speeds. Grading tasks

Esperar la uniformidad absoluta de un grupo de seres humanos es una entelequia abocada al fracaso. Los miembros de cualquier colectivo se diferencian entre sí, y esta máxima se agudiza cuando se refiere a la enseñanza de una lengua extranjera, donde las diferencias en aptitudes y niveles suelen ser acusadas. El docente de inglés tiene que ser sensible y dar respuesta a esta diversidad. Existen formas variadas de atender a las diferencias individuales en ELT: así, el sistema de *self-access* (véase Lengua Inglesa y su Didáctica I módulo 4.7), el trabajo en grupos o las llamadas *grading tasks*. Los estudiantes trabajan sobre este último concepto en parejas, partiendo de las páginas 34-40 del manual de Tice, y elaboran su propia propuesta de *grading task*. Puesta en común y comentario.

- Hess, Natalie. *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: CUP, 2001.
- Prodromou, Luke. *Mixed Ability Classes*. Oxford: Macmillan, 1992.
- Tice, Julie. *The Mixed Ability Class*. London: Richmond Publishing, 1997.

#### 7.5. Teaching adults vs. teaching teenagers and children

El acercamiento a los temas tratados en esta clase y en las dos siguientes se realizará a través de técnicas de microenseñanza. Tres parejas de estudiantes, respectivamente, recabarán información sobre cada ámbito, con especial atención a la bibliografía recomendada, y seleccionarán lo más relevante para su exposición en clase. El profesor, posteriormente, intervendrá para aclarar, matizar o completar la explicación. Debate y preguntas de los alumnos.

- Cray, Ellen & Currie, Pat. "Linking adult learners with the education of L2 teachers". *TESOL Quarterly* 30/1 (Spring 1996): 113-130.
- AERA (American Educational Research Association) Special Interest Group "Adult Literacy and Adult Education" (AERA AdultEd SIG): <http://literacyonline.org/aerasig/index.html>

#### 7.6. Special needs groups: hyperactive children, gifted children, remedial teaching...

La atención a la diversidad requiere que el maestro tenga en cuenta que no existen dos alumnos iguales, que cada ser humano constituye una combinación única e irrepetible de factores biológicos, idiosincráticos y experienciales. Pero existen niños con características singulares que demandan un mayor esfuerzo adaptativo del docente. Una enseñanza de calidad, verdaderamente inclusiva, pasa por la provisión al profesional de un acervo de técnicas que abarque también a sectores con necesidades especiales. (Ver Capítulo VII, Secciones 2.ª y 3.ª, de la Ley de Calidad de la Educación).

- Aikin, Helena "Teaching English as a Foreign Language to Blind and Visually Impaired Young Learners: the Affective Factor". (Tesis Doctoral) Departamento de Filología Inglesa. Universidad de Castilla - La Mancha, 2002.
- González González, Raquel & Corbacho Gil, Manuela. "El inglés en la Educación Especial". En David Levey, María Araceli Losey & Miguel Ángel González (eds.), *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2001, pp. 381-386.
- Teaching English to Deaf Students (TEDS): part of the TESOL's Bilingual Education Interest Section (<http://BEIS.homestead.com/index.html>).

#### 7.7. Towards a multicultural society: Integration of immigrant groups

Las enormes desigualdades entre diversas áreas del mundo, junto con el envejecimiento poblacional de los "países ricos" y la negativa de sus habitantes a realizar determinado tipo de trabajos (lo que ha llevado a modificar las leyes de inmigración), así como el desarrollo de los medios de transporte y comunicación, entre otras razones, han originado enormes flujos de inmigración con importantes repercusiones en la composición de la sociedad y, por consiguiente, de la escuela, reflejo de aquella. El docente debe estar preparado para dar respuesta a las necesidades de alumnos de procedencias muy diversas (Ver Capítulo VII, Sección 1.ª, de la Ley de Calidad de la Educación), respetando sus culturas con mentalidad abierta, y ayudándoles en su proceso de *acculturation* sin pretender convertirlo en *assimilation*.

- Harklau, Linda. "From the 'good kids' to the 'worst': Representations of English language learners across educational settings". *TESOL Quarterly* 34/1 (Spring 2000): 35-67.

· Mora, Jill Kerper. "Staying the course in times of change. Preparing teachers for language minority education". *Journal of Teacher Education* 51/5 (November/December 2000): 345-357.

### 7.8. Humanistic techniques (Moskowitz). The role of personalisation in the selection of activities

El niño es un ser egocéntrico y le encanta hablar sobre sí mismo. Hacer girar las actividades del aula de inglés sobre el eje de su vida cotidiana, sus experiencias, su forma de ver el mundo, suponen una forma segura de granjearse su atención e interés. Pero las técnicas de personalización son también útiles para crear un clima de afecto y cohesión en un grupo de alumnos de más edad, una atmósfera propicia para que se den las condiciones de seguridad y tranquilidad necesarias para decidirse a asumir los riesgos que entraña toda experiencia de comunicación en una lengua extranjera. Los futuros docentes realizan la actividad *Find somebody who*, un clásico dentro de estas técnicas. Posteriormente, a partir de las consideraciones recogidas en las pp. 18-21, 23-24 y 28-29 del manual de Woodward, discuten en gran grupo las implicaciones de la personalización para la enseñanza del inglés.

· Moskowitz, Gertrude. "Enhancing personal development: Humanistic activities at work" en Arnold, Jane (ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: CUP, 1999, pp. 177-193.

· Reilly, Vanessa & Ward, Sheila M. *Very Young Learners*. Oxford: OUP, 2000, pp. 49-86.

· Woodward, Tessa. *Planning Lessons and Courses: Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. Cambridge: CUP, 2001.

### 7.9. Summary; assessment

## 8. CALL (COMPUTER ASSISTED LANGUAGE LEARNING)

### 8.1. Overview of the use of computers in the classroom. CALL vs. Traditional teaching

La influencia de CALL en el aula de inglés es imparable. Como todas las herramientas, usada correctamente puede resultar una inestimable ayuda para la docencia, pero no puede sustituir por completo la labor del profesor. Por tanto, carece de sentido contraponer el aprendizaje asistido por ordenador con la enseñanza "tradicional": ambos pueden complementarse sin violencia. Temores aprensivos a esta sustitución, junto con insuficiencia de medios o de formación del docente en las nuevas tecnologías han supuesto barreras para la inserción de este recurso en la clase de lenguas extranjeras; no obstante, su presencia va en aumento y su aparición es obligada en las declaraciones programáticas de las autoridades educativas.

· Lee, Kuang-Wu. "English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning". *The Internet TESL Journal* 6/12 (December 2000). Available at: <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>

· History of CALL: <http://www.history-of-call.org>

· IATEFL's Computers Special Interest Group (SIG): <http://www.paddocks64.freemove.co.uk/CompSIG2/callsig.htm>

· TESOL's CALL Interest Section (IS): <http://darkwing.uoregon.edu>

· Software for creating language teaching exercises: <http://www.halfbaked-software.com>

### 8.2. Basic concepts of CALL. The "jargon"

Los alumnos reciben una copia de los términos del glosario contenido en el manual de Windeatt *et al*, pp. 100-104, pero sin algunas de sus definiciones. Con la técnica de *flexible groups* tratan de elaborar las definiciones que faltan. Posteriormente, en gran grupo, comentario acerca del significado de los vocablos y sus implicaciones en ELT.

· Cuevas Alonso, Miguel & Gómez Rincón, Abel. "Innovación en la enseñanza de segundas lenguas: Las nuevas tecnologías", en Caramés Lage, José Luis; Escobado de Tapia, Carmen & García Velasco, Daniel (eds.). *La Innovación en las Humanidades*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 2001, volumen I, pp. 135-154.

· Norbrook, Hamish. "New technologies and the English teacher". *MET* 10/1 (January 2001): 5-9.

### 8.3. Software evaluation questionnaire

De la misma manera que al finalizar cada curso se ofrece al maestro, por parte de las editoriales, un volumen ingente de material impreso, la cantidad de software que acompaña a los textos de ELT se incrementa año tras año, siendo complicado establecer unos parámetros objetivos para su valoración. En este sentido, resulta útil contar con un cuestionario de evaluación equivalente al de los libros de texto, al que poder acudir de forma protocolizada como guía para la toma de decisiones. Comentario en gran grupo sobre la adecuación del cuestionario de Bader.

· Bader, Melissa J. "Choosing CALL software: Beginning the evaluation process". *TESOL Journal*, 9/2 (Summer 2000): 18-22.

· Pérez Abad, Miguel Ángel. "Enseñanza de inglés asistida por ordenador: Evaluación de CALL en general y de algunos programas en particular". *Revista Española de Lingüística Aplicada* 8 (1992): 147-157.



#### 8.4. Distance learning and updating. Videoconference. Electronic ELT journals, magazines and E-zines

Internet ofrece ilimitadas posibilidades para el aprendizaje a distancia (*e-learning* o teleformación) y para la actualización a distancia del docente, que ya no tiene por qué sentirse aislado en un destino en un lugar apartado, teniendo esta ventana al mundo. La videoconferencia también se convierte en un recurso didáctico de relevancia. En el aula de informática los futuros maestros, divididos en cuatro grupos, se internan por las páginas web de cuatro revistas electrónicas de ELT y examinan los recursos que éstas les pueden proporcionar en su vida profesional. Puesta en común de las conclusiones.

*The Internet TESL Journal* <http://iteslj.org>  
*Humanising Language Teaching Magazine* <http://www.hltmag.co.uk>  
*English Teaching Professional* <http://www.etprofessional.com>  
*Onestop English Magazine* <http://www.onestopenglish.com>

· Grupo GET. "El proceso de evaluación de una sesión de videoconferencia". En Cebrían de la Serna, M. et al. *Recursos tecnológicos para los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Málaga: ICE/Universidad de Málaga, 1998, 7-79.

#### 8.5. The Internet as a communication vehicle.

##### E-mail. Teacher networks: chats, forums, mailing lists

Las dos funciones principales de Internet son la de servir de vehículo de comunicación y de fuente de información. La red posibilita establecer contactos, en tiempo real o de forma diferida, entre docentes de lugares muy distantes que comparten intereses y preocupaciones. El correo electrónico permite que los alumnos practiquen las destrezas escritas y se acerquen a otras culturas de la mano de sus *keypals*. Existe un interesante proyecto de aprendizaje de lenguas *en tándem* que funciona desde hace años en varios centros europeos de enseñanza superior (en España, participa la Universidad de Oviedo). Con ayuda de la bibliografía recomendada, los estudiantes, en grupos, recaban información sobre *chats*, *moos* y *forums* de ELT. Posteriormente, desde el aula de informática, conexión con las páginas web de IATEFL y TESOL, que ofrecen unos valiosos foros de discusión sobre los temas más relevantes de la profesión llamados Special Interest Groups (SIGs) e Interest Sections (ISs), respectivamente. Para finalizar, haremos una breve visita al célebre café de Dave Sperling: <http://www.eslcafe.com>

· Álvarez, J. A.; Blanco, M.; Ojanguren, A.; Brammerts, H. & Little, D. *Guía para el aprendizaje de lenguas en Tándem a través de Internet*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1996.

· Bowman, Ingrid; Boyle, Beth Ann; Greenstone, Karen Ashley; Herndon, Lynne Doherty & Valente, Angela. "Connecting teachers across continents through on-line reflection and sharing". *TESOL Journal* 9/3 (Autumn 2000): 15-18.

· Ho, Caroline Mei Lin. "Developing intercultural awareness and writing skills through Email exchange". *The Internet TESL Journal* 6/2 (December 2000). Available at: <http://iteslj.org/Articles/Ho-Email.html>

· Kenny, Julian. "Setting up a teacher development group or being set up as a teacher development group". *Humanising Language Teaching Magazine*. Available at <http://www.hltmag.co.uk/jan02/sart8.htm>

· Norbrook, Hamish. "Engaging with the new technology". *MET* 10/3 (July 2001): 56-59.

#### 8.6. Computer-Assisted and Computer-Based Testing

Las nuevas tecnologías pueden ofrecer una valiosa ayuda al docente en las tareas más mecánicas asociadas a la corrección, así como proporcionar al alumno la posibilidad de autocorregirse de manera autónoma. El Consejo de Europa ha elaborado recientemente el proyecto DIALANG (<http://www.cc.jyu.fi>), que permite, para varios idiomas, la evaluación externa de las cuatro destrezas *on-line*, combinando el proceso con la autoevaluación del estudiante. Tras la discusión sobre las ventajas y los límites de la calificación asistida por ordenador, los futuros maestros, desde la clase de informática, visitan la página web de DIALANG para familiarizarse con el funcionamiento del programa y obtener allí la valoración de su nivel de lengua inglesa.

· Brown, James Dean. "Computers in language testing: Present research and some future directions". *Language Learning and Technology* 1/1 (July 1997): 44-59.

· Chalhoub-Deville, Micheline. "Language testing and technology: Past and future". *Language Learning and Technology* 5/2 (March 2001): 95-98.

· Chapelle, Carol A. *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing and Research*. Cambridge: CUP, 2001 (especialmente pp. 95-131).

#### 8.7. Searching, skimming and selecting information from the Internet

Si en épocas pasadas un límite a la adquisición de conocimiento radicaba en la dificultad de acceder a la información, en el momento presente existe una sobrea-bundancia tal de información al alcance de la mano, gracias a las nuevas tecnologías, que la imposibilidad de abarcarla en su totalidad puede resultar en sentimientos de desánimo y desorientación. Por ello, el docente debe proporcionar al alumno estrategias de búsqueda y selección de información de las que pueda valerse más allá del contexto del aula. Los futuros maestros se dividen en cuatro grupos y realizan una práctica de manejo de motores de búsqueda o *search engines* desde el aula de informática. Cada grupo tiene encomendada la tarea de buscar la categoría "Primary ELT" en su motor de búsqueda respectivo:

<http://www.yahoo.com>

<http://altavista.com>

<http://lycos.com>

<http://www.excite.com>

A cada grupo se le tasa el tiempo de búsqueda. Los hallazgos se ponen en común y se comparan someramente los cuatro buscadores utilizados.

· Linder, Daniel. "La recogida de información en Internet para la enseñanza por proyectos: una propuesta realista para el aula de inglés". *Aula* 9 (1997): 287-302.

### 8.8. Creating a web page

Un proyecto que puede realizar una clase de alumnos de inglés es el diseño de una página web utilizando la lengua inglesa. Independientemente de que la iniciativa se lleve a cabo o no con los propios estudiantes de Magisterio, lo cual sería deseable, al menos puede resultar provechoso aportarles pautas para su elaboración, con la visión de futuro de su vida profesional en una sociedad en la que las nuevas tecnologías son cada vez más omnipresentes. A partir de la visita a algunas de las páginas web recomendadas en los artículos citados, los futuros maestros analizan las ventajas pedagógicas derivadas de la ejecución de este *project*. Asimismo, el sitio web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ofrece enlaces a páginas web personales de profesores de inglés que nuestros alumnos encontrarán especialmente interesantes. Un experto en este campo es Jakob Nielsen (<http://www.useit.com>).

· Kelly, Charles. "Guidelines for designing a good web site for ESL students". *The Internet TESL Journal* 6/3 (March 2000). Available at: <http://iteslj.org/Articles/Kelly-Guidelines.html>

· Robb, Tom. "Projecting your students onto the Web: How to create a class webpage". *MET* 10/1 (January 2001): 67-69.

### 8.9. Summary; assessment

## 9. THE TEACHER AS A LIFELONG LEARNER

### 9.1. Teacher training vs. teacher development in the Spanish educational system. Teacher professionalism

La formación de un docente no finaliza en su etapa universitaria. En este módulo postrero, los estudiantes se familiarizarán con la dicotomía formación inicial-formación permanente, recogida, respectivamente, en las expresiones *teacher training-teacher development*. El profesionalismo del maestro (un *leitmotif* en el discurso educativo actual) no implica simplemente su buena praxis en el aula; exige, asimismo, responsabilidad para continuar su formación y actualización. La LOGSE (artículo 56) califica a la formación permanente como "un derecho y una obligación de todo el profesorado",

y a ella alude en similares términos la Ley de Calidad de la Enseñanza (artículo 56). Con la ayuda de los textos legales, los estudiantes analizan, en grupos, el tratamiento del tema por parte de las Administraciones educativas. Puesta en común de conclusiones.

· IATEFL's Teacher Development Special Interest Group (SIG): <http://personales.jet.es/bazkat/index.htm>

· Ur, Penny. "Teacher training, teacher development". *English Teaching Professional*. Available at [http://www.etprofessional.com/articles/8\\_217.htm](http://www.etprofessional.com/articles/8_217.htm)

· Ur, Penny. "The English teacher as professional". *English Teaching Professional*. Available at [http://www.etprofessional.com/articles/2\\_14.htm](http://www.etprofessional.com/articles/2_14.htm)

### 9.2. The CFIES - situation in our area

Los centros de profesores han sobrevivido a avatares legislativos de diverso signo y siguen proporcionando una oportunidad única de ser lugar de encuentro y formación permanente de profesionales. Se trata de que nuestro alumnado conozca los centros de profesores y las posibilidades que éstos les ofrecen. Así, los estudiantes examinan el Plan Provincial de Formación Permanente del Profesorado para el curso actual y aprovechando la vinculación con la Escuela de Educación, realizan una visita al Centro junto con el profesor, para conocer *in situ* su funcionamiento.

· Clair, Nancy. "Teacher study groups: Persistent questions in a promising approach". *TESOL Quarterly* 32/3 (Autumn 1998): 465-492.

· Lomas, Carlos & Osoro, Andrés. "De la lingüística aplicada a una educación lingüística implicada". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 27 (abril 2001): 8-27.

### 9.3. INSET

Dentro del panorama educativo actual, se organizan actividades de formación permanente del profesorado (INSET: In-service education of teachers) que responden, por lo general, a uno de estos patrones: Formación en cascada (sólo ciertos docentes reciben el curso, y se encargan de transmitir la información a sus compañeros), seminarios o grupos de trabajo y formación centrada en la escuela. Los estudiantes analizan las características de cada uno de estos modelos a partir del artículo de Teixidor y debaten, en gran grupo, las ventajas y limitaciones de cada uno.

· Nentwig, Peter. "Evaluation of INSET and quality assurance". *European Journal of Teacher Education* 22/2-3 (1999): 223-229.

· Teixidor, Margarida. "Una mirada hacia la formación permanente del profesorado". *Aula de Innovación Educativa* 109 (febrero 2002): 51-53.

· Waters, Alan & Vilches, María Luz C. "Integrating teacher learning: The school-based follow-up development activity". *ELT Journal* 54/2 (April 2000): 126-134.

#### 9.4. The reflective teacher: Action research and critical enquiry pedagogy

La investigación-acción (término introducido en los años 40 por Kurt Lewin) supone un ejercicio de reflexión, firmemente enraizado en la realidad, con la finalidad de mejora continua de ésta. En nuestra profesión, resulta igual de estéril reflexionar sin ejercer que ejercer sin reflexionar. A partir del artículo de van Lier, los estudiantes identifican formas de colaboración y ciclos en la práctica de la investigación-acción, y elaboran en grupos un posible proyecto de *action-research*.

- Fecho, Bob. "Developing critical mass. Teacher education and critical enquiry pedagogy". *Journal of Teacher Education* 51/3 (May/June 2000): 194-199.
- van Lier, Leo. "La investigación-acción". *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 27 (Abril 2001): 81-88.
- Piai, Sandra & Threadgold, Kate. "Using action research as a means of evaluation on a teacher training course". *The Teacher Trainer* 15/3 (Autumn 2001): 12-14.

#### 9.5. Ecological approaches to teaching – adaptation to changing contexts. Ethnography

Los estudiantes se familiarizan con las acepciones de los términos "ecología" y "etnografía" dentro del entorno del aula. Posteriormente, tras una discusión en gran grupo sobre la necesidad de adaptación del maestro al contexto docente (principio adaptativo que subyace a la concreción del currículo en proyectos curriculares, programaciones por ciclos y programaciones de clase) predicen los significados de los conceptos *pragmatic context* y *mental context* del artículo de Tudor y comparan sus expectativas con la lectura de dicho texto.

- Tudor, Ian. "Exploring context: Localness and the role of ethnography". *Humanising Language Teaching Magazine*. Available at <http://www.hltmag.co.uk/mar02/mart1.htm>

#### 9.6. The value of experience

La experiencia: lo que muchos maestros noveles echan en falta. Sin embargo, su mera posesión no garantiza una mejor práctica profesional. La experiencia deja de ser un valor añadido cuando se alía con el automatismo en la reproducción indiscriminada de esquemas, la falta de reflexión crítica, el inmovilismo o los prejuicios. Debate en gran grupo: ¿en qué sentidos puede ser valiosa la experiencia del profesional? ¿qué formas son más adecuadas para hacer más significativa esa experiencia? ¿cuándo puede la experiencia resultar contraproducente?

- Gallego, Margaret A. "Is experience the best teacher? The potential of coupling classroom and community-based field experiences". *Journal of Teacher Education* 52/4 (September/October 2001): 312-325.

- Rinvolucrí, Mario. "Experience is a comb nature gives to the bald. A proverb for the language teacher?". *MET* 11/2 (April 2002): 60-64.

#### 9.7. The teacher maladies: burnout, its causes and remedies

Muchas demandas hacia el profesorado, sin un reconocimiento social de su labor acorde a dichas exigencias, han hecho surgir la enfermedad del docente conocida como *burnout*, una negativa combinación de desencanto e impotencia. Partiendo del artículo de Manassero, los futuros maestros identifican los síntomas de esta patología y tratan de imaginar sus causas.

Como medida paliativa de los efectos del 'burnout', la Ley de Calidad de la Enseñanza, en su artículo 59, letras c) y d), contempla de forma programática (pendiente, claro está, de posterior desarrollo reglamentario sin el cual la medida carece de efectividad) incentivos económicos y profesionales para "premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio profesional".

- Manassero, M.<sup>a</sup> Antonia. "'Burnout' en la enseñanza". *Aula de Innovación Educativa* 103-104 (julio/agosto 2001): 75-76.

· Cuestionario para el diagnóstico del 'burnout': Maslach Burnout Inventory, en Mediano Ortega, Lorenzo & Fernández Cantí, Gloria. *El burnout y los médicos: Un peligro desconocido*. Girona: Ricardo Prats y Asociados, 2001, pp. 100-107.

#### 9.8. Summary; assessment

#### 9.9. Concluding session

Además del *feedback* de los alumnos y del plan de trabajo para el verano, en esta sesión contaremos con la colaboración de algún miembro del Servicio de Orientación al Universitario (S.O.U.) para informar a los estudiantes sobre becas y modos de ampliación de estudios en países anglófonos. La página web <http://www.prospects.csu.ac.uk/pg> proporciona una valiosísima información en este sentido, avalada por el British Council. Analizaremos también las posibilidades laborales en el sector privado y en el público, contando, si es posible, con algún antiguo alumno que pueda referir su experiencia positiva en las oposiciones al cuerpo de maestros.

Concluido su período de formación universitaria o *training*, a los alumnos se les abre el largo camino del *development*, un proceso ininterrumpido de crecimiento intelectual, experiencial y actitudinal del profesor.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS<sup>15</sup>

- ABBOTT, G. (1992): "Development, Education and English Language Teaching", *ELT Journal*, vol. 46/2, April, pp. 172-179.
- ALARIO TRIGUEROS, C. (2001): "La enseñanza de las lenguas extranjeras en una sociedad pluricultural: el European Language Portfolio." [http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas\\_extranjeras](http://www.jcyl.es/jcyl/cec/dgpoe/educinfantil/lenguas_extranjeras)
- ALCARAZ VARÓ, E. (1990): *Paradigmas de investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- (1996): "El paradigma de la pragmática", Jasone Cenoz y Jose F. Valencia (eds.) *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- (2000): *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Universidad.
- ALCARAZ VARÓ, E. y B. MOODY (1983): *Didáctica del inglés: metodología y programación*. Madrid: Alhambra.
- ALLAN, D. (1991): "Tape Journals: Bridging the Gap between Communication and Correction", *ELT Journal*, Vol. 45/1, January, pp. 61-66.
- APPLE, M. W. (2001): "Market Standards: Teaching and Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, Vol 52/3, May-June, pp. 182-196.
- AUSTIN, J. L. (1962): *How to do things with words*. London: Oxford University Press.
- BAILEY, R. W. (1985): "The Idea of World English", *English Today*, n.º 1, January, pp. 3-6.
- BAILEY, RICHARD A. & GÖRLACH, MANFRED, (eds). (1982): *English as a World Language*. Ann Arbor: the University of Michigan Press.
- BELTRÁN LLAVADOR, F. (2000): "La lengua inglesa como neolengua", *Aula: Revista de enseñanza e investigación educativa*, Vol. 12. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- BROWN, P y S. C. LEVINSON (1987): *Politeness. Some Universals of Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

15. Este apartado recoge exclusivamente las referencias bibliográficas citadas en la primera parte del libro. La bibliografía de la segunda parte aparece integrada en cada uno de los diferentes apartados del Programa Docente descrito.

BROWN, R. (2000): "Cultural Continuity and ELT Teacher Training", *ELT Journal*, Vol. 54/3, July, pp. 227-234.

BRUMFIT, C., MOON, J. & TONGUE, R., (eds.) (1991): *Teaching English to Children: From Practice to Principle*. London: Collins.

BRUMFIT, C. J. (ed.) (1984): *ELT Documents: 118, General English Syllabus Design*, The British Council & Pergamon Press.

BURGESS, R. G. (1985): *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London & Philadelphia: The Falmer Press.

CAMPBELL, R. y R. WALES (1970): "The study of language acquisition", Lyons, J. (ed.) *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

CANALE, M. y M. SWAIN (1980): "Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing", *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-48.

CARR, W. & S. KEMMIS (1986): *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London & Philadelphia: The Falmer Press.

CELCE-MURCIA et al. (1995): "Communicative Competence: A pedagogically motivated framework with content specifications", *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp 5-35.

CENOS, J. y J. F. VALENCIA (1996): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Zarautz: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

CHESHIRE, J. (ed.) (1991): *English Around the World. Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

CHOMSKY, N. (1959): "Review of Verbal Behaviour", *Language*, 35.

— (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

— (1974): *Selected Readings*. Oxford University Press.

— (1980): *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.

— (1985): *Logical Structure of Linguistic Science*. Cambridge, Mass.: M.I.T.

— (1986): *Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures*. Cambridge, Mass.: M.I.T.

CID, JESÚS ANTONIO, COORD. (2002): *Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la lengua y la evaluación de las lenguas*. Estrasburgo-Madrid: Consejo de Europa-Instituto Cervantes [y también Madrid: Anaya].

CLARKE, D. F. (1989): "Materials Adaptation: Why Leave it All to the Teacher?", *ELT Journal*, vol. 43/2, April, pp. 133-141.

COLL, C. (1986): "Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. Bases psicológicas", *Cuadernos de Pedagogía*, núm 139, pp 8-16.

— (1990): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.

COLL, C. et al. (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

CRYSTAL, D. (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

— (1995): *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

— (1997): *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

— (1999): "On trying to be Crystal-clear: a response to Phillipson Response", *The European English Messenger*. M. A. Kayman (ed.). Vol VIII/1, Spring 1999, pp. 59-66.

DAGMAR, U. y P. BOU (1993): "Distancia cultural entre L1 y L2 en el aprendizaje de lengua extranjera", *RESLA*, Vol. 9, pp. 49-57.

DELORS, J., Informe de 1996, "Learning: The Treasure Within", *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*.

DIK, S. C. (1978): *Functional Grammar*. Dordrecht-Holland: Foris.

— (1989): *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht-Holland: Foris.

DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. (1986): *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: C.U.P.

DURÁN MARTÍNEZ, R. (2002): *La lengua inglesa en la publicidad española: una aproximación pragmática*. Colección Vitor tesis doctorales. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

— (1988): "The role of practice in classroom learning", *AILA Review*, núm 5.

FAIRCLOUGH, N. (1990): *Language and Power*. London: Longman.

FECHO, B. (2000): "Developing Critical Teacher Education and Critical Enquiry Pedagogy", *Journal of Teacher Education*. Vol. 51/3, May-June, pp. 194-204.

FERGUSON (1992): "Foreword to the First Edition", *The Other Tongue. English Across Cultures*. B. B. Kachru (ed.). Illinois: University of Illinois Press.

FISHMAN, J. A. (1968): "Sociolinguistic perspectives in the study of bilingualism", *Linguistics*, 39, 21-50.

— (1992): "Sociology of English as an Additional language", *The Other Tongue. English Across Cultures*. B. B. Kachru (ed.). Illinois: University of Illinois Press.

FREIRE, P. (1975): *Cambio*, Bogotá: América Latina.

— (1975): *La Desmitificación de la Concientización y otros escritos*. Bogotá: América Latina.

— (1980): *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

GALEANO, EDUARDO (1998): *Patas Arriba: La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.

GIVÓN, T. (1984): *Syntax. A Functional-Typological Introduction*. Vol. 1. Amsterdam: John Benjamins.

GOODMAN, SHARON & D. GRADDOL (1996): *Redesigning English: new texts, new identities*. London and New York: The Open University/Routledge.

GÖRLACH, M. (1988): "English as a world language – the state of the art", *Folia Lingüística*, XXXVII, 1-2, Berlin: Mouton-de Gruyter, pp. 171-192.

GRADDOL, D. (1999): "The decline of the native speaker", *English in a Changing World*. David Graddol et al. (ed.). Guilford: Biddles Ltd.

— (1997): *The Future of English*. London: British Council.

GRAY, J. (2000): "The ELT Coursebook, a Cultural Artefact: how teacher censor and adapt", *ELT Journal*, Vol. 54/3, July, pp. 274-283.

GRENOBLE, L. A. & L. J. (eds.) (1998): *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*. Cambridge: C.U.P.

GRICE, H. P. (1969): "Utterer's meaning and intentions", *Philosophical Review*, pp. 78. 147-177.

— (1975): "Lógica y Conversación", L. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado*, Madrid, Tecnos/Universidad de Murcia, 1991, pp 511-530.

— (1981): "Presupposition and Conversational implicature", *Radical Pragmatics*. P. Coole (ed.) New York: Academic Press. 183-198.

GUTIÉRREZ ALMARZA, G. (1993): "Uso de las técnicas cualitativas para el análisis del conocimiento y la formación de los futuros profesores de lenguas extranjeras", comunicación presentada en el XI Congreso nacional de AESLA (Valladolid).

HALL, R. A. (1964): *Introductory linguistics*. Philadelphia: Chilton.

HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Arnold.

— (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

HALLIDAY, M. A. K. y R. HASAN (1976): *Cohesion in English*. London: Longman.

— (1985): *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press.

- HARMER, J. (2001): "Coursebooks: a human, cultural and linguistic disaster?", *M.E.T.*, Vol. 10/3, July, pp. 5-10.
- HOLLIDAY, A. R. (1994): *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: C.U.P.
- HOPKINS, A. (2001): "The Council of Europe. What is it? And what does it do for us?", *M.E.T.* Vol. 10/4, October, pp. 44-48.
- HOPPER, P. J. (1991): "On some principles of grammaticization", E. C. Traugott *Approaches to Grammaticization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- HOUSE, E. R. (1988): "Tres Perspectivas de la Innovación Educativa: Tecnológica, Política y Cultural", *Revista de Educación*, N.º 286, Mayo-Agosto, pp. 5-34.
- HUNDLEBY, S & BREET, F. (1988): "Using Methodology Notebooks on In-Service Teacher Training Courses", *ELT Journal*, vol. 42/1, January, pp. 34-36.
- HYMES, D. (1962): "The Ethnography of Speaking", *Anthropology of Human Behaviour*. Th. Gladwin & W. C. Sturtevant (eds.). Washington D.C.: CAL, 13-59.
- (1972): On Communicative Competence en J. Pride y J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- (1980): "Language in Education: Ethnolinguistic Essays". Washington, D.C.: CAL.
- JARVIS, J. (1987): "Integrating Methods and Materials: Developing Trainers' Reading Skills", *ELT Journal*, Vol. 41/3, July, pp. 179-184.
- KACHRU, B. B. (1992): "The Other Side of English and the 1990's", B. B. Kachru (ed.), *The Other Tongue. English Across Cultures*. Illinois: University of Illinois Press.
- KEMMIS, S. & R. MCTAGGART (1982): *The Action Research Planner*. Deakin University. [existe en versión castellana, *Cómo planificar la investigación-acción*, Laertes, Barcelona: Laertes, 1988].
- KLEIN, NAÓMI (2001): *No Logo*. Barcelona: Paidós.
- KRALL, F. R. (1988): "From the Inside Out -Personal History as Educational Research", *Educational Theory*, Vol. 38, N.º4, Fall, pp. 467-479.
- KRESS, G. (1985): "Ideological Structures in Discourse", *Handbook of Discourse Analysis, Vol. IV, Discourse Analysis in Society*. T. A. Van Dijk (ed.) London: Academic Press, pp. 27-42.
- KUNO, S. (1980): "Functional Syntax", E. A. Moravcsik & J. R. Wirth (eds.) *Syntax and Semantics 13: Current Approaches to Syntax*. New York: Academic Press, pp. 117-136.
- LADO, R. (1970): *Lado English Series*. New York: Simon and Schuster.
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON (1980): *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre*; B.O.E. n.º 307, de 24 de diciembre.
- LOMAS, C. (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- LOMAS, C. et al. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LYONS, J. (1977): *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLOBERA, M. et al. (eds.) (1995): *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MCCARTHUR, T. (2003): *The Oxford Guide to World English*. Oxford: OUP.
- MCCRUM, R., R. MCNEIL AND W. CRAN (2002): *The Story of English*. London: faber and faber/BBC Books.
- MALEY, A. (1985): "The Most Chamaleon of Languages: Perceptions of English Abroad", *English Today*, n.º 1, pp. 30-33.
- MARTÍNEZ AZORÍN, M.ª J. (1991): "Self-assessment in Second Language Teaching: Journals", *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, N.º 4, pp. 81-101.
- MARTÍNEZ HERRADOR, J. L. (1992): *Proyecto Docente y de Investigación*, para el acceso a la provisión de una plaza de Catedrático de la Escuela Universitaria de Formación del

- Profesorado de Avila en el Area de Conocimiento: Psicología Evolutiva y de la Educación Infantil. Avila, Noviembre.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base: Educación Primaria*, Madrid.
- (1991): *General Law of Spanish Educational System*, Madrid.
- (1989): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, Madrid.
- (1992): *Primaria: Área de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Madrid.
- (1992): *Propuestas de Secuencia: Lenguas Extranjeras (Primaria)*. Madrid: Escuela Española.
- MERTON, T. (1984): *On Peace*. London and Oxford: Mowbray.
- METZGER, D. (1990): "Personal Disarmament: Negotiating with the Inner Government", *Revision*, vol. 12, n.º 4, Spring, pp. 8-9.
- MEY, J. L. (1993): *Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- MODIANO, MARKO (2000): "Euro-English: Educational Standards in a Cross-Cultural Context", *The European English Messenger*, vol. IX/1, pp. 33-37.
- NICHOLS, J. (1984): "Functional theories of grammar", *Annual Review of Anthropology* 13. pp. 97-117.
- PENNYCOOK, A. (1989): "The Concept of Method, Interested Knowledge and the Politics of Language Teaching", *Tesol Quarterly*, vol. 23, n.º 4, Dic, pp. 589-618.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1988): "Autonomía y Formación para la Diversidad", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 161, pp. 8-11.
- PHILLIPSON, R. (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- (1999): "Review of English as a Global Language", *The European English Messenger*. M. A. Kayman (ed.). Vol VII/1.
- (2003): *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London and New York: Routledge.
- PIAGET, J. (1978): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- (1987): *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIERCE, B. N. (1989): "Toward a pedagogy of possibility in the teaching of English internationally: people's English in South Africa", *TESOL Quarterly*, vol. 23, n.º 3, 1989, pp. 401-420.
- POWERS, R. (1987): "Language Teacher Education: An Integrated Approach", *ELT Documents: 125, Language Teacher Education: An Integrated Programme for ELT Teacher Training*, Modern English Pub.
- PRODROMOU, L. (1988): "English as Cultural Action", *ELT Journal*, vol. 42/2, April, pp. 73-83.
- RAMONET, I. (1998): *La tiranía de la comunicación*. Madrid: Debate.
- (2000): *La golosina visual*. Madrid: Debate.
- RAMONET, I. y CHOMSKY, N. (1995): *Cómo nos venden la moto*. Barcelona: Icaria.
- ROMA, P. (2001): *Jaque a la globalización*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- ROY, A. (2002): *El álgebra de la justicia infinita*. Barcelona: Anagrama.
- SAPIR, E. (1921): *Language*. New York: Harcourt Brace.
- SIGUAN, M. (2003): "Preservar la pluralidad", *EL PAÍS*, domingo 16 de marzo, p. 22.
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1979): *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000): *Linguistic Genocide in Education - or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum Associates.
- STERN, H. H. (1990): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- STENHOUSE, L. (1987): *La Investigación como base de la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- STEVENS, P. (1980): *Teaching English as an International Language*. Oxford: Pergamon.

- (1987): "English as an International Language", *English Teaching Forum*, Vol. 25, 4, October 1987, pp. 56-63.
- (1992): "English as an International Language: Directions in the 1990s", B. B. Kachru (ed.), *The Other Tongue. English Across Cultures*. Illinois: University of Illinois Press.
- TAIBO, C. (2002): *Cien preguntas sobre el nuevo desorden*. Madrid: Punto de Lectura.
- "Teaching and Learning: Towards the Learning Society" (1995): *White Paper on Education and Training*.
- THOMAS, A. L. (1987): "Language Teacher Competence and Language Teacher Education", *ELT Documents*: 125, Modern English Pub.
- TOLLEFSON, J. W. (1991): *Planning Language, Planning Inequality*. New York: Longman.
- TUSÓN, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, núm 2, pp. 50-59. Gijón.
- TRAGER, G. (1949): *The field of linguistics*. Norman: Battenburg Press.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. y M. VALCÁRCEL PÉREZ (1989): *La Formación de Profesores en Didáctica del Inglés (Orientaciones para la Enseñanza Básica Obligatoria)*, Universidad de Murcia.
- VILA, I (1993): "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Lomas y Osoro (coords.). Barcelona: Paidós.
- WATSON-GECEO, K. A. (1988): "Ethnography in ESL: Defining the Essentials", *Tesol Quarterly*, vol. 22, n.º 4, December, pp. 577-591.
- WIDDOWSON, H. J. (1990): *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- (1996): *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- WILSON, R. (2001): "To Infinity and Beyond: Teacher Education in the Third Milenium", *M.E.T.*, vol. 10/4, October, pp 5-10.
- ZABALA VIDELLA, A. (1995): *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.

#### DIRECCIONES WEB:

- Centre for Information on Language Teaching and Research <http://www.cilt.org.uk>  
 Council of Europe <http://www.coe.int>  
 National Advisory Centre on Early Language Learning <http://www.nacell.org.uk>

## ANEXO I

### NUEVAS TENDENCIAS EN EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA

En el reciente estudio prospectivo de David Graddol, *English Next* (2006), <<http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>> encargado por el *British Council*, casi diez años después del análisis que realizara el mismo autor en *The Future of English* (1997), se señalan tendencias globales que afectarán en el futuro próximo –cuando no lo están haciendo ya en el presente– no sólo a la posición jerárquica del idioma inglés en el mundo sino a los enfoques de su enseñanza y al papel que desempeña tanto en la enseñanza superior como en la educación infantil y primaria. En el primer caso, David Graddol apunta tres fenómenos que consolidarán, todavía más si cabe, la importancia de la lengua inglesa como herramienta vehicular para el conocimiento universitario: la globalización de las universidades, la movilidad internacional de los estudiantes y la posibilidad de recibir una educación "transnacional" sin necesidad de desplazarse del país de origen, bien por medio de las TIC bien beneficiándose de la posibilidad, cada vez más extendida, de seguir estudios de universidades extranjeras que disponen de sedes en diversos países fuera del lugar de origen. Por lo que atañe a la enseñanza primaria, cuyo efecto cascada terminará por incidir a su vez en las enseñanzas secundaria y superior, David Graddol señala tres tendencias, estrechamente relacionadas, que harán desplazar la enseñanza de la lengua inglesa hacia aspectos soslayados en el pasado reciente y marcarán de modo decisivo el núcleo mismo de la formación del profesorado de lengua inglesa: 1) *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*; 2) *ELF (English as a Lingua Franca)*; 3) *EYL (English for Young Learners)*.

#### 1) Content and Language Integrated Learning

Así como en los años 90 del pasado siglo XX la enseñanza de lenguas extranjeras experimentó un cambio radical en su concepción al pasar de un enfoque centrado en la materia a otro centrado en el alumno, en la primera década de este siglo estamos presenciando otra gran transformación al acentuarse la visión del idioma extranjero como una

herramienta al servicio de la transmisión de contenidos antes que como un fin en sí mismo. Este es el corolario lógico del enfoque comunicativo, que incide en el carácter vehicular de la lengua extranjera y busca prioritariamente que los alumnos adquieran la competencia comunicativa necesaria para expresar sus ideas, conocimientos, sentimientos y opiniones en la segunda lengua, análogamente a lo que ya hacen en su lengua materna.

El denominado, de forma abreviada y coloquial, *CLIL* (en español, Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares o AICLE) hace referencia a las situaciones en las que las materias o una parte de su contenido se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

La práctica del AICLE en el aula descansa en tres presupuestos básicos: 1) la lengua se usa para aprender a la vez que para comunicarse; 2) la materia que se estudia es la que determina el tipo de lenguaje que se necesita aprender; y 3) se otorga mayor importancia a la fluidez comunicativa que a la precisión en el uso de la lengua.

En la actualidad, existe un creciente número de centros de enseñanza que solicitan a las autoridades educativas autonómicas su declaración como “bilingües”, ofertando un programa integrado de aprendizaje de contenidos curriculares en lengua extranjera. Muchos docentes de estos centros recurren a las instituciones universitarias de formación del profesorado para orientar sus pasos en este nuevo enfoque didáctico, y esta función académica habrá de formar parte inexcusable del aprendizaje de los profesores de lengua inglesa noveles o experimentados.

Sirva como ilustración el desarrollo real de un proyecto *CLIL* entre tres colegios de educación primaria de la ciudad de Ávila y otros tres de la ciudad de Nottingham, una iniciativa de la Nottingham Trent University, en coordinación con la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila (Universidad de Salamanca) que tiene por objeto, inicialmente, la planificación conjunta de una unidad didáctica sobre Cristóbal Colón para los escolares del Segundo Ciclo de Primaria (*Years 5/6* aproximadamente del *Key Stage 2* en el *National Curriculum* británico), a partir de la cual los colegios “hermanados” pueden desarrollar nuevos proyectos de manera autónoma a través de intercambio de visitas, video-conferencias, páginas *web*, materiales audiovisuales o de otro tipo creados al efecto, correspondencia (electrónica) escolar, etcétera. Otros ejemplos, que tal vez supongan una fuente de inspiración, pueden obtenerse en: <[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/teach/clil\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/teach/clil_en.html)>

Por su parte, David Marsh, en su sucinta presentación *Using languages to learn and learning to use languages* (2000), fácilmente accesible en la red, clarifica para los padres o tutores, para los docentes y para toda la comunidad educativa las cuestiones más relevantes en torno al enfoque *CLIL*.

## 2) English as a Lingua Franca

Se trata de constatar, a partir de las consideraciones de la primera parte de este volumen, dos realidades palmarias que se imponen al ciudadano en el ámbito de la vida cotidiana y al docente en su terreno profesional. Por un lado, el hecho de que cada vez son menos las interacciones lingüísticas en lengua inglesa que exigen la presencia de hablantes “nativos” junto a la evidencia de que la enseñanza del idioma inglés no necesariamente tiene como modelo ni está protagonizada por la persona “nativa”. Por otro lado, derivado igualmente de lo anterior, el hecho de que el criterio de relevancia en la enseñanza de la lengua inglesa es cada vez más el de la inteligibilidad antes que el de la emulación del modelo nativo de corrección en la producción oral o escrita. Asumir, por tanto, la enseñanza del idioma inglés

como *lingua franca* supone en la actualidad centrar las estrategias metodológicas en los recursos pragmáticos que requiere la comunicación intercultural antes que en la consecución de la corrección lingüística *per se* por mucho que esto sea objeto de controversia y provoque resistencias de parte de los propios nativos y genere rechazo o suscite dudas en algunas instancias académicas.

## 3) English for Young Learners

En el pasado, los intentos institucionales de adelantar el aprendizaje de una segunda lengua a la primera infancia se habían topado con actitudes negativas derivadas del temor de que adquirir dos lenguas a la par produjera en el niño el efecto de confundir ambos códigos y le forzara a expresarse mediante un discurso híbrido que le provocaría trastornos del lenguaje, o basadas en recelos sobre la posible merma que adquirir otro idioma a temprana edad pueda ejercer sobre el desarrollo de la primera lengua, consiguiendo el niño el manejo del segundo código sólo a expensas de la lengua materna o, finalmente, por considerar que el aprendizaje de la L2 supone un esfuerzo para el niño que seguramente podría postergarse hasta un momento más tardío de su vida sin mayores consecuencias. Aunque sigue habiendo un debate abierto, hoy en día la comunidad científica admite en general que son mayores los beneficios que comporta el aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras que sus desventajas al punto de hacerlo aconsejable para la población infantil en su conjunto.

Por otro lado, paralelamente a la argumentación científica, cada vez abundan más las políticas educativas autonómicas, nacionales e internacionales que *de facto* incentivan, y en ocasiones prescriben incluso normativamente, la introducción temprana de una lengua extranjera que, mayoritariamente, es la lengua inglesa. De ese modo, se facilita a la vez, desde la primera infancia escolar, la transición hacia modelos de enseñanza *CLIL*. Detrás de ello, al decir de David Graddol, se esconde una agenda política que persigue la formación de ciudadanos plurilingües, especialmente en la esfera comunitaria europea.

Así, poco a poco, se va sustituyendo la idea de una población universitaria que culminará sus estudios con el dominio necesario de la lengua inglesa como herramienta para el estudio, la investigación científica o la promoción profesional por la de una nueva generación de jóvenes estudiantes preuniversitarios a quienes se exigirá su conocimiento efectivo (atendiendo a los criterios pragmáticos y de inteligibilidad anteriormente aducidos) como requisito de entrada para poder seguir estudios universitarios, de forma total o parcial, en lengua inglesa.



## ANEXO II

### UN *PRACTICUM* INTERNACIONAL POSIBLE Y DESEABLE

Si bien el *Practicum* es uno de los capítulos de mayor potencial educativo y profesionalizador en la formación de los maestros, sigue constituyendo –desde sus mismos orígenes– uno de sus terrenos más resbaladizos, repleto aún de indefiniciones y plagado de interrogantes. En efecto, por encima de cualquier otro aspecto, las prácticas profesionales de los futuros maestros se encuentran en la encrucijada de los dominios académico y profesional, entre la teoría y la práctica, entre la acción y la reflexión y suponen, en rigor, la colaboración estrecha de los ámbitos escolares y los universitarios además de confrontar el *desideratum* de los educadores con la realidad de las aulas, situando al alumno/maestro en una plataforma dinámica desde la que repensar su pasado escolar y proyectar su futuro docente a la luz de los retos inmediatos.

Los actuales procesos de convergencia europea en el espacio educativo ponen de manifiesto similitudes y diferencias entre los diversos modelos de formación del profesorado así como en sus programas de prácticas. Ese ejercicio comparativo está sirviendo para arrojar luz sobre la necesidad imperiosa de proporcionar a los futuros docentes oportunidades para conocer, a través de su experiencia viva, los sistemas educativos y las realidades escolares de otros países facilitando su integración en las aulas, donde habrán de ejercitar y ampliar sus destrezas didácticas, lingüísticas e interculturales.

No queremos concluir este libro sin hacer alusión, siquiera brevemente, al esquema de prácticas escolares para los docentes de lengua inglesa a partir de una experiencia desarrollada en el marco de colaboración abierto entre el *Department of Arts and Humanities* (Nottingham Trent University) y la Escuela Universitaria de Educación y Turismo (Universidad de Salamanca). El impulso de este *Practicum* Internacional procede de un convenio institucional suscrito entre el Ministerio de Educación y Ciencia de nuestro país y la *Training and Development Agency* del Reino Unido que está permitiendo el intercambio de estudiantes de maestros de enseñanza primaria de las dos universidades para realizar un periodo de prácticas escolares en colegios de ambos países.

La propuesta de prácticas internacionales se inscribe en tres grandes contextos: el acercamiento de pueblos y culturas para fomentar su conocimiento mutuo y la cooperación

desde la primera infancia, el actual proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, y el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de lenguas* (2002).

Al objeto de proporcionar el mayor grado de información a todos los agentes implicados en este proyecto de prácticas docentes internacionales, varios profesores de las universidades de Salamanca y Nottingham Trent hemos publicado un volumen de referencia para orientar su desarrollo:

Durán Martínez, Ramiro, Gloria Gutiérrez Almarza y Fernando Beltrán Llavador. (2006). *Guía Internacional de Prácticas Docentes en Centros de Enseñanza Primaria / International Guide for Placement Abroad in Primary Schools*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. (ISBN: 84-7800-419-X, 144 páginas).

Este documento bilingüe consta de dos apartados principales. El primero de ellos introduce de manera sucinta, a modo de mapa conceptual, los modelos formativos de España y del Reino Unido, acudiendo a documentación pertinente y salpicada de ejemplos clarificadores a partir de un "trabajo de campo" pedagógico. El segundo presenta el esquema organizativo del desarrollo de las prácticas docentes internacionales con descripciones de los objetivos y expectativas de los estudiantes, de sus tutores en los centros escolares y de los supervisores universitarios; incluye esta sección además un detallado plan semanal de trabajo para todos ellos y pautas para la elaboración de los informes, *Teaching Practice Reports* o *files* que han de realizar los estudiantes así como plantillas de evaluación cualitativa y ejemplos completados de las mismas para los estudiantes españoles y británicos. Completa el volumen un apéndice con sendos cuestionarios para estudiantes y profesores concebido como una ayuda a la hora de reflexionar acerca de la maraña compleja de presupuestos culturales y puntos de vista que constituyen las experiencias de enseñanza y aprendizaje, compartidas y diversas, previas y posteriores a las prácticas escolares en cada uno de los países.

Se trata de un prometedor punto de partida, que ya está dando múltiples frutos, pero no de un punto de llegada. Y es que, en momentos de cambios vertiginosos como los que atravesamos, además de los múltiples logros que se derivan de unas prácticas internacionales, se hace necesario cerrar estas páginas señalando numerosos retos pendientes que, si bien no exentos de obstáculos, suponen nuevos acicates para la acción, para la reflexión y para el compromiso docente. Algunos de esos desafíos son: hacer de la experiencia lingüística e intercultural un componente central de la formación de los maestros; potenciar el papel de los estudiantes universitarios como verdaderos embajadores culturales; promover crecientes vínculos entre las escuelas anfitrionas de ambos países mediante intercambios de materiales, videoconferencias, correspondencia electrónica, visitas, etc.; favorecer el "hermanamiento" formal de los colegios a fin de contribuir a crear, desde el ámbito escolar, una mayor y mejor ciudadanía europea; alentar el diseño de programas escolares concertados entre colegios de prácticas de ambos países; extender los programas de enseñanzas integradas, *CLIL* o *content-based* en los idiomas y entre los colegios implicados; ampliar la red de vínculos con otros colegios de enseñanza primaria más allá del programa específico del *Practicum* Internacional mediante programas *Comenius* o similares. Y, con los anteriores, en el área de formación del profesorado: desarrollar conjuntamente módulos de enseñanza escolar, diseñar y llevar a cabo programas de formación internacional *pre-service* e *in-service*, crear materiales educativos, y un largo etcétera que supone levantar acta de la premisa de una motivación permanente por mejorar la práctica docente y la promesa de un futuro en el que la comunicación personal, en lenguas diversas pero igualmente entrañadas en sus hablantes, atraviese fronteras y contribuya a crear ciudadanos más maduros y personas más humanas.

### ANEXO III

## 50 "SITIOS" DE REFERENCIA PARA LA ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL IDIOMA INGLÉS

Aunque el listado que sigue no agota ni con mucho las posibilidades que hoy en día ofrece la red, hemos encontrado esta selección especialmente relevante por ofrecer numerosos recursos directamente relacionados con el contenido de este libro o muy cercanos a los intereses de sus lectores. Su acceso está verificado en la fecha misma de la edición del libro:

<http://www.onestopenglish.com>

Una página que ha ido ganando en popularidad entre los profesores de diversos niveles y entre los estudiantes de todas las edades por contener numerosas posibilidades prácticas para la enseñanza y el aprendizaje, además de vínculos útiles sobre exámenes y certificaciones oficiales, gramática, vocabulario, etc.

[http://www.bbc.co.uk/schoolradio/english/storiesandrhymes\\_autumn06.shtml](http://www.bbc.co.uk/schoolradio/english/storiesandrhymes_autumn06.shtml)

Historias y cuentos tradicionales para niños que se pueden escuchar en su versión digital además de notas para los maestros para su utilización didáctica.

<http://www.haydn.nottingham.sch.uk/linkschildren.htm>

La página de un colegio de enseñanza primaria en Nottingham (UK) con numerosos vínculos de enorme interés para los niños, los maestros y los padres o tutores sobre los temas más diversos, todos ellos en relación con la educación primaria.

<http://www.teachingenglish.org.uk/download/radio/innovations/innovations.shtml>

La colaboración de la BBC y el *British Council* ha dado como fruto esta página inspiradora, que se puede escuchar en lengua inglesa, con las últimas innovaciones educativas, entre ellas la tendencia *CLIL* mencionada en el anexo anterior.

<http://www.teachingenglish.org.uk/try/plans.shtml>

Otra sección del sitio anterior que contiene "lesson plans" para temas de diversas materias y niveles de dificultad en la enseñanza primaria y secundaria en el Reino Unido con múltiples ideas transferibles al contexto educativo español.

<http://www.bbc.co.uk/cbeebies/storycircle>

Una fascinante selección de historias para niños que se pueden ver y escuchar en el ordenador, o proyectar en la pantalla, a modo de libros de cuentos virtuales, acompañados de actividades, juegos y canciones complementarias.

<http://www.tda.gov.uk>

El sitio oficial de la *Training and Development Agency for Schools* con todo tipo de información relativa al acceso a la formación docente y aportaciones de los profesionales así como recursos para los profesores noveles y expertos.

<http://www.teachernet.gov.uk>

El recurso virtual oficial provisto por el gobierno británico para los profesores, con programas de televisión, revistas e ideas prácticas para el día a día de los docentes, de suma utilidad para conocer de primera mano las ocupaciones y preocupaciones de las instituciones educativas del Reino Unido y de sus agentes.

<http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning/primary/primaryteachingresources>

Una sección específica del sitio anterior expresamente dedicada a la enseñanza primaria, con numerosísimas posibilidades para todas las asignaturas y para temas transversales.

<http://www.teachernet.gov.uk/teachingandlearning>

Otra sección de enorme interés por ofrecer más de 2.000 *lesson plans* para todos los niveles y materias así como *case studies* de gran riqueza que constituyen una inestimable fuente de inspiración.

<http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/languages>

La página que el *Department for Education and Skills* ha diseñado para prestar atención específica a la enseñanza de los idiomas en la enseñanza primaria, que se pretende hacer extensiva a todos los escolares del Reino Unido en el año 2010.

<http://www.standards.dfes.gov.uk/primary/publications/languages/framework>

Esta sección del sitio del *Department for Education and Skills* ofrece un catálogo de sus publicaciones; muchas de ellas se pueden descargar gratuitamente en formato pdf.

<http://www.ncaction.org.uk/subjects/mfl/index.htm>

La sección de *Modern Foreign Languages* dentro del sitio *National Curriculum in Action*. Contiene "esquemas de trabajo" para la enseñanza y evaluación en los niveles de primaria y secundaria, ejemplos de trabajos de los alumnos y posibilidades de aplicar las TIC a la enseñanza de las lenguas modernas.

<http://www.languageassistant.co.uk>

Una página del British Council destinada a los profesores "auxiliares", con información actualizada de ofertas para los nativos en el extranjero como para los extranjeros en Gran Bretaña e Irlanda y todo lo relativo al cometido profesional, condiciones de trabajo, etcétera, de los coloquialmente llamados "lectores".

<http://www.hlta.gov.uk>

Información relativa a una nueva figura profesional, la de los *higher level teaching assistants*, cuya responsabilidad docente se encuentra a caballo entre la de los *teaching assistants* y la de los *newly / fully qualified teachers*. Su perfil puede ser una referencia útil para los estudiantes españoles de magisterio durante sus prácticas escolares o para los titulados que todavía no están en posesión de un contrato profesional como docentes pero que quizás sí efectúan tareas extra-escolares.

<http://www.ecml.at>

El sitio oficial del Centro Europeo para las Lenguas Modernas, una institución creada por el Consejo de Europa para la promoción de la educación lingüística en el espacio comunitario europeo conducente a la comprensión y cohesión social de sus miembros. A través de actividades y publicaciones accesibles en formato pdf, pone al alcance de los actores de la educación aquellas políticas educativas relativas a la multiculturalidad y al plurilingüismo que guiarán la actuación de los docentes de lenguas extranjeras en su futuro profesional inmediato.

<http://www.ecml.at/docentre>

Ofrece recursos docentes del *European Centre for Modern Languages* y de su Centro de Documentación.

<http://www.csun.edu/~hcedu013/eslplans.html>

*ESL Lesson Plans, activities and resources*. Un banco de recursos de origen estadounidense y de carácter misceláneo que recoge un abanico amplio de sugerencias prácticas, en su gran mayoría elaboradas por los propios docentes.

<http://www.timetoteach.co.uk>

*Teaching resources for teachers in a hurry*. Entre sus secciones más visitadas se encuentran: *free teaching resources, downloadable books, y ready-to-print lessons and flashcards*.

<http://www.atozteachertstuff.com>

Secciones temáticas, artículos sobre enseñanza, herramientas, hojas de actividades preparadas: otro banco de recursos docentes de fácil acceso.

<http://www.abcteach.com>

Similar al sitio anterior; contiene infinidad de recursos gráficos reproducibles, sencillos, efectivos y con un gran potencial didáctico.

<http://www.everychildmatters.gov.uk>

La batería de estrategias gubernamentales de carácter preventivo arbitradas en el Reino Unido para garantizar que todos los niños, sin excepción, puedan gozar de bienestar físico, emocional y educativo desde su mismo nacimiento e independientemente de su origen, raza, extracción social, capacidades o discapacidades, o situación familiar.

<http://www.standards.dfes.gov.uk>

Información acerca de los niveles de referencia educativos propuestos desde el Departamento de Educación para las enseñanzas infantil, primaria y secundaria dentro de la estrategia gubernamental *Every Child Matters*.

<http://www.standards.dfes.gov.uk/schemes3>

“Esquemas” de trabajo para las distintas edades, *Key Stages* y materias del curriculum británico.

<http://qca.org.uk/8680.html>

*Qualifications and Curriculum Authority*. El sitio del órgano oficial encargado de difundir, garantizar y evaluar la implementación del curriculum educativo del Reino Unido desde los 3 hasta los 19 años.

[http://www.futurelab.org.uk/showcase/teachers\\_as\\_innovators/index.htm](http://www.futurelab.org.uk/showcase/teachers_as_innovators/index.htm)

Un sitio para conocer y participar en propuestas muy diversas de innovación educativa en todos los niveles a partir de una vinculación estrecha con iniciativas sociales procedentes de los mundos de la industria y el trabajo.

<http://www.nc.uk.net>

El *National Curriculum online*, con información continuamente actualizada.

[http://www.nc.uk.net/nc\\_resources](http://www.nc.uk.net/nc_resources)

Recursos para la implementación efectiva del *National Curriculum* en todas sus asignaturas, materias y áreas transversales.

<http://www.education.ed.ac.uk/ceres/Resource>

Referencias de recursos bibliográficos sobre diversas materias educativas.

<http://www.education.ed.ac.uk/courses-international/index.html>

La página de *The Moray House School of Education at the University of Edinburgh*. Una referencia de interés para conocer los estudios de grado y de post-grado en el área de la formación docente.

<http://www.letterboxlibrary.com>

Una casa editorial, en régimen de cooperativa, con un catálogo de libros muy creativos, fruto de asesoramiento pedagógico experto, que conceden especial atención a la igualdad y a la diversidad educativa.

<http://www.aaia.org.uk>

*The Association for Achievement and Improvement through Assessment*. La evaluación puesta al servicio del aprendizaje. Entre otras, contiene una sugerente sección sobre las llamadas *thinking skills*.

<http://www.tesjobs.co.uk>

La versión electrónica, continuamente actualizada, de la sección de ofertas de empleo del prestigioso *The Times Educational Supplement*.

<http://www.jobsunlimited.co.uk>

Ofertas de empleo de diferentes sectores laborales, entre ellos el educativo.

<http://www.eteach.com>

*Education jobs online*.

<http://www.gtce.org.uk>

*The General Teaching Council for England*. En el sitio se definen como sigue: “*The GTC is the professional body for teaching in England. Our overall purpose is to help improve standards of teaching and the quality of learning in the public interest. We work for children, through teachers*”.

<http://www.clilcompendium.com>

Un “compendio” clarificador del enfoque CLIL.

<http://www.europa.eu.int>

El portal de la Unión Europea, actualizado en el 50 aniversario del Tratado de Roma (1957), con una sección amplia dedicada a sus 27 Estados miembros y a sus 23 lenguas oficiales.

<http://www.euroclil.net>

*The European Network for Content and Language Integrated Classrooms*.

<http://www.tieclil.org>

*Tranlanguage in Europe – Content and Language Integrated Learning*. En palabras de Gisella Langé, la coordinadora de dicho proyecto: “*The TIE-CLIL project (funded through Socrates - Lingua Action A) promotes plurilingualism through the introduction of Content and Language Integrated Learning in five different EU languages (English, French, German, Italian, Spanish). The major aim of TIE-CLIL is to provide pre and in-service development programmes in CLIL for language teachers and subject teachers through building on existing knowledge of this field, to provide state-of-the-art understanding of theory and practice*”.

<http://www.cilt.org.uk>

*The National Centre for Languages (UK): promoting a greater national capability in languages*.

<http://www.primarylanguages.org.uk>

*The training zone for teaching and learning languages at Key Stage 2*.

<http://www.factworld.info>

*Forum for Across the Curriculum Teaching (FACTWorld is a forum set up to support the teaching of subjects through the medium of a foreign language. The site contains links to country reports, links to useful sites and contact details of key people in participating countries)*.

<http://www.isabelperez.com>

*English as Second or Foreign Language. Primary and Secondary Education Exercises, Web-based Materials, Workshops and links for Teaching and Learning, WebQuests (español/English)*. Un sitio con una enorme riqueza de materiales y secciones muy prácticas y actualizadas.

<http://www.mec.es>

La página oficial del Ministerio de Educación y Ciencia, con todo tipo de información relativa a la enseñanza de la lengua inglesa en nuestro país: legislación, programas de innovación metodológica y formación continua, convenios, becas, cursos y recursos para la misma.

<http://www.universia.es>

El portal de 985 universidades de España y Latinoamérica con información extensa y secciones dedicadas a la enseñanza, aprendizaje, y titulaciones en el ámbito de la formación del profesorado de lengua inglesa.

<http://innova.usal.es>

Portal creado por la Universidad de Salamanca, patrocinado por el Ministerio de Educación y Ciencia y promovido por el Foro por la Educación Pública como lugar de encuentro para las iniciativas, proyectos, grupos y redes formados por profesionales y otros actores de la educación interesados en hacer visibles sus actividades, intercambiar experiencias y establecer relaciones de colaboración.

<http://www.education.tas.gov.au>

El portal del Departamento de Educación del Gobierno de Tasmania (Australia). Una de las propuestas educativas de vanguardia, con propuestas de enseñanza de sumo interés, enfoques globalizadores y una sensibilidad distinta que aporta un complemento imprescindible para los modelos de referencia británico, estadounidense o canadiense.

<http://wwwfp.education.tas.gov.au/English/default.htm>

*This website is a core resource for teachers of English working with the Essential Learnings Framework and English syllabuses in Tasmania. It contains teaching ideas, curriculum advice, news, reviews, information on professional learning programs and multiple links.*

<http://www.oxfam.org.uk/coolplanet>

Materiales educativos en lengua inglesa para una ciudadanía global elaborados por educadores y expertos colaboradores de esta acreditada ONG internacional con ideas que pueden ser adoptadas, y adaptadas, por profesionales de la enseñanza de la lengua inglesa en la educación primaria y secundaria.