



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

**MEMORIA DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN
DOCENTE
ID9/200**

**ADAPTACIÓN DE ASIGNATURAS TRONCALES DE
LA ACTUAL TITULACIÓN DE MAESTRO
ESPECIALISTA EN LENGUA INGLESA A LAS
MATERIAS Y MENCIÓN DE LENGUA INGLESA EN
LOS GRADOS DE MAESTRO DE EDUCACIÓN
INFANTIL Y PRIMARIA**

Fernando Beltrán Llavador (Primer responsable)
Ramiro Durán Martínez
Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría

fdob@usal.es
rduran@usal.es
sreyesp@usal.es

“One looks back with appreciation to the brilliant teachers, and with gratitude to those who touched our human feelings. The curriculum is so much raw material but warmth is the vital element in the growing of a plant and for the soul of the child”

(Carl Jung)

ÍNDICE

1. NOTA PREVIA	4
2. CONTEXTO DEL PROYECTO	5
3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	6
4. OBJETIVOS	7
5. METODOLOGÍA	7
6. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	9
7. RECURSOS DISPONIBLES	9
8. PRODUCTOS Y RESULTADOS OBTENIDOS	10
9. ALGUNAS EXPERIENCIAS PREVIAS DEL EQUIPO VINCULADAS AL PRESENTE PROYECTO	16
10. ANEXOS	
I	17
II	23
III	25
IV	31
V	40
VI	46
VII	51
VIII	55
IX	66
X	74

1. NOTA PREVIA

Los profesores que componen este equipo hemos optado por realizar dos proyectos coordinados que permiten obtener beneficios a mayor escala ya que aprovechan la perspectiva metodológica compartida, para de ese modo poner en marcha una serie de iniciativas docentes comunes, si bien abiertas a las concreciones más adecuadas en cada caso. La conjunción de los dos proyectos, el presente y el que lleva por título *Diseño y utilización de materiales audiovisuales a través de "Studium" basados en prácticas docentes en el Reino Unido para los grados de maestro de educación primaria e infantil (ID9/201)*, complementarios entre sí, está siendo de suma utilidad a la hora de adaptar asignaturas de los planes vigentes a los criterios del EEES. Incrementar, a través de ellos, nuestra base de conocimientos y recursos nos está permitiendo aplicarlos individualmente de forma paulatina y transitoriamente en aquellas asignaturas de las que cada miembro del equipo es responsable para trasladarlos con posterioridad a las asignaturas de los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria.

Ámbito de actuación docente: Diseño de módulos, materias y asignaturas basado en competencias

DEPARTAMENTO RESPONSABLE DE LA PROPUESTA: Filología Inglesa

Titulación vigente: Maestro especialista en Lengua Inglesa

ASIGNATURAS (Troncales Anuales de 9C):

Lengua Inglesa y su Didáctica II (Ávila)	9C T Anual
Lengua Inglesa y su Didáctica II (Zamora)	9C T Anual
Lengua Inglesa y su Didáctica III (Ávila)	9C T Anual
Lengua Inglesa y su Didáctica III (Zamora)	9C T Anual

Títulos de implantación en el curso 2010-2011: Graduado o Graduada en Maestro de Educación Infantil y Primaria

ASIGNATURAS de la Mención Lengua Extranjera (Inglés) (Optativas Semestrales de 6 ECTS) (a partir del 3er curso, esto es, del año académico 2012-2013):

English for young learners
 Planning effective teaching for young learners
 Oral communication in early language learning environments
 Literature and literacy in early English language education
 CLIL (Content and Language Integrated Learning) in the English classroom
 An introduction to EFL (English as a Foreign Language) teaching

CENTROS EN LOS QUE SE IMPARTIRÁN LAS ASIGNATURAS: E. U. de Magisterio de Zamora y E.U. de Educación y Turismo de Ávila

2. CONTEXTO DEL PROYECTO

El presente proyecto se inscribe en el proceso de adaptación a los nuevos Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria en el que sus miembros están inmersos. Su punto de partida fundamental es la experiencia docente previa de las asignaturas troncales de Lengua Inglesa y su Didáctica que han constituido el eje vertebrador para el conjunto de la propuesta formativa de los estudiantes de maestro con especialidad de Lengua Inglesa en las Escuelas de Magisterio de Zamora y de Educación y Turismo de Ávila hasta la fecha (Anexo I).

Si en el ámbito legislativo las órdenes ECI/3854/2007, y ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, relativas a los títulos universitarios oficiales de Maestro en Educación Infantil y Primaria respectivamente, contemplan la posibilidad de proporcionar menciones cualificadoras adecuadas a los objetivos, ciclos y áreas de la Educación Infantil y Primaria de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, la realidad muestra la creciente demanda de aquellos programas escolares que integran los contenidos curriculares y las lenguas extranjeras desde la etapa más temprana y por tanto, la necesidad de nuevas competencias para los maestros.

En efecto, lo que en el caso del idioma inglés empezó a cobrar forma a partir del convenio firmado en febrero de 1996 entre el MECD y el British Council 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: BOE nº 105, de 2 de mayo), en la actualidad ya es una de las mayores prioridades educativas en el Estado español y en sus Comunidades Autónomas (Véase Anexo II y archivo documental 1 en el portafolio/DVD adjunto).

Adicionalmente, dicho convenio se hacía eco de una de las principales tendencias expresadas por el Consejo de Europa en lo relativo a la enseñanza de las lenguas extranjeras, que ha inspirado el signo de las reformas educativas de muchos países en este campo, como es el aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras [Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997 y en el ámbito autonómico, Orden de 22 de junio de 2000 y Resolución del 12 de septiembre de 2000 (BOCyL nº 198, de 11 de octubre)]. Las Escuelas de Magisterio y Educación de Zamora y Ávila desde el principio fueron sensibles a la nueva exigencia educativa desde su oferta universitaria.

De manera similar el presente proyecto es, también ahora, consonante con las orientaciones definidas por el Consejo de Europa a través del documento *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de lenguas* (2002) (igualmente incluido en su versión inglesa junto a una ejemplificación de la Consejería de Educación de Cantabria en el archivo 2 del portafolio/ DVD adjunto) que aspira a vencer “las barreras producidas por los distintos sistemas europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas”.

En ese contexto, ambas Escuelas han aprovechado el Memorándum de entendimiento entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con el Departamento de Educación Británico con el objetivo de potenciar la cooperación conjunta en el campo de formación inicial del profesorado y el desarrollo de lenguas extranjeras en la educación primaria, con aplicación a partir de noviembre de 2003, y, derivados del mismo, los convenios de colaboración de la USAL con la Universidad de Nottingham Trent University a partir del curso 2004-2005 y con la Universidad de East Anglia a partir del curso 2008-2009, con resultados plenamente satisfactorios (Anexo III y archivo 3 del portafolio/DVD adjunto).

A eso hay que añadir el papel protagonista del profesorado de lengua inglesa de las Escuelas de la USAL de Zamora y de Ávila en el diseño y ejecución de importantes iniciativas impulsadas por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León en coordinación con la Universidad de Salamanca como los cursos *Hacia una enseñanza bilingüe* (Véase Anexo IV) dirigidos al profesorado de enseñanza primaria y secundaria de las provincias de Zamora, Ávila y Salamanca impartidos desde el curso 2007-2008 así como, desde el curso 2008-2009, el título propio universitario de *Especialista universitario en programas bilingües y/o de inmersión en lengua inglesa en educación infantil, primaria y secundaria*.

Finalmente, las dimensiones internacional y europea encuentran su plasmación nacional en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en cuyo artículo 2 se declara que “el sistema educativo español se orientará a la consecución de... la capacitación para la comunicación en la lengua oficial y co-oficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras”. De manera análoga, en la Educación Superior, el Plan Estratégico de la Universidad de Salamanca 2009-2012, definía como uno de sus 6 ejes de actuación el de la proyección internacional y dentro de ésta “fomentar la enseñanza y el aprendizaje en otros idiomas” (eje 4/2.1).

La experiencia fructífera de las titulaciones de maestro especialista en lengua inglesa impartidas en la USAL nos animaron a llevar a cabo este proyecto que quiere recoger las lecciones del pasado, aprovechar los recursos del presente y proyectarse de forma positiva hacia el futuro para preparar una transición hacia un nuevo modelo formativo que capacite más y mejor, con competencias lingüísticas y profesionales netamente definidas, a los futuros maestros de enseñanza infantil y primaria.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

Uno de los retos más importantes que se le plantea al profesor universitario dentro del EEES tiene que ver con el peso que en la nueva organización docente y metodológica tendrán las actividades prácticas, el trabajo en equipo y el aprendizaje autónomo, tal y como se prevé en las competencias que asociadas a los estudios de grado se señalan en los descriptores de Dublín.

Para asumir este reto es preciso contar con herramientas metodológicas adecuadas a los contextos docentes específicos de cada asignatura que logren involucrar directamente a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, les haga corresponsables del mismo y permitan sacar el máximo partido posible a los recursos humanos y docentes disponibles.

El proyecto, en breve, ha consistido en sistematizar los logros y propuestas metodológicas más positivas de los años en que ha estado vigente la presente especialidad e incorporarlas, adaptándolas, a los nuevos grados. En él cabe distinguir dos componentes netamente diferenciados aunque estrechamente vinculados:

1) un portafolio (en forma de DVD anexo a esta memoria) que llamamos “English Language Teacher Training Toolkit” (ELTTT) en el que se ilustran, organizadas en diversos archivos documentales, algunas de las metodologías, recursos y dinámicas que hemos encontrado más efectivas para la enseñanza de dichas materias, susceptible de ser utilizado de diversas maneras en la propia universidad y en otros ámbitos de difusión académica convencionales (jornadas, congresos, artículos, etc) como referente de buenas prácticas (véase el índice de contenidos en el Anexo II) y

2) la aplicación de este informe como herramienta de mejora docente en el Espacio Europeo de Educación Superior, aprovechando las nuevas oportunidades (movilidad de estudiantes y profesores, recursos de las TIC, plataformas como “Studium”, materiales y enfoques didácticos, iniciativas de cooperación internacional, relación creciente con agentes sociales implicados en procesos educativos) e incorporando los logros recogidos en el mismo para adaptarlos a las materias y mención de Lengua Inglesa de dichos grados.

4. OBJETIVOS

Como su título indica, el presente proyecto de “Adaptación de asignaturas troncales de la actual titulación de maestro especialista en lengua inglesa a las materias y mención de lengua inglesa en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria” perseguía dos objetivos fundamentales claramente definidos:

1.-Diseñar el contenido de los módulos, materias y asignaturas didáctico-disciplinares y optativas para la mención de Lengua Inglesa en los nuevos Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria aprovechando las experiencias que han obtenido mejores resultados en las asignaturas troncales de Lengua Inglesa y su Didáctica (Anexo I).

2.-A tal efecto, dotar de algunos recursos tecnológicos a los Centros en los que se impartirá la mención de Lengua Inglesa en los nuevos Grados de Maestro Educación Infantil y Primaria para actualizar los fondos de que disponen y ponerlos a la altura de las nuevas exigencias del EEES para la formación de los maestros. En efecto, con la financiación obtenida, se adquirieron 2 ordenadores portátiles Compaq Presario CQ61-230 (nº serie CNF9313WNH y CNF9300WX1), 1 cámara de video Sony HandyCam Modelo DCR-SR7E (nº serie 02483141-1436636) y un videoprojector LG DS325B (nº serie 907DTNW0119)

5. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo ha girado en torno a cuatro tareas fundamentales, sujetas a un proceso de comunicación continua entre los componentes del equipo y dentro de un calendario de trabajo que ha permitido establecer límites y compromisos nítidos y factibles:

1.-Recopilar una selección de herramientas metodológicas, recursos didácticos, experiencias formativas más relevantes de cada uno de los miembros del equipo durante su trayectoria docente en las materias troncales de Lengua Inglesa y su Didáctica, además de las que, en su contacto con otros profesionales, cada uno de ellos ha encontrado de mayor valor y le han resultado más inspiradoras.

2.-Elaborar un catálogo sistematizado, breve y operativo, de todas ellas que pueda ser compartido por otros profesionales del ámbito de la enseñanza de lenguas modernas y utilizado como referencia para el desarrollo de las materias, módulos y asignaturas de lengua inglesa en los nuevos grados (Anexo II y ELTTT DVD adjunto).

3.-Diseñar las fichas de las nuevas materias didáctico-disciplinares o de mención, tomando en consideración el dossier mencionado en el punto 1, con las adaptaciones y en la formulación necesaria para ello (Anexo I).

4.- Incorporar, a partir de la implantación de los nuevos grados y conviviendo con los planes vigentes y vinculadas a las asignaturas de Lengua Inglesa y su Didáctica II y III, el contenido del catálogo, dossier o portafolio (ELTTT), a la plataforma Studium, incluyendo materiales visuales vinculados al proyecto coordinado por el Profesor Ramiro Durán Martínez, *Diseño y utilización de materiales audiovisuales a través de Studium basados en prácticas docentes en el Reino Unido para los Grados en educación Primaria e Infantil*, susceptibles de utilización en los formatos docentes de los nuevos grados (clases magistrales, prácticas docentes, seminarios, tutorías, presentaciones, grupos de trabajo, trabajos de fin de grado, etc.).

Como un ejemplo paradigmático de síntesis entre los logros del pasado y las nuevas fórmulas didácticas del futuro utilizaremos un libro+DVD, (de reciente publicación por la USAL en la serie Documentos Didácticos), financiado por la TDA del Reino Unido, coordinado por una profesora de la Universidad de Nottingham Trent y por dos de los integrantes de este equipo de la USAL, sobre un enfoque de enseñanza CLIL (Content and Language Integrated Learning; AICLE en español) a partir de la realización de una unidad didáctica sobre Cristóbal Colón en 3 colegios de Ávila y 3 de Nottingham.

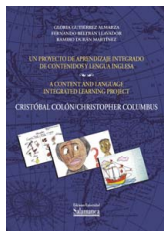
El DVD servirá para ilustrar no sólo el producto de esta experiencia de cooperación internacional sino las enseñanzas derivadas de su proceso de elaboración (Véase un extracto del mismo en el Anexo V):

Ediciones Universidad de Salamanca

Colección Documentos Didácticos

UN PROYECTO DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUA INGLESA: CRISTÓBAL COLÓN A CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING PROJECT: CHRISTOPHER COLUMBUS

GLORIA GUTIÉRREZ ALMARZA, FERNANDO BELTRÁN LLAVADOR & RAMIRO DURÁN MARTÍNEZ



ISBN: 978-84-7800-217-7
Ref.: Documentos Didácticos, 161
Precio: 15 euros (IVA incluido)
Libro, 17x24, 76 págs. + DVD
Materia: Inglés (Lengua)- Estudio y enseñanza

www.eusal.es

Ediciones Universidad
Salamanca

Índice

Contexto del proyecto	¿Qué es AICLE? La enseñanza de idiomas en el Reino Unido y en España Colegios participantes en el proyecto
El proyecto Colón	Programación Puesta en práctica: Uso de la lengua inglesa (Presentación de la vida de Cristóbal Colón; Sesión de preguntas y respuestas sobre Colón; Práctica de números altos y fechas con abanicos; Trabajo en grupo: actividad de correspondencias basadas en las TIC; Simulación de compras; Juego de barcos) y Relaciones interdisciplinares (con Lengua, Historia, Danza y Música, Educación Artística, Educación Física, Educación Artística e Historia, Geografía)
Beneficios	Alumnos Maestros Padres Formadores de Maestros
Referencias	
Contenido del DVD	Presentación Planificación del proyecto Colón Enseñanza y aprendizaje: Uso de la lengua inglesa (Joy Pearson presenta el tema a los alumnos; Benjamín Romo utiliza preguntas y respuestas, etc.) y Relaciones interdisciplinares (Joy Pearson trabaja en Lengua; Wendy Lawrence trabaja en History, etc.) Resultados de aprendizaje Evaluación del proyecto

Sinopsis

Texto bilingüe español /Inglés. Se acompaña de un práctico DVD

Cristóbal Colón / Christopher Columbus muestra el resultado de una experiencia internacional AICLE (Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras), llevada a cabo por alumnos de primaria, maestros, padres, formadores de maestros y maestros en formación. Liderado por las universidades de Nottingham Trent y de Salamanca, el proyecto Colón se planteó desde una fase programática (programación de una unidad didáctica en las escuelas participantes del proyecto, desarrollo de materiales para la enseñanza, etc.) seguida de su puesta en práctica. Este libro, acompañado de un DVD, describe la programación del proyecto, el análisis y los resultados.

6. ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO

Además de reuniones periódicas y de la coordinación de los trabajos individuales, este proyecto, si bien se presenta como una iniciativa con valor propio, a la vez queda articulado con el proyecto liderado por el Profesor D. Ramiro Durán como profesor responsable y su efectividad se ve potenciada por éste. Se trataba de fundamentar, desde perspectivas complementarias y con fórmulas cooperativas, los nuevos grados de maestro a través de sólidos apoyos institucionales para ir supliendo las carencias de las que adolecían las titulaciones anteriores cuyo fruto inicial ya se ha recogido en las memorias de los títulos Graduado o Graduada en Maestro de Educación Infantil y Primaria presentadas por la USAL y de reciente aprobación por la ANECA (Anexo I).

Calendario
Recopilación actividades docentes y recursos didácticos relevantes materias troncales actual titulación: 14.09.2009 a 13.11.2009
Justificación económica: 25.09.2009
Catalogación actividades y recursos docentes destacados materias troncales actual titulación: 16.11.2009 a 15.01.2010
Incorporación actividades docentes representativas a mención nuevos grados: 18.01.2010 a 16.03.2010
Inclusión de recursos y dinámicas docentes exitosas en plataforma Studium: accesible a los estudiantes desde inicios del próximo curso 2010-2011 cuando se diversificará, seleccionará y distribuirá temporalmente el uso por parte de la/os estudiantes según la progresión de cada asignatura en los dos centros.
Memoria de las actividades: 24.05.2010

7. RECURSOS DISPONIBLES

Hemos contado con una dilatada experiencia profesional de los miembros del equipo, que ha estado a cargo de las asignaturas de la Titulación de Maestro Especialista en Lengua Inglesa, libros editados y de autoría propia o compartida, una guía docente bilingüe editada por la USAL y difundida entre universidades de España y el Reino Unido, artículos especializados, comunicaciones en congresos, experiencias internacionales recogidas en informes institucionales, recursos bibliográficos, multimedia y accesibles por la red, y contactos profesionales con colegas de otras universidades españolas y extranjeras, una muestra de todo lo cual queda recogida en el portafolio / DVD adjunto (Anexo II).

Además, el coordinador de este proyecto ha formado parte de la comisión intercentros para el diseño de los nuevos Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria y ha participado activamente, con los otros miembros del equipo, en la propuesta de mención de lengua inglesa para dichos grados; también fue miembro de la comisión encargada del informe para la evaluación institucional de los títulos vigentes de maestro en la Escuela de Educación y Turismo de Ávila. Por otra parte, los 3 miembros del equipo han impartido conjuntamente entre los años 2005 y 2008 los cursos de doctorado “La enseñanza de la lengua inglesa en el marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas” (Código 65043), “Perspectivas para la enseñanza de la lengua inglesas en el nuevo contexto europeo” (Código 650458) y “La formación del profesorado de lengua inglesa en el contexto europeo nuevas aproximaciones desde la docencia e investigación” (Código 65063), estrechamente relacionados con el proyecto que aquí se presenta (Véase Anexo VI).

8. PRODUCTOS Y RESULTADOS OBTENIDOS

Lo que perseguíamos con este proyecto era, en primer lugar, trazar un mapa de acciones, orientaciones y dinámicas educativas que nos han resultado más positivas hasta la fecha en la formación de los maestros especialistas de lengua inglesa y, en segundo lugar, utilizar esa herramienta o “toolkit” (ELTTT), con formato de dossier o portafolio, como un recurso valioso para el diseño de las materias de Lengua Inglesa en los nuevos Grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria, apoyado por recursos bibliográficos y audiovisuales formativos actualizados y relevantes y por los soportes informáticos imprescindibles para facilitar una transición fluida hacia su implantación (véanse ejemplos de tareas didácticas que unen aspectos de lengua, sociedad y cultura haciendo uso efectivo de los nuevos “media” en el Anexo VII). Por supuesto, es de esperar que el beneficio potencial se extienda mucho más allá de lo que puedan obtener los propios miembros del equipo de manera individual o conjunta, pues el proyecto está concebido para ser de utilidad a todos los profesores y estudiantes implicados en la implantación de estos nuevos grados en la USAL. Adicionalmente, sus resultados sin duda podrán ser transferibles a otros ámbitos y formatos de formación del profesorado (continua, y a través de post-grados, hermanamientos, e-learning, programas de movilidad) similares en nuestro propio país y en el extranjero y son susceptibles de difusión a través de canales académicos y sociales muy diversos.

La confección de un catálogo de propuestas formativas y recursos docentes efectivos para la formación de los maestros de lengua inglesa y la utilización de un material didáctico audiovisual de elaboración propia que responde a las nuevas orientaciones de integración de la lengua extranjera y los contenidos curriculares (*CLIL: Content and Language Integrated Learning*) fruto de un proyecto de cooperación internacional coordinado entre colegios y universidades de España y del Reino Unido, como un ejemplo paradigmático de este proyecto de innovación docente, han facilitado la consecución de estos objetivos y se adecuan, además, a los fines promovidos por la convergencia europea que buscan adaptar los métodos de enseñanza a las necesidades del conocimiento así como preparar a los estudiantes para su inserción profesional en el espacio europeo.

Sin duda, la mejor prueba de ello la constituye la voz y la experiencia de los propios estudiantes cuando se descubren capaces de articular, en lengua inglesa, la riqueza, potencial y operativa, de su propia práctica docente tanto en España como en el extranjero (Anexo X).

FÓRMULAS QUE NOS HAN REPORTADO RESULTADOS MUY POSITIVOS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS MAESTROS DE LENGUA INGLESA

A modo de síntesis presentamos 8 claves de índole genérica, si bien con plasmaciones muy concretas en el día a día, expresadas de forma deliberadamente sucinta:

1. CABEZA, CORAZÓN Y CUERPO

De modo gráfico, solemos referirnos a la necesidad de enseñar inglés a los niños de la etapa de enseñanza primaria -y lo ilustramos de manera viva en nuestra docencia-, integrando las “tres haches”: *head, heart and hands*, o lo que es igual, cognición, corazón y acción, esto es, pensamiento (teoría), emoción y práctica; la frase popularizada de Goleman sobre “inteligencia emocional” en clave psicológica y las propuestas de Jane Arnold en el terreno de la lingüística aplicada relativas a una enseñanza integral, a la vez afectiva y efectiva, se traducen para nosotros en la esfera de nuestra competencia en el hecho de que, no obstante su obligado tratamiento académico, el uso real de la lengua inglesa involucra a la totalidad de la persona y, por tanto, los procesos cognitivos de su aprendizaje no pueden quedar alienados de las experiencias y expresiones humanas globales, incluyendo la corporalidad; de ahí la importancia de la dramatización, el juego, las canciones, el contacto con hablantes reales de la lengua, y la utilización frecuente, desde las primeras etapas, del idioma en situaciones comunicativas cotidianas, auténticas y significativas.

2. SITUAR LA PRÁCTICA DOCENTE

De manera similar, y aunque sea lícito, y aún necesario, establecer diferenciaciones entre la lengua, la cultura y la sociedad, el hecho es que los educadores debemos “situar” nuestra práctica en contextos locales muy específicos a la vez que en diálogo con los grandes contextos y tendencias globales. No en vano la preponderancia de la lengua inglesa obedece a fuertes determinaciones históricas y se inscribe en dinámicas de globalización contemporáneas. “Situar” de ese modo la práctica docente permite encontrar verdadero “sentido” (esto es, tanto dirección como significado) a la tarea profesional a los estudiantes de maestro y a nosotros nos posibilita establecer prioridades para orientar su formación en consonancia con los mayores retos. Los viajes de estudio, la realización de prácticas docentes en el extranjero, las estancias en países de habla inglesa como auxiliares de conversación, las experiencias de inmersión lingüística, los intercambios reales o virtuales (comunicaciones por correo-e, *skype* o comunicaciones con *webcams*), y las visitas de profesionales y hablantes nativos abren horizontes insospechados de madurez personal y académica y de progreso lingüístico y profesional.

3. FORJAR VÍNCULOS

A la capacidad intrínseca de los idiomas para comunicar, crear entendimiento y cruzar fronteras, se suma la rica posibilidad de los educadores de tender puentes:

- 1.-entre niveles educativos (enseñanza primaria y terciaria).

2. -entre instituciones locales, nacionales e internacionales (colegios, países, centros de formación de profesores, universidades, autoridades educativas).

3.-entre disciplinas diversas (como apunta el llamado enfoque AICLE O de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

4.-entre culturas (y dentro de ellas, entre culturas pedagógicas diversas).

5.-entre los estudiantes de la misma o de diversas promociones para compartir sus experiencias y desarrollar proyectos de colaboración diversos.

El doble, y doblemente marcado, componente relacional de los idiomas y de cualquier proceso educativo que se defina como tal, satisface una tendencia intrínsecamente humana y comporta una gratificación difícilmente mensurable, y es una fuente de estímulo y de honda satisfacción académica y profesional.

4. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CREATIVOS

Los ámbitos de la comunicación lingüística y de la educación favorecen, una vez más, fertilizaciones mutuas y procesos de suma de creatividad. En nuestra formación, de manera intuitiva inicialmente, aunque con confirmación posterior por parte del marco teórico de las denominadas “inteligencias múltiples” entre otras fuentes de inspiración, hemos tratado de crear entornos estimulantes de aprendizaje en consonancia con los perfiles y trayectorias sumamente diversas de nuestra/os estudiantes, con capacidades y sensibilidades muy distintas, lo que a menudo convierte nuestras clases en verdaderos talleres de comunicación en los que pueden tener cabida *displays* visuales de acuerdo a focos temáticos, familias léxicas, frisos o historias secuenciadas, simulaciones de enseñanza, presentaciones orales en forma de *mini-lectures* o sesiones de *storytelling*, *role-plays*, foros de discusión en torno a documentos visuales de conferencias sobre aspectos pedagógicos o clases reales recogidas en programas como “teachers.tv” (Véase archivo 6 del DVD ELTT Toolkit), análisis de recursos visuales a partir de documentos gráficos recopilados por ellos (Véase alguna breve selección fotográfica en el archivo 7 del DVD ELLTTT), audiciones, confección de materiales de enseñanza (bingos, dominos, abanicos léxicos, regletas de categorías gramaticales, presentaciones audiovisuales en formato de video o en *power-point*), *action-songs*, además de otro sinfín de tareas que los estudiantes realizan de manera individual o en equipo, en la Biblioteca, en sus hogares o en la calle (entrevistas, *word-hunts*, guías turísticas para niños en lengua inglesa), haciendo uso de libros o de otros medios (grabaciones de audio imitando voces originales nativas, búsquedas específicas en la red). Un doble efecto de ello es, por un lado, el de la creación de un espacio común en el que se armonizan la disciplina y el rigor académico con propuestas llenas de vida y de significado para la enseñanza primaria y, por otro, el de poder constatar personalmente los beneficios innegables de “learning by doing”.

5. ORIENTACIÓN PRÁCTICA

En relación con lo anterior, una de las cosas que los estudiantes encuentran más atractivas es la orientación eminentemente práctica de su formación. Sin desestimar en absoluto la importancia fundamental de los contenidos teóricos, éstos, sin embargo, se valoran mucho más y se integran mucho mejor a partir de

la experiencia propia. Mediante el ejercicio sistemático de la enseñanza, desde el principio impartida (y compartida) en lengua inglesa, y a partir de la práctica intensiva en sesiones de microenseñanza en las aulas universitarias en primera instancia y a continuación en las aulas escolares, la/os estudiantes descubren los obstáculos propios y ajenos, comunes y no comunes, para el aprendizaje y enseñanza de la lengua inglesa, confrontan dilemas didácticos, buscan explicaciones, contrastan sus propias hipótesis con las investigaciones y la literatura científica pertinente y comparan sus experiencias como maestros en formación con la de profesionales experimentados para aprender de ellos.

6. ENGLISH LANGUAGE TEACHING *CONTENT* AND *CONTENT*

La/os estudiantes de maestra/o encuentran especialmente satisfactorio asimilar contenidos (pedagógicos o de otro orden) en lengua inglesa y constatar que el componente didáctico y el lingüístico no se abordan como compartimentos estancos. El componente lingüístico viene dado, de manera funcional, al impartir las asignaturas de Lengua Inglesa y su Didáctica en lengua inglesa. Hemos asistido, complacidos, a la confirmación de lo que venimos haciendo desde el inicio como formadores, a través de las recomendaciones del *Marco Europeo de Referencia para el aprendizaje de las lenguas*. Se trata de algo que el primer responsable de este proyecto tuvo ocasión de desarrollar el 19/01/2009 en la conferencia que impartió en el CFIE de Ávila que precisamente llevaba por título “*Content teaching and teaching content through English*”, de próxima publicación en un volumen editado por los otros dos miembros del equipo de este proyecto sobre la enseñanza de la lengua inglesa en los programas bilingües en Ediciones de la Universidad de Salamanca (Véase, con otros 2 artículos en el archivo 8 del portafolio / DVD).

7. ENSEÑANZA BASADA EN VALORES

Si bien el EEES redefine la enseñanza universitaria, basándola en competencias, éstas se han de cimentar en valores, para que la racionalidad que la impulsa no sea meramente instrumental y el horizonte de formación tenga un alcance verdaderamente universal y una dimensión auténticamente humana. Ello es especialmente necesario en unos estudios que han de preparar a las generaciones de maestra/os para enseñar a las niñas y niños valores democráticos de convivencia, ciudadanía, respeto, tolerancia, aceptación de las diferencias, comunicación y diálogo en el microcosmos del aula y en la esfera internacional.

En nuestra formación tratamos de cultivar esas actitudes a través de la lengua inglesa, mediante el ejemplo, asumiendo la responsabilidad de actuar como *role-models* en tanto que *teacher trainers*, pero también fomentando esas mismas actitudes entre los estudiantes, promoviendo su colaboración, ensayando la utilización de códigos de cortesía conversacional, la escucha mutua, atenta y respetuosa, dinámicas de *feedback* constructivo, el trabajo en equipo con funciones distribuidas de forma rotatoria (*coordinator, scribe, mentor, reporter*), la celebración de los éxitos, la toma de decisiones por consenso, la reflexión sobre la acción (por medio de *learning journals* o *logs*, a través de comentarios a las grabaciones de sus simulaciones didácticas), apelando siempre a lo mejor del interlocutor, y haciendo un uso frecuente de un tipo de humor “civilizado”, fresco y natural, pero nunca ofensivo, vulgar o banal.

8. RESPONSABILIDADES COMPARTIDAS Y ENTORNOS DE CONFIANZA

Los maestros, jóvenes o experimentados, han de asumir desde el primer momento importantes responsabilidades profesionales y por eso resulta crucial no postergar ese imperativo hasta que hayan obtenido su cualificación definitiva. Otorgar parcelas importantes de responsabilidad, y compartirla con ellos, en aspectos decisivos de su formación, entraña riesgos pero también abre posibilidades inusitadas, es una obligación ética y supone la creación conjunta de relaciones de confianza y participación efectiva. Nuestros estudiantes colaboran con frecuencia en acciones educativas en colegios españoles o británicos, asumiendo el diseño e impartición de talleres escolares o extraescolares, participando en programas de promoción de la lectura, realizando actuaciones voluntarias de cuenta-cuentos, confeccionando materiales educativos (pósters, máscaras, teatrillos, sencillos *readers*) para los colegios, etc.

A modo de ilustración, este curso, por primera vez, y con una valoración sumamente positiva, un grupo de estudiantes de tercer curso de la especialidad de lengua inglesa de la E.U. de Educación de Ávila, a iniciativa de la Directora de los programas educativos de la Universidad de la Experiencia, han impartido un taller de iniciación a la lengua inglesa a los estudiantes mayores, con el correspondiente reconocimiento institucional e incluso con un pequeño eco mediático de dicha iniciativa en la prensa local, que ha supuesto un acicate para los alumnos mayores y sus jóvenes profesores.

Diario de Ávila Digital

Jueves, 4 de Marzo de 2010



Local 02/03/2010 UNIVERSIDAD

Unas 80 personas asisten a un curso de inglés para mayores organizado por la USAL

B. M.

Alrededor de 80 personas participan en un curso de inglés básico para personas mayores en el marco del Programa de Convivencia Intergeneracional. Se trata de una formación organizada por la USAL, a través del Servicio de Asuntos Sociales, para ofrecer una formación básica en el idioma inglés para lo que las sesiones son impartidas por estudiantes de la Escuela universitaria de Educación y Turismo de Ávila, donde se desarrolla el curso.

Las clases se imparten en tres aulas diferentes donde los profesores pretenden aportar durante diez sesiones, ya que la formación se prolongará hasta el mes de mayo, unos conocimientos básicos de inglés. Por ello, la primera clase sirvió para facilitar la presentación y después se pasa a tratar otros temas como los transportes, tiendas, compras, direcciones y, en general, un vocabulario que se pueda utilizar en la vida cotidiana de los asistentes.

Según explicó la coordinadora, Concha Pedrero, se trata de una experiencia enriquecedora tanto para los profesores como para los alumnos, quienes se muestran encantados con la propuesta, comentó. Para ello se utiliza un sistema sencillo en el que se ofrece a los participantes diferentes expresiones, con su traslado al inglés y su correspondencia fonética, aunque se escribe según es la pronunciación para facilitar el aprendizaje.

Y con ello, clase a clase, estos alumnos podrán llegar a atesorar unos conocimientos básicos del idioma inglés a la vez que participan en unas sencillas clases impartidas en Educación y Turismo.

© Copyright Diario de Ávila. All Rights Reserved. Prohibida toda reproducción a los efectos del Artículo 32, 1, párrafo segundo, LPI.

9. ALGUNAS EXPERIENCIAS PREVIAS DEL EQUIPO VINCULADAS AL PRESENTE PROYECTO

Fernando Beltrán y Ramiro Durán participaron en el proyecto relacionado con la convergencia europea de la enseñanza en las universidades de Castilla y León (Orden EDU/995/2005, de 19 de julio de 2005) con título “Diseño de un Practicum Europeo para la Formación del Profesorado de Lengua Inglesa” de la Junta de Castilla y León de enero a diciembre de 2006 dirigida por la Dra. Pilar Alonso Rodríguez. (Concesión de ayuda en B.O.C.y L., nº 234, de fecha 5 de diciembre de 2005) (Véase Anexo VIII).

Entre las publicaciones más recientes de los miembros del equipo en el ámbito del proyecto se encuentran:

Libros:

2004. Ramiro Durán Marínez, Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría y Fernando Beltrán Llavador. *La Formación del Profesorado de Lengua Inglesa en un Contexto Europeo*. Ed. Ambos Mundos. Colección Almar Anglística. Salamanca. 206 págs. ISBN: 84-7455-100-5.

2006. Ramiro Durán Martínez, Gloria Gutiérrez Almarza y Fernando Beltrán Llavador. *Guía Internacional de Prácticas Docentes en Centros de Enseñanza Primaria/International Guide for Placement Abroad in Primary Schools*. Ed. Universidad de Salamanca. 144 págs. ISBN: 84-7800-419-X.

2007. Ramiro Durán Martínez, Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría y Fernando Beltrán Llavador. *Propuestas para la Formación del Profesorado de Lengua Inglesa en el Espacio Educativo Europeo*. (2ª edición revisada, actualizada y aumentada del libro *La Formación del Profesorado de Lengua Inglesa en un Contexto Europeo*). Ed. Ambos Mundos. Colección Almar Anglística. Salamanca. 218 págs. ISBN: 978-84-7455-110-5. (Ver extracto en Anexo IX y en archivo documental 4 del DVD adjunto)

2010. Gloria Gutiérrez Almarza, Fernando Beltrán Llavador y Ramiro Durán Martínez. *Un proyecto de aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Inglesa: Cristóbal Colón / A content and language integrated learning project: Christopher Columbus*. Ed. Universidad de Salamanca. 76 páginas. Libro +DVD. ISBN: 978-84-7800-217-7.

Capítulos de libros:

2008. Ramiro Durán Martínez, Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría y Fernando Beltrán Llavador. “Argumentos para la adquisición temprana y requisitos para el aprendizaje precoz de la L2”. María F. García Bermejo Giner, Pilar Sánchez García, Consuelo Montes Granado, Elvira Pérez Iglesias, Juan Andrés Jurado Torresquesana (Eds.) *Multidisciplinary Studies in Language and Literature: English, American and Canadian*. Salamanca. Ed. Universidad de Salamanca. Colección Aquilafuente, 124, pp. 147-153. ISBN: 978-84-7800-339-6.

2008. Fernando Beltrán. “English Today and English Next: Its Once and Future Role in Education”. Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría, Ramiro Durán Martínez (Eds.) *Didactic Approaches for Teachers of English in an International Context*. Salamanca. Ed. Universidad de Salamanca. Colección Aquilafuente, 138, pp. 37-51. ISBN: 978-84-7800-316-7.

ANEXO I

**MENCIÓN DE LENGUA EXTRANJERA (INGLÉS) PARA LOS
TÍTULOS DE GRADUADO O GRADUADA EN MAESTRO DE
EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DE
SALAMANCA (CAMPUS DE ZAMORA Y ÁVILA)**

Denominación de la mención M1	LENGUA INGLESA	Créditos ECTS	30	Carácter	OPTATIVO
Centro donde se imparte: ESCUELA UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN Y TURISMO DE ÁVILA y ESCUELA DE MAGISTERIO DE ZAMORA					
Unidad temporal	3º curso, 1º semestre, 4º curso, 1º semestre				
Requisitos previos	Los alumnos tendrán que tener acreditado el nivel mínimo B1 que se requiere para todos los maestros al término del grado (Ver Orden ECI/3857/2007, BOE 29/12/2007, pág.53748). A los estudiantes que expresen su deseo de obtener la mención de lengua inglesa al finalizar el primer curso del grado, se les dará orientación para poder alcanzar el nivel B2 recomendado al inicio de la mención.				
Sistemas de evaluación					
Instrumentos de evaluación de las competencias					
Las competencias a adquirir mediante las actividades de grupo grande se evaluarán mediante pruebas escritas: pruebas de desarrollo, pruebas de preguntas cortas.					
Las competencias a adquirir mediante las actividades de seminario-laboratorio se evaluarán mediante pruebas escritas (tipo test), desarrollo expositivo de trabajos y proyectos. Resolución de casos prácticos básicos. Entrega de trabajos. Control de la asistencia.					
La evaluación de las competencias a adquirir mediante las Tutorías ECTS se realizará a través de la implicación en los trabajos solicitados y el cumplimiento de los objetivos propuestos por el profesor/a en las actividades de tutorización. Control de la asistencia.					
La evaluación de las competencias a adquirir mediante la evaluación del trabajo autónomo del alumno/a se hará de forma indirecta a través de la repercusión de ese trabajo sobre el resto de las actividades formativas .					
Instrumentos de evaluación de las competencias de la materia:					
La evaluación se efectuará tomando en consideración los siguientes elementos en forma y proporción acorde con las actividades formativas de la mención, que se desarrollará en su totalidad en lengua inglesa:					
-participación:15%					
-tareas asignadas (exposiciones, proyectos, grabaciones audiovisuales, simulaciones o role-plays, desarrollo y presentación de temas y recursos didácticos, sesiones de micro-enseñanza o discusiones en lengua inglesa, etc.): 25%					
-pruebas de contenido y de capacitación lingüística (será requisito necesario acreditar una competencia lingüística en el nivel C1 del MER): 60%.					
El nivel lingüístico exigible al término del grado para quienes opten a la mención será el avanzado, o C1 según el MER, verificable por pruebas de evaluación específicas. La acreditación del nivel C1, será necesaria, pero no suficiente, para obtener la mención que además de tener un componente de formación lingüística introduce otros componentes formativos de carácter didáctico y cultural.					
Sistema de calificaciones					
Se utilizará el sistema de calificaciones vigente (RD 1125/2003) artículo 5º. Los resultados obtenidos por el alumno en cada una de las materias del plan de estudios se calificarán en función de la siguiente escala numérica de 0 a 10, con expresión de un decimal, a la que podrá añadirse su correspondiente calificación cualitativa: 0 - 4,9: Suspenso (SS), 5,0 - 6,9: Aprobado (AP), 7,0 - 8,9: Notable (NT), 9,0 - 10: Sobresaliente (SB). La mención de Matrícula de Honor podrá ser otorgada a alumnos que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9,0. Su número no podrá exceder del 5% de los alumnos matriculados en una asignatura en el correspondiente curso académico, salvo que el número de alumnos matriculados sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola Matrícula de Honor.					
Se tendrá en cuenta el Reglamento de Evaluación de la Universidad de Salamanca					

Actividades formativas con su contenido en ECTS y su metodología de enseñanza y aprendizaje			
ESTIMACIÓN POR ASIGNATURA	Horas presenciales	Horas de trabajo autónomo del alumno	Horas totales
Presentación de la materia	1		1
Clases magistrales (teóricas)	12		12
Clases prácticas	25	35	60
Seminarios	4	6	10
Exposiciones y debates.	12	15	27
Tutoría en grupo	2		2
Preparación de trabajos personales		10	10
Preparación de trabajos colectivos		4	4
Otras actividades (preparación de examen).		20	20
Examen oral y escrito	4		4
TOTAL	60	90	150
EN CRÉDITOS ECTS (1 Crédito ECTS = 25 horas)	2,4	3,6	6

Breve descripción de sus contenidos.
<p>Las asignaturas se impartirán en lengua inglesa.</p> <p>-Contenidos en lengua inglesa especialmente asociados a documentos de referencia acreditadas internacionalmente, como el Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) o los módulos básicos del Teaching Knowledge Test: "language and background to language teaching and learning", "planning lessons and use of resources for language teaching" y "managing the teaching and learning process".</p> <p>-Destrezas comunicativas: Comprender (comprensión auditiva y lectora), hablar (interacción y expresión oral) y escribir (expresión escrita) en el nivel C1.</p> <p>-Aspectos fundamentales relacionados con la enseñanza de la lengua inglesa en edades tempranas: dinámicas de aula, planificación de tareas, enseñanza del vocabulario de aula, de contenidos curriculares y de interacciones cotidianas, recursos y métodos de enseñanza de las destrezas comunicativas, tendencias actuales de la enseñanza de las lenguas extranjeras en ámbitos autonómicos, nacionales e internacionales.</p> <p>-Recursos para la formación continua: cursos de especialización y post-grado, programas de cooperación internacional en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa: becas, intercambios, hermanamientos, acuerdos, proyectos internacionales, etcétera.</p> <p>ENGLISH FOR YOUNG LEARNERS (INGLÉS PARA NIÑOS) 6 credits = 150 hours (60 class contact hours)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Can situate EYL in multilingual settings -Can introduce language awareness activities -Can analyse, use and adapt existing resources on the market: textbooks, flashcards, posters, stories, songs, plays, rhymes, etc -Can produce home/class-made materials -Can evaluate teaching materials -Can use ICT resources and avoid their potential abuse in the class -Can establish cross-curricular connections and develop the intercultural dimension in language teaching -Can use vocabulary work (pictures, murals, displays, sequences, stories, picture dictations, videos, etc) -Can reflect on and adopt action-research approaches in the teaching practice

PLANNING EFFECTIVE TEACHING FOR YOUNG LEARNERS
(LA PLANIFICACIÓN EFECTIVA DE LA ENSEÑANZA PARA NIÑOS)

6 credits = 150 hours (60 class contact hours)

- Can plan lessons (using a communicative approach) and organize, carry out and assess project work
- Can manage the class (and is familiar with the layout, group dynamics, resources, discipline, class routines, etc)
- Can make an effective use of classroom language (when and how to use L1 in the class, classroom English, teacher vs. student language)
- Can diagnose and correct errors (oral vs. written work, immediate vs. delayed correction procedures) and use context-bound evaluation techniques

ORAL COMMUNICATION IN EARLY LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENTS
(COMUNICACIÓN ORAL EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE TEMPRANOS DE LENGUA)

6 credits = 150 hours (60 class contact hours)

- Can teach listening and speaking skills and is familiar with different categories of activities for young learners
- Can play a model role drawing knowledge from Phonetics and Phonology
- Can make effective use of Phonics in early language learning
- Can teach pronunciation and stress, rhythm and intonation through (action) songs, chants, rhyming pairs, tongue twisters, etc.
- Can use instructional and formulaic language in English
- Can use action games and practical activities for children conducive to improving their oral skills

LITERATURE AND LITERACY IN EARLY ENGLISH LANGUAGE EDUCATION
(LITERATURA Y LECTOESCRITURA EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA EN LENGUA INGLESA)

6 credits = 150 hours (60 class contact hours)

- Can make Literacy and Literature work together in rich literate environments
- Can use drama effectively in Early Language Learning
- Can use poetry creatively in Early Language Learning
- Can introduce fictional and information books in Early Language Learning
- Can use synthetic phonics in infants and Early Primary
- Can introduce activities for promoting reading and writing skills at an early stage of FL learning

CLIL IN THE ENGLISH CLASSROOM (CLIL EN EL AULA DE INGLÉS)

6 credits = 150 hours (60 class contact hours)

- Can get involved in the integrated curriculum within the Spanish state education system and is fully familiar with:

The CLIL approach: origins, rationale and case studies

The MEC/British-Council bi-lingual project initiated in 1996 for the Infant cycle and in the Primary Years

The current development of school "bilingual programmes", its legislation and implementation

- Can benefit from and is familiar with international teaching projects: Comenius, and other linking programmes across frontiers (school twinning schemes, e-mail correspondence, international exchange programmes, etc)
- Can develop CLIL teaching materials and use strategies for specific subject content in English: P.E., Arts and Crafts, Science, etc
- Can plan and assess a CLIL-based syllabus

AN INTRODUCTION TO EFL (ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE) TEACHING
(INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA)

6 credits = 150 hours (60 class contact hours)

- Can follow the Common European Framework of Reference orientations in Early Foreign Language Teaching settings
- Can develop students reading and writing skills
- Can teach mixed ability classes
- Can present vocabulary and grammar (form and meaning) effectively
- Can present language through different kinds of texts
- Can monitor and assess learning
- Can get involved in classroom observation tasks (teachers position, individual learners, interaction, instructions, engagement, learner participation, teacher-learner interaction, boardwork)
- Can provide a rationale for good English language teaching practice

Descripción de las competencias
<p>DP 29 Desarrollar y evaluar contenidos del currículo de lengua inglesa mediante recursos didácticos apropiados y promover las competencias correspondientes en los estudiantes.</p> <p>DI 10 / DP 22 Conocer el currículo de la lectoescritura de la etapa infantil y de la lengua inglesa y la literatura de la etapa primaria así como las teorías sobre la adquisición y desarrollo de los aprendizajes correspondientes.</p> <p>DI 11 Favorecer las capacidades de habla y de escritura en lengua inglesa.</p> <p>DI 17 Reconocer y valorar el uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal para la comunicación en lengua inglesa.</p> <p>DI 19 Conocer la literatura infantil en lengua inglesa.</p> <p>DP 24 Conocer el proceso de aprendizaje de la lengua inglesa y su enseñanza.</p> <p>DI 18 / DP 25 Conocer, fomentar la lectura y utilizar adecuadamente recursos para la animación a la lectura y escritura en lengua inglesa.</p> <p>DI 16 / DP 27 Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.</p> <p>DP 28 Expresarse oralmente y por escrito en la lengua inglesa en el nivel avanzado C1 (Marco Europeo de Referencia para las lenguas).</p> <p>DI 20 Ser capaz de fomentar una primera aproximación a la lengua inglesa.</p> <p>BI 27 Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas docentes innovadoras.</p> <p>COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE MENCIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adquirir conocimiento y competencias de orden lingüístico, didáctico y sociocultural de la lengua inglesa. -Conocer los principios, desarrollo y formatos de los programas integrados de lengua inglesa y contenidos curriculares. -Adquirir competencias para poder participar activamente en los programas bilingües de los centros escolares. -Conocer y ser capaz de utilizar, y en su caso de crear, de forma efectiva, recursos para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua inglesa y, entre ellos, las crecientes posibilidades que ofrecen las TIC. -Conocer y usar la literatura infantil, las técnicas de dramatización, narración oral, animación, etc., de manera creativa y efectiva para la enseñanza de la lengua inglesa. -Conocer, promover, diseñar y animar a la participación en programas de movilidad y colaboración para alumnos y profesorado con otros países de habla inglesa. -Ser capaz de investigar sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrollando estrategias de autoaprendizaje, de reflexión crítica y de renovación de la práctica docente. -Conocer y ser capaz de desenvolverse en un contexto educativo internacional. -Conocer la riqueza y complejidad de la lengua inglesa en un mundo global y desarrollar una ética profesional de responsabilidad y un compromiso ciudadano cimentado en los derechos humanos, los valores democráticos y la capacidad de trabajar en colaboración en proyectos colectivos para beneficio de la comunidad educativa.

Asignaturas

Las asignaturas que se proponen, de 6 créditos cada una, y que se impartirán en los cursos 3º y 4º del Grado, se conciben para que, en su conjunto, ofrezcan una base suficientemente amplia para conformar una mención, pero al mismo tiempo, mantienen independencia y valor propio como para que alumna/os que opten por no seguir mención alguna puedan al mismo tiempo escoger una o varias de esas optativas.

Con el objetivo de garantizar la idea de "optatividad" se propone ofrecer seis asignaturas de las que los estudiantes habrán de cursar cinco para completar los 30 créditos de la mención en el grado de Primaria o Infantil.

Asignatura M1.1.

Denominación de la asignatura			
ENGLISH FOR YOUNG LEARNERS (INGLÉS PARA NIÑOS)			
Créditos ECTS	6.0	Carácter	Optativo

Asignatura M1.2

Denominación de la asignatura			
PLANNING EFFECTIVE TEACHING FOR YOUNG LEARNERS (LA PLANIFICACIÓN EFECTIVA DE LA ENSEÑANZA PARA NIÑOS)			
Créditos ECTS	6.0	Carácter	Optativo

Asignatura M1.3.

Denominación de la asignatura			
ORAL COMMUNICATION IN EARLY LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENTS (COMUNICACIÓN ORAL EN ENTORNOS DE APRENDIZAJE TEMPRANOS DE LENGUA)			
Créditos ECTS	6.0	Carácter	Optativo

Asignatura M1.4

Denominación de la asignatura			
LITERATURE AND LITERACY IN EARLY ENGLISH LANGUAGE EDUCATION (LITERATURA Y LECTOESCRITURA EN LA EDUCACIÓN TEMPRANA EN LENGUA INGLESA)			
Créditos ECTS	6.0	Carácter	Optativo

Asignatura M1.5

Denominación de la asignatura			
CLIL IN THE ENGLISH CLASSROOM (CLIL EN EL AULA DE INGLÉS)			
Créditos ECTS	6.0	Carácter	Optativo

Asignatura M1.6

Denominación de la asignatura			
AN INTRODUCTION TO EFL (ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE) TEACHING (INTRODUCCIÓN A LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA)			
Créditos ECTS	6.0	Carácter	Optativo

ANEXO II

INDICE DE LOS ARCHIVOS CON DOCUMENTOS DIGITALES:

“ENGLISH LANGUAGE TEACHER TRAINING TOOLKIT”

(ELTTT)

[DVD / PORTAFOLIO]

ÍNDICE

1. British Council-MEC (programas integrados y documentos afines)
2. Marco Europeo de Referencia (y ejemplo de competencias básicas en el área de Lenguas Extranjeras)
3. Informes MEC-USAL (5 informes de resultados a partir del convenio de intercambios de estudiantes de maestro / PGCEs con las universidades de Nottingham Trent y East Anglia del Reino Unido)
4. Libro sobre Propuestas para la Formación del Profesorado de Lengua Inglesa en un Contexto Europeo (extractos amplios del volumen publicado por los miembros de este proyecto)
5. British Council reports on the Future of English (2 informes de David Graddol que reflejan las tendencias del estatus del idioma inglés en el mundo, publicados en los años 1997 y 2006)
6. Fifteen Teachers TV summaries (resúmenes de 15 documentales educativos de ese recurso en línea para docentes de todos los niveles educativos)
7. Photo and audio / video clip selection for analysis (una muestra de material gráfico y sonoro recogido por estudiantes y profesores que ilustra la experiencia viva de la inserción en las aulas además de ser utilizado para analizar aspectos metodológicos para la enseñanza de idiomas)
8. Three articles on ELT
9. CLIL + Christopher Columbus Extras (material de referencia sobre el enfoque CLIL -o *AICLE* en español- y recursos generados en el proceso de elaboración del proyecto educativo internacional entre colegios de España y del Reino Unido y del libro y DVD resultantes)
10. Teaching Practice (materiales de referencia para un Practicum Internacional y modelos de evaluación e informes cualitativos, además de memorias de estudiantes)
11. Ten European Centre for Modern Languages publications (selección de publicaciones de descarga gratuita de uno de los centros de referencia en las políticas de multilingüismo, enseñanza de idiomas e interculturalidad en Europa)
12. Teaching Knowledge Test (material informativo y modelos de los módulos)
13. 50 Teaching Reference Documents (pdfs de descarga gratuita sobre aspectos educativos, en lengua inglesa)
14. Work+Study abroad and in Spain (información sobre ayudas de auxiliar de conversación, programas Erasmus, cursos de inmersión, cursos en países de habla inglesa, y trabajo y estudio combinados en el extranjero)
15. Fifteen basic online resources
16. KS2 Framework for Languages Documents (documentos relativos a la introducción de idiomas extranjeros en la enseñanza primaria en el Reino Unido a partir del año 2010)

ANEXO III

**EXTRACTO DE MEMORIA DE RESULTADOS DE LOS
CONVENIOS DE COLABORACIÓN DE LA USAL CON LA
UNIVERSIDAD DE NOTTINGHAM TRENT UNIVERSITY A
PARTIR DEL CURSO 2004-2005 Y CON LA UNIVERSIDAD DE
EAST ANGLIA A PARTIR DEL CURSO 2008-2009**



**CONVENIO DE COLABORACIÓN SUSCRITO ENTRE EL M.E.C. Y LA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
(CURSO ACADÉMICO 2007-2008)**

INFORME DE LOS COORDINADORES

Fernando Beltrán Llavador. Escuela Universitaria de Educación y Turismo
(Ávila). Correo-e: fdob@usal.es

José Luis Astudillo Terradillos. Escuela Universitaria de Magisterio (Zamora).
Correo-e: astudi@usal.es

Ramiro Durán Martínez. Escuela Universitaria de Magisterio (Zamora) Correo-
e: rduran@usal.es

Graham C. Thomson Patrick. Escuela Universitaria de Magisterio (Zamora)
Correo-e: gcpthomson@usal.es

Departamento de Filología Inglesa
Universidad de Salamanca

ACTIVIDAD REALIZADA:

**INTERCAMBIO DE PRÁCTICAS ESCOLARES DE 15 ESTUDIANTES DE LA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA (8 DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA DE
EDUCACIÓN Y TURISMO DE ÁVILA Y 7 DE LA ESCUELA UNIVERSITARIA
DE MAGISTERIO DE ZAMORA) Y 6 ESTUDIANTES (PGCE) DE LA
UNIVERSIDAD DE NOTTINGHAM TRENT.**



Tras una breve síntesis de las ediciones anteriores de este programa, seguida de una exposición somera del desarrollo del intercambio en el presente curso y un informe de las perspectivas inmediatas de futuro, introduciremos algunos anexos para arrojar nueva luz sobre los múltiples frutos, siempre y cada vez más positivos, de este convenio en el presente.

1.- BREVE RESUMEN DE LOS INFORMES DE LOS CURSOS 2004-2005, 2005-2006 y 2006-2007

El convenio en el que se inscribe este programa se hace efectivo a partir la aplicación en noviembre de 2003 del Memorandum de entendimiento entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte con el Departamento de Educación Británico con el objetivo de potenciar la cooperación en la formación inicial del profesorado, y en el caso específico de la Universidad de Salamanca a través del impulso decidido de su Servicio de Relaciones Internacionales.

El proceso de convergencia europea y el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y evaluación de lenguas* marcan su impronta y suponen la traducción institucional del horizonte que ambas realidades trazan para el futuro educativo, tan próximo en el tiempo que ya convive con nuestro presente.

En el primer informe valoramos de manera altamente positiva el inicio de este intercambio, no exento por lo demás de las inevitables incertidumbres y tanteos que acompañan el comienzo de toda nueva empresa, e ilustramos, mediante documentos auténticos y evidencias testimoniales, la dinámica del mismo.

En el segundo, haciéndonos eco de la realidad incontestable de la introducción de los idiomas en edades cada vez más tempranas en Europa, y de forma cada vez más generalizada en España, dejamos constancia de: 1) una ayuda de la Junta de Castilla y León para desarrollar el “Diseño de un Practicum Europeo para la Formación del Profesorado en Lengua Inglesa” (B.O.C.y L., nº 234, de fecha 5 de diciembre de 2005); 2) la oferta de un curso de la Universidad de Salamanca, dentro de su programa de Cursos Internacionales, de formación continúa para un grupo de maestra/os de Nottingham; y 3) la propuesta institucional, elevada desde el Vicerrectorado de Relaciones Institucionales de la Universidad de Salamanca, para impulsar en toda la Comunidad de Castilla y León los llamados programas escolares bilingües y de enseñanzas integradas (como las iniciadas a partir de los convenios MEC-British Council) desde la etapa de educación infantil.

Por último, en el informe correspondiente al curso pasado 2006-2007, además de seguir valorando altamente el programa, concedimos especial relevancia a las múltiples iniciativas que se están generando alrededor del mismo, entre las que cabe destacar : 1) la publicación, en versión bilingüe de una *Guía internacional de prácticas docentes en centros de enseñanza primaria*. Ed. Universidad de Salamanca en colaboración con Nottingham Trent University. ISBN: 84-7800-419-X, que se ha constituido en un ejemplo modélico para intercambios similares entre otras universidades británicas y españolas; 2) la realización de un nuevo curso de Didáctica del español como lengua extranjera destinado a 11 profesores de Nottingham en el que destaca la presencia de dos profesoras que ya habían participado previamente como estudiantes en el programa de intercambio; 3) la visita, y recepción institucional

el día 31 de enero de 2007 del Señor Peter Fairbrace en la Escuela Universitaria de Educación y Turismo de Ávila, con presencia de las autoridades locales y de los responsables del Servicio de Relaciones Internacionales de la USAL, además de los cargos directivos de las Escuelas de Zamora y Ávila; y 4) un elenco de iniciativas (cursos, publicaciones, nuevos proyectos de colaboración escolar y universitaria internacional), que se deben en última instancia a este programa, o que guardan una estrecha vinculación con el mismo, multiplicando de manera creciente sus beneficios a partir de redes de contactos muy diversas.

2.- MEMORIA DEL CURSO 2007-2008

Esta cuarta edición culmina una etapa sumamente fértil y plenamente satisfactoria para cuantos han contribuido a que cobrara forma, al tiempo que abre paso a otra distinta, aunque muy próxima y no incompatible con la que le precede, prometedora como aquella y llena de nuevos retos y oportunidades. Ésta última, como veremos, se está empezando a fraguar, y será ya efectiva en el próximo curso académico 2008-2009, a partir de la experiencia ganada en los años anteriores y, por supuesto, sin renunciar a sus logros y al universo de posibilidades que los pasos dados hasta ahora siguen encerrando.

Así, por un lado, los vínculos sumamente diversos, prolongados en el tiempo entre la NTU, inicialmente a través de su Departamento de Lenguas Modernas y después de su Facultad de Educación, y la USAL, van a proseguir, pues de hecho sus inicios son muy anteriores en el tiempo a la firma del convenio que vino a reconocerlos institucionalmente. Se trata ahora de no echar por tierra ese compromiso sino de darle un giro nuevo, esta vez por medio de una nueva y mayor implicación formal de la LEA (Local Education Authority) de Nottingham, a fin de reconocer la inserción de los estudiantes otorgándoles un papel de asistentes de lengua, con una pequeña retribución por su cometido, suficiente para cubrir sus gastos de estancia, procedente de los colegios anfitriones y de la LEA. Esa nueva fórmula, que cuenta con antecedentes similares en los acuerdos mantenidos entre la Escuela de Magisterio de Zamora y la LEA de Coventry, viene parcialmente forzada por la circunstancia inesperada de que la NTU ha resuelto abrir un paréntesis en el programa de intercambio con la USAL el próximo curso para tal vez tratar de reconducirlo, a partir del siguiente, de forma que sus futuros beneficiarios puedan ser alumnos de grado en lugar de estudiantes de postgrado (PGCEs) como era el caso hasta la fecha.

Ni que decir tiene que los distintos ámbitos de colaboración estrecha entre los profesores de las dos universidades, y entre los maestros y colegios de las ciudades de Ávila y Zamora y de Nottingham van a proseguir, al tiempo que se siguen explorando vías diversas para el desarrollo de módulos de formación del profesorado (*pre-service*, esto es, en formación, e *in-service*, profesionales de la enseñanza ya cualificados y en ejercicio) de carácter internacional e interuniversitario dentro del marco propicio del Espacio Europeo de Educación Superior y a la vista de los escenarios de posibilidad sin precedente que se crean en el proceso de diseño de los nuevos planes de estudio universitarios en ambos países. Además, el Reino Unido se dispone de forma inminente a dar un giro sustancial en lo concerniente al aprendizaje de idiomas extranjeros dentro de su política educativa y se propone, por vez primera, introducir la enseñanza de idiomas en edades tempranas a partir del año 2010. Simultáneamente, en España, y en la Comunidad de Castilla y León, hay un consenso unánime a la

hora de acordar estrategias que fomenten la creación, en plazos de tiempo muy breves, del máximo número de centros escolares de enseñanza primaria y secundaria con oferta de los llamados “programas bilingües”. Ello entraña la necesidad de adoptar una batería de medidas muy diversas conducentes a capacitar al profesorado británico y al español (en formación, de reciente cualificación o experimentado) para asumir dicho reto en un tiempo escalonado, pero muy reducido, para su inicio efectivo, una tarea en la que la USAL ya está comprometida con el concurso, aunque no sólo, de su Departamento de Filología Inglesa. Y eso supone que la relación de las universidades de ambos países y la de sus departamentos de idiomas y de sus centros universitarios de formación del profesorado, van a guardar una relación de mayor simetría y niveles de reciprocidad desconocidos hasta la fecha en el terreno de los idiomas, tanto en lo relativo a su agenda de prioridades como en lo concerniente a sus necesidades y oportunidades de beneficio mutuo merced al intercambio de experiencias y de recursos humanos y materiales.

Por otra parte, y a la vez que una de las dos Escuelas de la USAL, la de Ávila, prosigue esas exploraciones, aunque siempre en coordinación con su Escuela par en Zamora y con su apoyo y cooperación inestimables, la USAL, inicialmente a través de la Escuela de Magisterio de Zamora, se dispone a firmar un nuevo convenio, en términos similares a los anteriores, con la Universidad de East Anglia, si bien la firma del nuevo convenio es de aplicación para toda la Universidad, como lo fuera en el caso anterior, y como entonces, para aquellas sedes donde se forman sus estudiantes en el grado de maestros de lengua inglesa. Las conversaciones están ya muy avanzadas, y tanto para unas vías como para las otras debemos hacer mención una vez más de la generosa y muy eficaz mediación de la TDA, en la persona del Señor Peter Fairbrace, así como de la disposición abierta, dialogante y siempre constructiva del Servicio de Relaciones Internacionales de la USAL y de su responsable, la Señora María Teresa Hernández Gallego, así como de la Profesora Gloria Gutiérrez Almarza, de la NTU. La complicidad positiva de todos ellos, y la indispensable muestra de confianza y disposición sumamente favorable de los profesores de Zamora, al igual que la de la Profesora Nalini Boodhoo, de la School of Education and Lifelong Learning, en la UEA (University of East Anglia), está facilitando sobremanera el tejido de nuevos acuerdos beneficiosos para todas las partes. Afortunadamente, además, la relación fluida entre los profesores de Ávila y de Zamora, así como el encuentro profesional y el grato intercambio de saludos preliminares y de experiencias entre las profesoras Gutiérrez (NTU) y Boodhoo (UEA) en un encuentro reciente en la ciudad de Manchester están permitiendo igualmente una comunicación muy abierta y el inicio de unas nuevas relaciones que tienen como fundamento la sólida experiencia del pasado y se entrelazan con la red previamente tejida.

(...) Los resultados, tanto en relación con el elevado índice de éxito profesional de los alumnos egresados de los dos países y universidades que han participado en el programa durante sus cuatro ediciones, como en lo relativo a los proyectos que se han forjado bajo el paraguas del mismo, son concluyentes. Y las muestras de estímulo, el progreso académico, los lazos afectivos, el crecimiento personal, el grado de motivación y el efecto de contagio de los beneficiarios del intercambio entre sus compañeros, son sólo algunos de los incontables beneficios de este intercambio, que, si bien de alcance limitado por el número de participantes, multiplica sus efectos positivos de forma

exponencial al hacer partícipe indirecto del mismo a numerosos agentes de todos los niveles educativos.

Baste decir, por citar tan sólo algunas de tales iniciativas, que la USAL ha ofertado nuevamente un curso de dos semanas, dentro del programa 500 Teachers, de la TDA, para un grupo de 8 maestra/os de Nottingham.

Además, tres colegios Ávila y tres de Nottingham están dejando plasmación en forma de DVD de un documental y folleto en el que se da cuenta del proyecto CLIL en torno a la unidad didáctica sobre Cristóbal Colón elaborada en los seis colegios y en los dos países, lo que ha supuesto encuentros y visitas de los profesores de los dos países a sus respectivos centros escolares, la colaboración profesional entre ellos y la comunicación escolar de los niños, un acercamiento creciente entre los profesores (teacher trainers) de las dos universidades, la participación de profesionales del CFIE, etc.

Por último, este proyecto colectivo, que verá la luz en la forma de un documento audiovisual editado por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca, con apoyo financiero de la TDA, y el programa en sí, está encontrando reflejo científico y proyección académica en forma de publicaciones, comunicaciones en Congresos, etc.

El siguiente conjunto de anexos dibujará un mapa sumamente rico de un territorio que tan sólo está parcialmente explorado y cuya cartografía sólo se podrá completar a medida que se sigue recorriendo, y cuyos trazos gruesos adquirirán pleno sentido cuando se contemplen, no de forma aislada sino formando parte de un diseño mucho más amplio.

AGRADECIMIENTOS:

Para hacer plena justicia, el apartado de agradecimientos debería recoger un largo listado de nombres entre los que se encontrarían los de todos y cada uno de los estudiantes, sus tutores, los niños de las aulas, los responsables institucionales, los profesores universitarios, las familias, compañeros, personal de administración, miembros de las comunidades escolares y agentes sociales que de una u otra forma configuran la constelación de participantes, ya que no sólo de observadores pasivos, de esta aventura compartida. Como tal cosa no es posible, queremos sintetizar todo ello en esta imagen sencilla, que dice más que mil palabras. Representa un momento de celebración festiva de la unidad y diversidad polifónica de personas, edades, culturas, lenguas y países que, son hoy, y cada vez más, nuestras aulas.



ANEXO IV

**EXTRACTO DE LA MEMORIA DE LA PRIMERA EDICIÓN DE
LOS CURSOS *HACIA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE* DE LA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE CASTILLA Y
LEÓN EN COORDINACIÓN CON LA UNIVERSIDAD DE
SALAMANCA**



Universidad de Salamanca
FUNDACIÓN GENERAL



**Junta de
Castilla y León**
Consejería de Educación



**Fundación
Universidades
de Castilla y León**

FERNANDO BELTRÁN LLAVADOR
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA

C/ Placentinos, 18. 37008 SALAMANCA

Teléf.: (34) 923 29 44 00 Fax: (34) 923 29 45 68 Correo-e: *fdob@usal.es*

CURSOS DE IDIOMAS EN COLABORACIÓN CON LAS UNIVERSIDADES
HACIA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE

MEMORIA ACADÉMICA DEL COORDINADOR

Preámbulo

Dada la premura de tiempo con la que se ha desarrollado esta primera edición de los cursos y las fechas de finalización del mismo, coincidente con el final de curso de las enseñanzas primaria, secundaria y universitaria, así como la petición de esta memoria individual una vez entregada toda la documentación al coordinador, espero entiendan la brevedad y el carácter general, no individualizado de la misma, si bien una rápida mirada al contenido de los cuestionarios de evaluación y una lectura de los anexos proporcionará datos más que suficientes para ponderar los resultados de la misma que, sin asomo de duda y con evidencias sobradas, han sido altamente positivos.

El curso inició su andadura organizativa en el mes de noviembre de 2007. En el plazo de un fin de semana se elaboró una primera propuesta-borrador (Anexo I) de curso que, a la vista de discusiones posteriores en la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, fue desestimada y sustituida por una segunda propuesta, acorde con el contenido de la convocatoria, que alcanzó el consenso de todos los miembros participantes del Departamento de Filología Inglesa (Anexo II). D. Enrique García Sánchez, Subdirector de la Fundación General de la Universidad de Salamanca fue en todo momento consciente del nivel de urgencia y las dificultades para asumir semejante reto, y a pesar de las múltiples cuestiones para las que todavía no había respuesta por tratarse de una iniciativa pionera en Castilla y León, expresó las razones de la misma y se puso a disposición de todos, y del coordinador de manera más directa, desde el primer momento. Aconsejó que el curso supusiera ante todo un incentivo para seguir formándose -una puerta abierta y no un callejón cerrado definitivamente al finalizar el curso- y en todo momento se mostró absolutamente convencido de que los profesores encargados del mismo -tanto por capacitación lingüística como por sensibilidad pedagógica- podrían hacer una tarea excelente pese, o incluso gracias a, el desafío que supone definir los contenidos para los que cabía un margen amplio de posibilidades. El tiempo le ha dado la razón. Insistió en la necesidad de partir del hecho de que los participantes ya aportan experiencia profesional y agradecerían, por tanto, cuantas herramientas lingüísticas pudieran hacer suyas al término del curso para ponerlas en uso, de manera efectiva, en el espacio de sus aulas.

Sabedores del interés genuino de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, compartido por la comunidad educativa, de impulsar decididamente la capacitación lingüística de los ciudadanos en un segundo idioma extranjero, consideramos conveniente situar esta iniciativa dentro de un elenco amplio de ofertas educativas y culturales encaminadas a alcanzar esa meta amplia. En ese contexto, cursos como éste cobran mayor sentido por verse complementados, de manera sinérgica, por acciones y estrategias consonantes con ellos como las que, haciéndonos eco de las propuestas de diversos profesionales desde sectores muy diversos, formulamos como sugerencias con el ánimo constructivo de contribuir a las prioridades educativas de la Junta en el presente (Anexo III).

Breve introducción al contenido de las actividades desarrolladas.

Los contenidos y estrategias metodológicas utilizadas han sido muy diversos, dependiendo en gran medida del nivel de competencia lingüística de los asistentes, de su nivel de enseñanza (primaria y secundaria), de su grado de especialización (había especialistas de idiomas y no especialistas), de su integración -o voluntad de formar parte en el futuro inmediato-, de los equipos docentes de centros con programas bilingües, y de la/s materia/s que impartieran en sus centros. El perfil de participantes ha sido, pues, muy heterogéneo y los profesores han realizado un esfuerzo encomiable para responder a sus demandas formativas, sin perder jamás de vista el objetivo prioritario de la práctica y mejora de su nivel de competencia lingüística. En todos los casos han realizado actividades que requerían la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, aunque todos los asistentes han agradecido de forma muy particular el énfasis deliberado en la práctica de la destreza oral. En cursos de nivel más avanzado se ha utilizado, además, la lengua como base para comentar en idioma inglés cuestiones metodológicas, con un énfasis destacado, aunque no exclusivo, en el llamado enfoque *CLIL (Content and Language Integrated Learning)* o –en español- AICLE.

De forma deliberada, pese a innegables riesgos o a la falsa impresión de incurrir en improvisación, se optó por no imponer de antemano una orientación de contenidos o metodologías rígidamente predeterminada, salvo por las directrices genéricas señaladas en la convocatoria. Se consideró preferible confiar plenamente en la profesionalidad de los docentes para que configuraran, de manera creativa y en consonancia con el perfil de cada grupo una vez tomado el pulso del mismo, su propio diseño. Los estilos han sido, por tanto, muy diversos aunque todos los participantes han coincidido en expresar su gratitud por la variedad, funcionalidad, rica interacción y clima positivo generado en los grupos.

En los niveles más altos se ha puesto el acento en la utilización de recursos de la red y en la facilitación de herramientas didácticas vinculadas a las TIC. En todos los casos, sin excepción, y porque los participantes también son educadores, se ha reconocido que las clases habían estado muy preparadas y que la oferta de materiales y actividades había sido muy variada y plural. Cuando, dentro de las dos primeras semanas y durante el plazo en que se permitió un cambio de grupos de nivel a los participantes hasta encontrar el más adecuado, hubo alguna muestra de insatisfacción, esta fue atendida de inmediato. Por otra parte, han sido mucho más numerosas las felicitaciones y las expresiones de gratitud a los profesores, además de las recogidas en los cuestionarios de evaluación, por la calidad de los cursos y por el incentivo que les ha supuesto para seguir formándose.

Aunque no ha sido necesario, desde el primer momento se acordó, por si se estimara conveniente, contar con dos profesores con amplia experiencia en el terreno de la formación del profesorado, para actuar como “asesores pedagógicos”. Además, de manera informal, los profesores de los diversos campus que tenían a su cargo grupos con el mismo nivel educativo, han intercambiado experiencias, materiales y actividades, y los alumnos han sido conscientes de que, aún con estilos y propuestas didácticas diferenciadas, ha habido un rico nivel de “conversación” y coordinación entre los profesores. Como coordinador, mis compañera/os, han acudido a mi persona para cuestiones fundamentalmente organizativas, pero también ha sido muy grato y enriquecedor poder compartir sus inquietudes, ofrecer sugerencias y estímulo y celebrar sus éxitos a la vez que orientar líneas de actuación concreta para superar algún pequeño e inevitable escollo organizativo o metodológico.

Resultados obtenidos.

Los resultados obtenidos han sido plenamente satisfactorios no sólo en cuanto a la consecución del objetivo de “adquirir destrezas comunicativas orales y escritas en lengua extranjera” (lengua inglesa en este caso) sino por otros logros, difícilmente cuantificables pero de los que afortunadamente hay constancia expresa a través de numerosos testimonios escritos reveladores (Anexo IV, aunque merece la pena leer las encuestas de evaluación en su totalidad), como son:

- 1.-perder el miedo a utilizar la lengua oralmente;
- 2.-ganar confianza en la propia capacidad de seguir aprendiendo y disponerse a ello de manera efectiva;
- 3.-haber conocido de manera viva enfoques metodológicos novedosos y tener modelos didácticos de buenas prácticas docentes transferibles a sus propias aulas, bien que en diverso grado según los cursos y materias;
- 4.-haber podido compartir experiencias muy diversas con otros compañeros con trayectorias de formación lingüística y experiencias profesionales muy diversas;
- 5.-haber conocido la faceta más cercana de la universidad y de sus profesores y sentirse reconocidos por ellos, y parte de una misma comunidad de intereses educativos;
- 6.-haber tenido acceso a fuentes muy variadas de formación autónoma complementaria (recursos de la red, libros de ejercicios, páginas de internet, programas educativos, materiales de enseñanza comerciales o de factura propia);
- 7.-sentir más factible, y menos utópico, el horizonte de expansión de los “programas bilingües” en sus propios centros de trabajo y en otros, sin que su entorno social (o rural) tenga que ser necesariamente un impedimento para ello;
- 8.-haber tenido acceso a experiencias de enseñanza con el enfoque CLIL;
- 9.-haber podido participar en un programa de formación común a los profesores de enseñanza primaria y secundaria, y de materias diferentes; y
- 10.-sentirse parte, de manera limitada pero muy real, de la construcción de Europa a través del aprendizaje de una lengua extranjera, auténtico pasaporte para una ciudadanía bilingüe, y en el futuro plurilingüe.

Anexo I

PROGRAMME FOR DEVELOPMENT OF IN-SERVICE TEACHERS IN BILINGUAL SCHOOLS

AIMS:

- Provide in-service teachers with the tools necessary for teaching contents of different subject areas in English, within the framework of the methodological foundations and philosophy of Content and Language Integrated Learning (CLIL)
- Reach B2 level proficiency in clearly contextualized language skills in CLIL-related areas
- Consolidate and further improve both the linguistic and the didactic grasp of CLIL

CONTENTS:

MODULE 1¹. Phonetics. Tools and strategies for enhancing pronunciation

MODULE 2. The Communication Continuum in the classroom: fluency-accuracy, communicative strategies, receptive and productive skills, finely-tuned and roughly-tuned input, integration and balance of skills

¹ Each module comprises ten hours of lessons.

MODULE 3. CLIL: background and origins, key concepts, goals, different models all over the world, roles of teacher, evaluation, anticipated difficulties

MODULE 4. Language in use: a lexical approach. Lexical items: Classroom English, ELT jargon, specialised vocabulary and texts for CLIL-oriented areas

MODULE 5. Visual resources in the classroom for meaningful input: diagrams and graphs, posters and murals, internet and the media, authentic materials

MODULE 6. Activities for classroom exploitation. Classroom practices

METHODOLOGY:

Dynamic, highly interactive and communicative. Learner-centered, practically focussed, based on a 'learning by doing' approach. Candidates may be divided into different groups regarding their initial linguistic proficiency (A2, B1, B2, C1) and/or their teaching experience (Nursery, Primary or Secondary Education).

ASSESSMENT:

In addition to continuous assessment, participants in the course will have to present parts of a lesson from their nursery/primary/secondary sector and subject based on the CLIL approach.

WEBSITE REFERENCES

<http://www.clilcompendium.com>

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/teach/clil_en.html

<http://www.isabelperez.com/clil.htm>

Anexo II

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JCYL-USAL:
CURSOS DE IDIOMAS EN COLABORACIÓN CON LAS UNIVERSIDADES
TOWARDS A BILINGUAL TEACHING

CONTENTS:

MODULE 1². THE SPEAKING SKILL

SAMPLES OF *CAN DO* ACTIVITIES: ask for information, talk about personal likes and dislikes, compare people, tell a friend about future plans, exchange opinions, explain why you particularly like a film, book, piece of music, etc, talk for an extended period about a familiar topic, participate in reaching a group decision, make a simple informal presentation, etc.

MODULE 2. THE LISTENING SKILL

SAMPLES OF *CAN DO* ACTIVITIES: listen to a radio interview, listen to someone's daily routine, listen to a song, listen to a TV news report, listen to a conversation about a film, listen to different dialogues, listen to two people talking about a particular topic, etc.

² Each module comprises ten hours of lessons.

i. Module 3. The Reading skill

SAMPLES OF *CAN DO* ACTIVITIES: read an e-mail about someone's physical appearance, read about someone's choices & abilities, understand magazine articles, read a survey for a research company, read different brochures about holiday destinations, understand a recipe, read a newspaper advert, read a film review, read some extracts from a biography, read a newspaper article, etc.

ii. Module 4. The Writing skill

SAMPLES OF *CAN DO* ACTIVITIES: write about personal events in the past, write about what you would do in a hypothetical situation, write an e-mail to a friend you haven't talked to for a long time, write a composition describing similarities or differences, write a thank-you note, write an informal letter to a friend, etc.

REFERENCES:

-Versión electrónica del MER en español: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>

-Electronic version of the CEF in English: <www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp>

Anexo III

PROPUESTAS PARA LA PROMOCIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

(de Fernando Beltrán a la Fundación General de la USAL para consideración por parte de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León)

Lo que sigue no es sino un esbozo dibujado a grandes trazos y sin mayor definición, fruto del entusiasmo por la primera medida de los cursos *Hacia una enseñanza bilingüe* al objeto de consolidar, y en lo posible ampliar, dicha oferta de manera que ésta sea verdaderamente efectiva al complementarla con iniciativas similares, complementarias pero convergentes con su impulso inicial.

Hay un primer elenco de medidas que pertenecen al ámbito de la educación formal y otras de ámbito social y cultural que exceden al primero pero que reforzarían su eficacia, y de no menor incidencia que las primeras. Quizás puedan considerarse un *desideratum* o un ejercicio de lo que en inglés se denominaría "wishful thinking" pero, después de todo, muchas de las realidades presentes apenas hace un lustro eran tan sólo un sueño. En todo caso, se formulan con ánimo constructivo, y queda a discreción de los responsables de las diversas Consejerías estimar su viabilidad o considerarlas, cuando menos, como una medida de las aspiraciones colectivas o como fuente de inspiración para otras iniciativas diferentes pero igualmente dirigidas a la mejora colectiva:

1.- MEDIDAS EN LA ESFERA DE LA EDUCACIÓN:

1.1.-La primera, y más evidente, es por supuesto dar continuidad a estos cursos a través de ediciones sucesivas con el mismo o similar formato.

1.2.-Hacer una oferta similar a la de la TDA (Training and development agency for schools) de UK "500 Teachers Project", por la que se financian cursos de dos semanas a profesores del Reino Unido en España, con una primera semana dedicada a la preparación

lingüística y otra a la inmersión en contextos escolares de enseñanza primaria o secundaria y colaborando con sus colegas españoles. Cuando se aproxima la fecha del año 2010 para que el Reino Unido ponga en marcha su “Key Stage 2 Framework for Languages” por el que se dará la oportunidad a los alumnos de iniciar el aprendizaje de idiomas extranjeros desde ese estadio educativo, esa posibilidad resultaría sumamente beneficiosa para ambos países al fomentar el intercambio de conocimientos, culturas pedagógicas y permitir llevar a cabo proyectos educativos conjuntos como ya se viene haciendo, con mediación de la Universidad de Salamanca desde sus Escuelas Universitarias de Educación entre colegios de enseñanza primaria de Ávila y de Nottingham, así como otras formas de cooperación con el apoyo siempre eficazísimo del Servicio de Relaciones Internacionales de la USAL.

1.3.-Una variación de lo anterior sería ofertar cursos de inmersión:

-1.-exclusivamente lingüística (en el Reino Unido para el caso de la lengua inglesa o en centros de inmersión de España como “El Pueblo Inglés”, etc)

-2.-específicamente educativa (en centros escolares del Reino Unido) durante una semana (5 días x 8 horas diarias de co-participación = 40 horas, equivalentes a la oferta de cursos *Hacia una enseñanza bilingüe*, pero en contextos escolares auténticos donde se utiliza el idioma extranjero que se va a impartir en España).

1.4.- Una fórmula mixta para extender los programas escolares bilingües con el enfoque CLIL (Content and Language Integrated Learning) sería ofertar cursos con una doble aproximación educativa:

-1.-“Top-down”, esto es, la modalidad actual que supone que profesores universitarios especializados imparten enseñanza lingüística a los docentes (por ejemplo, módulos de 20, 30 o 40 horas) y

-2.-“Bottom-up”, es decir, que profesores de primaria y secundaria con preparación lingüística acreditada y experiencia en programas bilingües escolares impartieran enseñanza a sus compañeros de la enseñanza primaria o secundaria (módulos complementarios a los anteriores de 20, 30 o 40 horas) a partir de su experiencia profesional, produciendo un efecto “cascada” que podría ir extendiéndose a otros centros escolares de las ciudades y provincias de la Comunidad.

1.5.- Otra propuesta complementaria, y sin duda motivadora para sus potenciales participantes, sería el diseño de cursos de “sensibilización” lingüística para padres/tutores de los niños impartidos por estudiantes de magisterio especialistas de inglés de último curso (3º en la actual modalidad, y 4º en el próximo grado) o maestros recién titulados, o por estudiantes de último curso del grado de Estudios Ingleses.

1.6.- La promoción institucional de programas de “hermanamientos escolares” (“twinning schools”) promovidos por la Junta de Castilla y León a través de acuerdos específicos con “LEAs” (Local Education Authorities) con mediación de la TDA, que sin duda se mostrará receptiva en la actualidad a tales ofertas por lo anteriormente expuesto.

1.7.- Desde el punto de vista administrativo, se facilitaría mucho la formación continua del profesorado arbitrando modalidades oficiales de permisos y bolsas de viaje para que esta/os puedan realizar visitas de aprendizaje ya sea encaminadas a realizar proyectos conjuntos con sus colegas británicos o simplemente a fin de conocer otros centros escolares y compartir con posterioridad dicha experiencia en el propio lugar de trabajo. ...La administración habría de contemplar fórmulas para responder a demandas novedosas sin por ello sentir que hace dejación de su responsabilidad y exigiendo dar cuenta, para ello, de los resultados de su inversión económica en dichos proyectos educativos sin renunciar a ellos ni frustrar las iniciativas de los profesores.

1.8.- Adicionalmente, sería del máximo interés aumentar la dotación de plazas de auxiliares de conversación de lengua extranjera en centros de enseñanza primaria y secundaria,

quizás durante estancias más breves (3 a 6 meses) y tal vez aprovechando los periodos formativos de los “trainees”, “PGCEs” o “NQT (Newly qualified teachers) del Reino Unido o jóvenes en formación con una cualificación académica equivalente a las anteriores, procedentes de otros países de habla inglesa.

1.9.- Aumentar la oferta de seminarios específicos sobre el enfoque CLIL (o en español AICLE) con la participación conjunta de la Junta de Castilla y León, Universidad de Salamanca, los CFIES, el British Council y los propios centros educativos, acudiendo a la experiencia de profesionales reconocidos en el terreno procedentes, por ejemplo, de España, Reino Unido o Finlandia (Gloria Gutiérrez, Susan House, Hugo Betens, etc)

1.10.- Además de todo lo anterior, reforzar la cada vez más rica oferta formativa de los estudiantes de maestro y de los maestros recién titulados o de los expertos a través de estancias en el extranjero, seminarios, intercambios, proyectos conjuntos, programas de innovación (radio, prensa, talleres de teatro, producción de video escolares con un componente lingüístico en una L2) alentando su iniciativa y creatividad.

Nos encontramos en un momento en que la preocupación del Reino Unido por introducir la enseñanza de idiomas en la etapa primaria y su necesidad de contar con programas de formación múltiples, por carecer del contingente de maestros suficientemente preparados nos coloca, quizás por vez primera, en una situación de reciprocidad en relación con la aspiración de la sociedad española a dominar la lengua inglesa a efectos comunicativos en tiempos de creciente movilidad. Eso da paso a una situación ventajosa con respecto al pasado y a una posición privilegiada al hacer no sólo posible sino indispensable encontrar vías de colaboración internacional para obtener beneficios mutuos a partir de experiencias e iniciativas educativas compartidas y de esfuerzos emprendidos conjuntamente para intereses comunes.

2.- MEDIDAS DE ORDEN SOCIAL Y CULTURAL

A menudo se comparan los esfuerzos e inversión en enseñanza de idiomas en nuestro país con los resultados comparativamente pobres que se derivarían de los mismos. Aunque no compartimos en absoluto esa apreciación, y los hechos muestran, por lo general, un avance muy notable respecto a décadas anteriores, lo cierto es que si nos miramos en el espejo de otros países con resultados destacados, especialmente en el norte de Europa, una diferencia crucial nos separa de aquellos. Ésta estriba en que sus políticas lingüísticas no se circunscriben al terreno de la educación formal sino que refuerzan los logros de ésta mediante medidas que tienen que ver, además, con la utilización de las lenguas extranjeras de forma cotidiana en los medios de comunicación social, las artes, la cultura y la sociedad en general. ...

Los cursos *Hacia una enseñanza bilingüe* confiados por la Junta de Castilla y León a sus universidades y algunas, o afines, medidas de entre las mencionadas más arriba y que puedan proponer otros profesionales o representantes cualificados de las instituciones, sin duda ayudarán a construir confianza, a superar barreras y prejuicios, a dotar de significado vivo a la enseñanza de los idiomas, a tender puentes efectivos de comunicación real entre hablantes de países diversos, en suma, a hacer “más Europa”, a la vez que refuerzan la identidad y estima de la propia Comunidad, vinculando los niveles de enseñanza primaria, secundaria y universitaria entre sí, y a todos ellos con la sociedad en la que están inmersos.

A través de empresas nobles como ésta, la nueva identidad de niños, jóvenes y ciudadanos de Castilla y León en general, será más respetuosa con la diversidad, más abierta y estará mejor equipada para afrontar los retos del futuro, en un mundo en que la nueva alfabetización supondrá el conocimiento no sólo de la propia lengua materna sino de al menos algún otro idioma extranjero. De esa forma, la extranjería dejará de estar vinculada a la extrañeza y al temor para asociarse a la diferencia y al asombro ante esa alteridad que nos hace, no sólo otros, sino más “más nosotros”, prójimos pero cada vez más próximos.

TESTIMONIOS DE PARTICIPANTES EN EL CURSO

Esta es una selección mínima, aunque representativa, pero merece la pena leer el conjunto de comentarios para hacerse una idea del aprecio que han merecido estos cursos y cada uno de los profesores responsables de los distintos grupos.

Me parece muy bien como has enfocado el curso. Tengo que decir que al principio estos materiales informáticos me desbordaban un poco, porque la informática no es mi fuerte y me ha supuesto un esfuerzo adicional. Pero ahora estoy muy contenta. Considero que un curso a la manera tradicional (y más si es de 40 horas) se agota en sí mismo. Es decir, que cuando se acaba el curso se acaba el aprendizaje. Incluso empiezas a olvidar.

De esta manera el curso no se acaba, queda abierto para seguir aprendiendo. Considero que estos materiales son ventanas abiertas al conocimiento. Dicho de otra manera, "no nos has dado el pescado, sino que nos has enseñado a pescar". Por todo ello te estoy muy agradecida, también te doy las gracias por la cuenta de correo que me has abierto y que funciona mejor que ONO, aunque me ha costado un poco familiarizarme con ella.

Valoro enormemente haber podido participar en este curso. La dinámica de trabajo ha sido muy diferente a otras experiencias en lo que se refiere al aprendizaje de lenguas extranjeras. De ahora en adelante la orientación que voy a dar al estudio del inglés va a ser con toda seguridad muy distinta. La cantidad de recursos que nos has facilitado no tiene precio.

Dada la heterogeneidad de intereses de los participantes en el curso, podíamos haber estado la mayor parte del mismo decidiendo qué queríamos exactamente y mientras tanto pasando los días haciendo una mezcla de cosas que posiblemente no nos llevarían a nada en concreto. Así que creo que lo mejor ha sido que fueras tú la que optaras por algo que vieras que nos sería útil.

...

Por supuesto, también se agradece muy mucho la gran cantidad (y calidad) de material que nos estás dando, ¡y además con uso de las TIC!

Creo que todo lo que se pueda decir de esta profesora se queda corto. Ha sido un placer y un privilegio ser su alumno, y un ejemplo para mis clases. Una profesora excepcional. Desearía tenerla de profesora el año que viene.

¡Ojalá siga habiendo estos cursos!

ANEXO V

**EXTRACTO DE GLORIA GUTIÉRREZ ALMARZA,
FERNANDO BELTRÁN LLAVADOR Y RAMIRO DURÁN
MARTÍNEZ. *UN PROYECTO DE APRENDIZAJE INTEGRADO DE
CONTENIDOS Y LENGUA INGLESA: CRISTÓBAL COLÓN / A
CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING PROJECT:
CHRISTOPHER COLUMBUS*. ED. UNIVERSIDAD DE
SALAMANCA. LIBRO +DVD. ISBN: 978-84-7800-217-7.**

THE CRISTOPHER COLUMBUS PROJECT

Planning

This international CLIL-based project began to take shape in February, 2007 after two initial meetings in Nottingham and Ávila: representatives from Nottingham Trent University, language consultants from the Local Educational Authority (LEA) and the Teacher and Development Agency (TDA) attended the meeting in England and representatives from the University of Salamanca, the *Junta de Castilla y León* and the *CFIE (Centro de formación e innovación educativa)* attended the meeting in Spain. At this initial meeting three main issues emerged: the definition of the aims of the project both from the British and the Spanish perspective and the identification of the schools which were going to participate in this joint educational initiative. The aims of the project were stated in the following way:

1. Planning and implementing a work unit across the schools participating in the project
2. Developing teaching and training materials which would be accessible to every school through the internet
3. Researching the topic chosen to teach effectively that work unit
4. Enhancing prospective joint initiatives among British and Spanish schools (increase the Teaching Practice Placements for British MFL - Modern Foreign Languages - and Spanish trainees, penpals, storysacks, videoconferences, etc.)

Once the schools were selected and the objectives defined, the main points of this CLIL project were discussed:

1) Content: The theme of the unit, which should have an international scope and should be suitable for schools in both countries. The topic of Christopher Columbus was agreed by all participants.

2) School year in which the project was going to be carried out: The British schools considered that this work unit should be developed with Year Five pupils while Spanish schools deemed Year Five and Year Six (*quinto y sexto de Primaria*) as the most appropriate age range for this project.

3) Timing: Schools on both countries agreed on allocating half a day a week to the project. The project took place in the autumn term 2007 during 10 consecutive weeks followed by an evaluation at the end.

4) Previous preparation: It was initially suggested that Spanish teachers in England should do some language of instruction and mental starters in Spanish in preparation for the project and English teachers in Spain should do similar kinds of activities.

5) Materials: It was also agreed that teachers in both countries should start to look for online teaching resources for the implementation of the project, collect any information (brochures, videos, websites, etc.) about the schools to exchange with the partner schools, use shared templates to start the planning process, etc.

6) CLIL Model: All schools followed a model of CLIL-based lessons differentiating four main aspects: content, cognition, culture and communication. According to the so-called four Cs of the Curriculum (Coyle 1999), a carefully planned CLIL lesson should combine the following elements:

Content – to make progress in the knowledge, skills and comprehension of the specific topic of a particular curriculum

Communication – use the language to learn while the student learns the language

Cognition – develop the cognitive skills that link concept formation (abstract and concrete), knowledge and the language

Culture – to expose the students to different perspectives and to shared knowledge that will make us more aware of others and ourselves

Implementation

The development of this project was divided into two main stages: the preliminary phase went from May to September 2007 and the second stage, which involved the implementation of the project in the schools, went from October 2007 to February 2008.

Cross Curricular Links

In the following examples we can see on the one hand how the topic that is being learned determines the choice of language. On the other, how the design of teaching and learning strategies has got a dual focus: linguistic and educational (Marsh 2000). It is this interaction that will allow children to learn the target language in meaningful contexts at the same time that they consolidate and expand their knowledge of other curricular areas. We will also see how teachers' informal formative assessment is directed not only to the level of linguistic competence shown by children but on the content acquisition.

LINKS WITH LITERACY

Joy links literacy skills with Spanish. She does it now in the following way: "Children [then] watch the power point presentation about the life of Christopher Columbus after which they were given strips of texts from the slides which have been cut into four pieces. They then had to reassemble the pieces into groups". She explains the game in Spanish: "Ahora tengo unas frases de las pantallas. Hay cuatro piezas" She counts the strips: "uno, dos, tres, cuatro". And next she asks them to join them coherently: "Tenéis que relacionar las piezas". Children need to make sense of the following jumbled up chunks of language: "cuando tenía" , "una nave (con punto)", "diez años", "fue marinero en". She provides an example of the activity by giving the right answer: "Cuando tenía diez años fue marinero en una nave."

At the end of the activity she reflects on the strategies adopted by children to make sense of their jumbled sentences: "They use various methods of sorting out the pieces: some tried to work out the Spanish. Some knew that capital letters would go at the beginning and the full stops at the end and some tried to find tell-tale patterns in the cutting of the strips attempting to put it back together as if piecing a jigsaw."

LINKS WITH HISTORY

Guided by the teacher, children match dates with events in Spain, England and the world referring to a timeline. The teacher says “... una línea temporal para España, Inglaterra, Gran Bretaña y el mundo” “¿Qué año está aquí?” Children put up their hands showing their eagerness to answer the question: “Mil doscientos”. The teacher echoes confirming the right answer and continues asking children to read out loud dates from the timeline: “¿Y aquí?” ...

LINKS WITH DANCE AND MUSIC

“Children used the theme of sea monsters and a range of verbs as a stimulus for composing a group dance for class performance. Sea monsters was chosen as the children were learning that sailors in Columbus’ time had no real knowledge of what existed beneath the waves. Therefore, there were many rumours and exaggerations about dangerous creatures that could threaten their journeys and ultimately their lives. Each group consisted of five or six children who chose three verbs to provide them with ideas for their movement, for example: swirling, waving, twisting. This would be how they would travel in character as a sea monster. Children were instructed to move at different levels and to work on the spot and around the spaces available. Once each group was happy with their ideas this was put together as a class dance and practised to create a performance.”

LINKS WITH ART

In the same school, the theme of sea monsters was also used in an art project where children had to design a sea monster of their own based on the study of scientific and imaginary artwork dating from the 10th to the 19th century. This way the connection was not only made between language and subject content but the topic was explored from different perspectives besides the knowledge of historical facts. To make content and language an integral part of children’s lives, they use creative means of expression to experience and to reflect on situations related to the topic.

LINKS WITH PE

Total Physical Response (TPR) is used to act out key expressions of the sailor’s activities on board: “Subir la trampa” “¡Tierra a la vista!” “¡Tiburón!” “¡Fregar la cubierta!” Children’s natural reaction is not only to act out the Spanish expressions but also to repeat them after the teacher (Choral drilling).

LINKS WITH ART AND HISTORY

A child explains how they were asked to invent their own coat of arms inspired by traditional samples from Christopher Columbus’ time. The child first describes the coat of arms of Columbus in English (“on the left hand side top corner there is a castle, on the right top corner there is a lion with a crown on him, on the other side, ..., on the left at the bottom there is a kind of zig-zaggy thing, ... well, a ziggy-zaggy picture, and then on the right bottom corner, there are five anchors”) and next a coat of arms of his own design in Spanish containing drawings of some of his favourite things (la tienda, el fútbol, el bosque “Sherwood”, mi comida favorita).

LINKS WITH GEOGRAPHY

The teacher invented a little game for the children to learn the points of the compass in Spanish. The children had to stand North, South, East and West and one in the middle (“el centro”) and one child said two of the places and those people had to change places before the person in the middle:

- ¡El este el norte!
- ¡El este el sur!
- ¡El sur el norte!
- ¡El norte el sur!
- ¡El sur el oeste!
- ¡El norte el oeste!

BENEFITS

“The project has made a positive impact on different subjects and across different levels bringing remarkable results, combining ICT and effective communication in the foreign language” (Participant teacher)

This project may serve as an illustration of the manifold outcomes of an international CLIL experience, as experienced by children, teachers, parents, teacher trainers and trainees and the community at large. The outcomes are not to be assessed only in terms of language or content progress but also in terms of their educational and social implications. The following are just a few of the many benefits of this joint initiative:

1. Children:

- have learnt much about Columbus
- have assimilated content in a novel and surprisingly enjoyable way making historical facts meaningful to their present life
- have gained confidence in the language in a natural and engaging way
- have worked towards a common aim in groups both with their own school peers and with children from other schools in a different country
- have had hands-on experience of the real value of communication in very practical ways
- have used negotiation and discussion skills to reach a consensus
- have produced their own learning materials, have exhibited them to the school community, and have exchanged them with other schools
- have gained awareness of their own ability both to maximize the potential of their limited vocabulary range and to expand it
- have reflected upon the learning process and have achieved tangible results
- have articulated their achievements and have reported them to other peers and to their teachers and parents

2. Teachers:

- have highlighted the novelty of this approach and the way subject and language content naturally blend

- have strengthened links with other local and foreign schools for their mutual benefit
- have discussed ideas and have learned from each other and with each other
- have crossed curricular, cultural and national frontiers towards an international project
- have compared different educational approaches in a non-judgemental and positive way
- have designed specific resources to meet the set targets of the project
- have shared their expertise and enthusiasm through actual visits to their peers as well as through ICT
- have engaged parents in unprecedented ways creating expectation and exhibiting the material outcomes of the project
- have put language at work towards real communication strategies
- have gained confidence in the use of both their teaching and foreign language skills

3. Parents:

- have witnessed how the children were keen on investigating and working together for a learning target outside the school boundaries
- have experienced how children bridged the gap between home and school activities
- have shared their satisfaction during the learning process and in seeing the results at the end of the project
- have seen the children naturally using the L2 for different subject tasks
- have reported on the high motivation of their children to learn a foreign language

4. Teacher trainers:

- have mediated between the different actors engaged in the project while learning from and with them all
- have backed the project in its different stages
- have engaged in conversation with the school partners to draw the best from them
- have participated in an effective implementation of the CLIL approach in primary schools of two countries
- have used the experience as a springboard for their teacher training schemes at University level
- have used ICT and media discourse to share their findings with colleagues across subject and national frontiers
- will use this project as a transferable example in both pre-service and in-service foreign language education courses
- will use this initiative to promote CLIL policies at local, regional, national and international levels

ANEXO VI

**PROGRAMA DEL CURSO DE DOCTORADO “LA FORMACIÓN
DEL PROFESORADO DE LENGUA INGLESA EN EL CONTEXTO
EUROPEO NUEVAS APROXIMACIONES DESDE LA DOCENCIA
E INVESTIGACIÓN” (CÓDIGO 65063)**

PROGRAMA DE DOCTORADO DEL BIENIO 2007-2009: NUEVAS APROXIMACIONES A LA INVESTIGACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN LENGUA INGLESA / NEW APPROACHES TO LINGUISTIC AND LITERARY RESEARCH IN ENGLISH STUDIES

CURSO DE DOCTORADO:

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUA INGLESA EN EL CONTEXTO EUROPEO: PERSPECTIVAS DESDE LA DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Créditos: 3

Código: 65063

Profesores:

Fernando Beltrán Llavador

fdob@usal.es

M^a Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría

sreyesp@usal.es

Ramiro Durán Martínez

rduran@usal.es

1.- OBJETIVOS:

1.- Proporcionar a los estudiantes de tercer ciclo una visión panorámica de la enseñanza e investigación de la lengua inglesa desde el ámbito de la formación del profesorado, con especial énfasis en los modelos educativos del Ministerio de Educación y Ciencia en España y de la *Training and Development Agency for Schools* en el Reino Unido.

2.- Familiarizar a los estudiantes de tercer ciclo con el documento del Consejo de Europa (Modern Languages Division) *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* introduciendo sus *Contextos, Antecedentes, Principios* (sociopolíticos, epistemológicos y educativos), *Aplicaciones* (en diversos niveles de enseñanza y en el área de formación del profesorado) e *Instrumentos*.

3.- Ofrecer una selección representativa de ejemplos, en forma de escenarios o supuestos educativos, propuestas metodológicas, estudios de casos o documentos, que ilustren la confluencia de factores lingüísticos, educativos y culturales en el ámbito de las teorías y prácticas de la formación del profesorado.

4.- Considerar de manera reflexiva y crítica todo lo anterior a la luz de la experiencia académica y si la hubiere, profesional, de la/os participantes en el curso.

2.- PLAN DE TRABAJO:

El curso contemplará tres modalidades de participación:

1.- No presencial

2.- Semipresencial

3.- Presencial

En los dos últimos casos, y siempre que resulte posible, los profesores acordarán con la/os estudiantes las fechas de cinco sesiones presenciales, cada una de las cuales sumará un total de tres horas distribuidas del siguiente modo:

- dos horas con formato magistral o de seminario
- una hora de tutoría guiada para orientar las tareas o comentar las lecturas del curso

El curso en su conjunto requiere un núcleo básico de lecturas obligatorias y ofrece referencias complementarias, y exige la entrega de trabajos escritos o presentaciones orales de extensión y formato diferentes de acuerdo a la modalidad escogida.

Se podrá introducir cambios en la dinámica de las sesiones siempre que lo permita la experiencia profesional de la/os estudiantes, si la hubiere, y en tal caso las consideraciones críticas tendrán como base su práctica docente.

3.- PROGRAMA:

1.- Introductory session (2 + 1 hour).

Lecturers: Fernando Beltrán, Ramiro Durán y Sonsoles Sánchez
Room 1 or 3 (Department building. C/ Placentinos, 18)
17.00 – 20.30

- 1.1.- Language Policy in Europe
- 1.2.- Language Educational Policies in Europe

Main reference materials:

-Robert Phillipson, *English-Only Europe? Challenging Language Policy*. London and New York: Routledge, 2003. ISBN: 0 415 28807

-*InterTalk: Plurilingual Education Across Europe*. Video devised by David Marsh, Jyväskylä, Finland. Supported by SOCRATES/LINGUA (DG XXII) of the European Commission.

-David Graddol, *English Next*. British Council, 2006:

<<http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm>>

<www.clilcompendium.com>

<www.mec.es>

< www.tda.gov.uk>

(No former reading or viewing are needed on the part of the students).

2.- Teaching English as a Foreign Language (2 + 1 hour)

Lecturer: Fernando Beltrán
Room 1 or 3 (Department building. C/ Placentinos, 18)
17.00 – 20.30

- 2.1.- Teaching English as a Foreign Language in Primary Education
- 2.2.- Teaching English as a Foreign Language in Secondary Education

Materiales de referencia:

-Gloria Gutiérrez Almarza y Fernando Beltrán Llavador, "Critical Praxis of the English Language: Its Pedagogy as Cultural Action", *ATLANTIS: Revista de la*

Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos, nº XVIII, núms. 1 y 2 (1996), pp. 176-194. ISSN: 0210-6124. Accesible en: <<http://www.atlantisjournal.org>>

-Ramiro Durán Martínez, Sonsoles Sánchez Reyes Peñamaría y Fernando Beltrán Llavador, *Propuestas para la formación del profesorado de lengua inglesa en el espacio educativo europeo*. Salamanca: Ediciones Almar, 2007. ISBN: 978-84-7455-110-5 (Segunda edición revisada, actualizada y aumentada del libro *La formación del profesorado de lengua inglesa en un contexto europeo*. Salamanca: Ediciones Almar, 2004. ISBN: 84-7455-100-5).

-Neil McLaren, Daniel Madrid and Antonio Bueno (Eds.), *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada, 2005. ISBN: 84-338-3638-2.

(No se precisa preparación previa por parte de los estudiantes aunque se requiere la adquisición del libro de Ramiro Durán, Sonsoles Sánchez-Reyes y Fernando Beltrán para la tarea de la última sesión del curso).

3.- La enseñanza de la lengua inglesa en el marco europeo (2 + 1 hour).

Lecturer: Ramiro Durán
Room 1 or 3 (Department building. C/ Placentinos, 18)
17.00 – 20.30

3.1.- El Marco Europeo de Referencia: orígenes, objetivos, enfoques, niveles y competencias.

3.2.- Practicum internacional: Un ejemplo de cooperación en el ámbito de la formación del profesorado entre la Universidad de Salamanca y la Universidad de Nottingham Trent.

Materiales de referencia:

Versión electrónica del MER en español: <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>

Versión electrónica del CEF en inglés:

<www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp>

-Ramiro Durán Martínez, Gloria Gutiérrez Almarza y Fernando Beltrán Llavador, *International Guide for Placement Abroad in Primary Schools / Guía Internacional de Prácticas Docentes en Centros de Enseñanza Primaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006. ISBN: 84-700-419-X

4.- Two illustrations of new approaches to EFL Teacher Training (2 + 1 hour)

Lecturer: Sonsoles Sánchez-Reyes
Room 1 or 3 (Department building. C/ Placentinos, 18)
17.00 – 20.30

4.1.- Classroom Resources for Teaching Vocabulary in ELT

4.2.- Enfoques en la enseñanza de la fonética inglesa

Reference materials:

<www.onestopenglish.com>

-Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría y Ramiro Durán Martínez, *Nuevas Perspectivas en la Didáctica de la Fonética Inglesa*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2006. ISBN: 84-7800-452-1.

5.- Sesión de conclusiones. Presentaciones de los estudiantes y discusión en grupo (2 + 1 hora).

Lecturers: Fernando Beltrán, Ramiro Durán y Sonsoles Sánchez-Reyes
Room 1 or 3 (Department building. C/ Placentinos, 18)
17.00 – 20.30

5.1.- Presentaciones orales

Cada estudiante desarrollará oralmente durante un tiempo aproximado de 15 minutos aspectos de uno de los módulos de la propuesta docente en la segunda parte del libro de Ramiro Durán Martínez, Sonsoles Sánchez Reyes Peñamaría y Fernando Beltrán Llavador (*Propuestas para la formación del profesorado de lengua inglesa en el espacio educativo europeo*. Salamanca: Ediciones Almar, 2007. ISBN: 978-84-7455-110-5) a partir de las fuentes mencionadas u otras afines y de su propia experiencia docente o discente.

5.2.- Discusión en grupo

A dichas presentaciones seguirá una discusión en grupo respecto a los contenidos del curso.

Este programa es susceptible de modificación en aspectos puntuales y con sumo gusto acogeremos sugerencias constructivas por parte de la/s estudiantes en la medida de nuestras posibilidades.

ANEXO VII

**EJEMPLOS DE TAREAS DIDÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN
DE LOS MAESTROS A PARTIR DE RECURSOS DE LA
SOCIEDAD DE INFORMACIÓN**

**(Extractos parcialmente adaptados del capítulo de un libro editado por
Susan House que se publicará en la Ed. Graó en septiembre de 2010,
con título por decidir)**

Task 1

Watch the following documentaries and see which inspirations you can draw from them for your classes. They may not give you ready-to-use ideas but can perhaps help you gain new insights and fresh visions on the real use of English in very different places and educational settings.

<http://www.teachers.tv/video/5476>

Performing Wonders in South Africa

With no money in their households, some children leave school, on the outskirts of Cape Town, for a life of crime, drugs and prostitution. Teacher Faith Bikitsha shows her students that they can use dance and drama to voice their thoughts and feelings about their country.

<http://www.teachers.tv/video/2758>

Managing Inclusion - Removing Barriers to Learning

We are shown a school in east London with more than 50 languages represented. Peer mediation helps problems be talked about and solutions found.

<http://www.teachers.tv/video/3273>

Tell Tale Teachers - Part of the series Shakespeare Shorts

The programme shows how groups of teachers learn a range of digital media, film and audio production skills to create a 60-second version of a Shakespeare play. The skills include writing storyboards, filming and editing stories, which can also be used in the classroom.

Now explore the teachers.tv page on your own, select 3 documentaries you have found inspiring and share their contents with peers or colleagues.

[Folder 6 ELTT Toolkit DVD]

Task 2

Find the meaning of the following acronyms:

EIL	EAP
ESL	EYL
EFL	ELF
ESP	EAL
ESOL	TESOL

Discuss what their existence reveals about the teaching of English today.

Find out about the Teaching Knowledge Test, the resources available on the site and information on two optional modules through <http://www.cambridgeesol.org/exams/teaching-awards/tkt.html> (last accessed 30/03/2010). Even if you do not intend to take the test, a close reading of its contents will provide you with an overview of core areas of teaching knowledge expected from language teachers.

[Folder 12 ELTT Toolkit DVD]

Task 3

Visit the page of the European Centre for Modern Languages <www.ecml.at>, learn about its aims and activities and select and download 10 publications related to intercultural issues to start building a bank of reading and other resources with updated information on European educational, cultural and language policies and language teaching trends and innovations.

[Folder 11 ELTT Toolkit DVD]

Task 4

Read excerpts of the novel *Push* (now known as *Precious* in its film version) written by Shapphine, a former literacy teacher in Harlem, the South Bronx and Brooklyn, or watch the film. The story includes ghetto patois and reflects the author's experience as a remedial teacher. In a recorded interview, the writer says she wanted to show that this 16-year old girl is locked out through literacy, by her physical appearance, by her class and by her colour [<http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=120176695> (accessed 30/03/2010)]. The novel exemplifies the use of Dialogue Journals, developed over many years by Leslie Reed, a teacher working in Los Angeles, to get to know her students better and to involve each student in meaningful reading and writing. Extensive classroom observations and text analyses of dialogue journals have been conducted with native and second language learners of English as well as with special education populations [<http://www.cal.org/resources/Digest/peyton01.html> (accessed 30/03/2010)].

Try to use adapted Dialogue journals (audio-recorded) with a group of your students during your Teaching Practice and see if you notice results in the form of increased motivation for learning English and in their language progress. Prior to it, establish a written or oral dialogue with your tutor or with one of your peers during a limited and previously agreed on period of time, so that you can assume the role of teacher and at the same time life-long learner.

Task 5

Examine the following educational materials from well-known NGOs or international initiatives and see how you can integrate, adapting them for Primary, some of its proposals in: 1) a CLIL lessons plan of your own design or 2) a medium-term plan with your colleagues or peers, or 3) a whole school project (some secondary schools have already used them, with very good results):

1.- Oxfam Education for Global Citizenship: A Guide for Schools [downloadable pdf document on <http://www.oxfam.org.uk/education/gc/> (last accessed 30/03/10)]

2.-The Earth Charter Initiative: The mission of the Earth Charter Initiative is to promote the transition to sustainable ways of living and a global society founded on a shared ethical framework that includes respect and care for the community of life, ecological integrity, universal human rights, respect for diversity, economic justice, democracy, and a culture of peace [further information on <http://www.earthcharterinaction.org/content/> (last accessed 30/03/2010)]

Task 6

Step 1: Read the following literary excerpts and find some basic background about the writers and the books, and their film versions if you find it helpful:

THE PRINCIPLES OF NEWSPEAK, by George Orwell, 1984 (published in 1948)

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*).

*NASDAT** WORDS. From Anthony Burgess' *The Clockwork Orange* (1962)

**Nasdat* is the Russian suffix for "-teen" and this became the name for the teenage language created to narrate the story.

<i>Droogs</i>	friends	<i>Horroshow</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>Drencrom</i>	a drug	<i>Smecking</i>	laughing

Step 2: Read carefully the following list of real euphemisms gathered from newspaper articles reporting on the 20th century Vietnam and Persian Gulf wars:

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

Step 3: Produce a class-display, or a short radio-like broadcast or video clip, showing dystopian scenarios of an invented society manipulating the language compiled for task 5 in creative ways as inspired by mixed made-up languages for fictional purposes and factual information as conveyed in the news.

ANEXO VIII

**EXTRACTO DE LA MEMORIA DEL PROYECTO “DISEÑO DE
UN PRACTICUM EUROPEO PARA LA FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE LENGUA INGLESA” DE LA JUNTA DE
CASTILLA Y LEÓN DE ENERO A DICIEMBRE DE 2006
DIRIGIDA POR LA DRA. PILAR ALONSO RODRÍGUEZ.
(CONCESIÓN DE AYUDA EN B.O.C.Y L., N° 234, DE FECHA 5 DE
DICIEMBRE DE 2005)**

MEMORIA DE RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD “DISEÑO DE UN PRACTICUM EUROPEO PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LENGUA INGLESA” (a 30 de junio de 2006) Y EXTRACTOS DE LA GUÍA BILINGÜE QUE RESULTÓ DE LA MISMA

Concesión de ayuda en B.O.C.y L., nº 234, de fecha 5 de diciembre de 2005

Pilar Alonso Rodríguez
Gloria Gutiérrez Almarza
Ramiro Durán Martínez
Fernando Beltrán Llavador

EL PROYECTO

En el proyecto de la actividad para la que se concedió la presente ayuda situábamos los meses de septiembre a diciembre de 2006 como plazo para la confección definitiva de la guía de *practicum* internacional y del desarrollo de estrategias de difusión. Antes de eso, destinábamos los meses de abril a julio de 2006 para evaluar sus resultados a partir del *feedback* de alumnos, tutores y coordinadores de ambos países y de las conclusiones extraídas de los cuestionarios diseñados al efecto.

Pues bien, tenemos la satisfacción de dar cuenta del cumplimiento de los cometidos propuestos en el presente documento, no sin antes resumir brevemente el contenido y finalidad del proyecto universitario en relación con la convergencia europea de la enseñanza en las universidades de Castilla y León.

ANTECEDENTES

Antes del convenio de colaboración establecido entre la Teaching Training Agency del Reino Unido y el Ministerio de Educación y Ciencia en el que participa la Universidad de Salamanca a través de su Servicio de Relaciones Internacionales sobre intercambio de alumnos en prácticas docentes en el extranjero, la Escuela Universitaria de Ávila y las Facultades de Educación y Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad de Nottingham Trent así como la “Autoridad Educativa Local” (L.E.A.) de Nottingham, ya habían venido desarrollando programas diversos de cooperación de manera regular gracias a la eficaz mediación de la profesora Gloria Gutiérrez Almarza, en su calidad de profesora titular de la E.U. de Educación de Ávila tras haber desplazado su residencia y ámbito de trabajo a la ciudad de Nottingham.

Las iniciativas de cooperación entre Ávila y la L.E.A. y Universidad de Nottingham Trent, de las que dimos cuenta en la redacción de nuestra propuesta, siguen desarrollándose y constituyen un elenco de vínculos semiformales e informales que conforman un entramado de relaciones muy diversas que a su vez generan nuevas iniciativas y consolidan experiencias previas y exitosas.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este proyecto se propuso como meta contribuir a reforzar el cauce y apoyo institucional necesarios para dar respuesta a retos y tareas como las de ahondar en las múltiples actividades de cooperación España / Reino Unido; reforzar los vínculos existentes entre la Escuela Universitaria de Educación y los programas British Council / Ministerio de

Educación de enseñanzas integradas desde las primeras etapas de enseñanza, extendiendo la iniciativa de *Schools' twinning* (hermanamiento de centros educativos de Castilla y León y del Reino Unido; promover líneas de continuidad efectivas entre los aspectos lingüísticos, educativos e interculturales de la enseñanza de la lengua inglesa en los niveles de infantil, primaria y secundaria desde el ámbito de la formación del profesorado; y abordar la dimensión intercultural del intercambio de prácticas entre estudiantes P.G.C.E. / Universidad de Salamanca a través de cuestionarios diseñados al efecto.

Reuniones recientes entre representantes del MEC y la TTA han hecho evidente la necesidad de disponer de una guía bilingüe de prácticas escolares al objeto de proporcionar pautas y orientaciones claras para obtener el mayor provecho del *practicum* europeo, con carácter generalizable en ámbitos locales, nacionales e internacionales de formación del profesorado.

OBJETIVOS DEL PROYECTO

El proyecto se vio animado por los siguientes objetivos: Elaborar una guía internacional de prácticas docentes en el contexto de la Convergencia del Espacio de Educación Superior en Europa; evaluar las prácticas docentes en el extranjero desde una perspectiva lingüística, profesional e intercultural con especial énfasis en la importancia de la dimensión europea para la formación del profesorado; incorporar los documentos generados alrededor de la guía en versión bilingüe en las páginas web de las universidades participantes en este proyecto; generar un documento atractivo, práctico y manejable a partir de la evaluación de sus resultados; y difundir la guía en instituciones universitarias europeas.

Finalmente, la guía bilingüe fue publicada en 2006 por parte de Ediciones Universidad de Salamanca (Serie Documentos Didácticos 160) y ha conocido amplia difusión en ámbitos universitarios de España y del Reino Unido. Lo que sigue es un extracto de la misma:

INTERNATIONAL GUIDE FOR PLACEMENT ABROAD IN PRIMARY SCHOOLS

FOREWORD

INTRODUCTION

Collaboration between Nottingham Trent University and the University of Salamanca

1.- TEACHER TRAINING MODELS: AN OVERALL PERSPECTIVE

1.1. LANGUAGE TRAINING

- 1.1.1. Communicative Competence and Language Learning
- 1.1.2. The Components of Communicative Competence

1.2. EDUCATIONAL TRAINING

- 1.2.1. The Profile of Teacher Specialized in English
- 1.2.2. Profile of the Primary Education Teacher in England

1.3. INTERCULTURAL TRAINING

- 1.3.1. The Intercultural Dimension of Language Teaching

1.3.2. International Practice Teaching as Intercultural Training

2.- DEVELOPMENT OF THE PERIOD OF PLACEMENT ABROAD

2.1. AIMS AND EXPECTATIONS:

2.1.1. Students'

2.1.2. Tutors'

2.1.3. Teachers'

2.2. PROGRAMME

2.2.1. Weekly plan tasks and commitments in and out of the class

2.2.2. The report: format and content

2.2.2.1. Spanish students' report

2.2.2.2. British students' file

2.2.3. Assessment: criteria and report

2.2.3.1. Spanish students' assessment

2.2.3.2. British students' assessment

3.- APPENDIX / APÉNDICE

3.1. Students' questionnaire / *Cuestionario para el estudiante*

3.2. Teachers' questionnaire / *Cuestionario para el profesor*

INTRODUCTION

The Guide in Context

This International Guide for Placement Abroad is specifically directed to students in the UK and Spain in their practice teaching stage, under the guidance of supervisory teachers/lecturers at universities in both countries for a four-week period. It is inscribed within three large frameworks or horizons, and should be understood within them:

1) The pressing need to bring together peoples and cultures, while opposing processes of confrontation and xenophobic or intolerant attitudes and fostering mutual understanding and cooperation in constructive tasks that favour the mutual appreciation of persons, peoples and their cultures, starting in early childhood.

2) The current process of convergence towards the European Higher Education Area (EHEA), which is obliging educational agents to establish coordinated, although not necessarily uniform, university formulas in order to establish joint strategies in university training, which is particularly necessary in the specific area of teacher training for primary and secondary schools.

3) The Council of Europe document entitled *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, or CEF (2002) which "provides a common basis for the elaboration of language syllabuses, curricular guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe" and "is intended to overcome the barriers to communication among professionals working in the field of modern languages arising from the different educational systems in Europe", at the same time that it "will enhance the transparency of courses, syllabuses, and qualifications, thus promoting international co-operation in the field of modern languages." (2002: 12) [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp]

In addition to this overall context, this guide supports the publication of the recent bilingual document (English-French) by the *Teacher Development Agency (TDA)* of the British

Department for Education and Skills and the French *Instituts Universitaires de Formacion des Maitres* and which is entitled *Common Reference Framework. The competences, skills and expectations for trainees whilst on school placement abroad* (2004). It describes the competencies that future teachers are to attain in the fields of pedagogy, language and intercultural development during a four-week stay doing practice teaching in primary schools abroad: France or the United Kingdom. Its equivalent publication in English and Spanish, by the British TDA and the Spanish Ministry of Education and Science, gives a general account of the expectations, objectives and results, as well as the progression of the students' classroom tasks for one same period of immersion in primary schools of the two countries. Our objective is to adapt that general framework to the specific needs of our students, respecting the original outline, and to contribute to enriching the programme of international practice teaching established between Nottingham Trent University and the University of Salamanca. This is an initiative which in recent years has brought about on a small scale those important changes that society is demanding and that governments and institutions are attempting to foster on a large scale.

The report: format and content

Spanish students' report

To write up their reports, the students from the University of Salamanca, use the following model, adapted from the Universidad Autónoma de Barcelona, which has been modified to suit our own programme aims and expectations. This model provides non-compulsory guidelines for the students.

GUIDELINES FOR THE PRACTICUM REPORT

REPORT DEADLINE: Date

Title Page

Student's name, contact telephone and e-mail address.

School Name.

Head of the School.

Name of the School Practicum Tutor and e-mail address.

Name of Practicum Tutor at the University.

Contents Page

Introduction (1-2pp)

Reflect here on the interest of carrying out your Practicum in the UK.

1. The School

In this part of your report, as in most parts of it, you are supposed to **describe** the reality observed and **discuss** (reflect and analyse) the incidents described.

You should gather relevant information about the school (from the school brochure, web page, etc.) and include it in the appendix. You are also advised to take pictures of significant features and use them to illustrate what you say.

The school setting. The school and the community. School organisation and educational principles. The school assemblies. Languages and cultures present at school. The role of foreign languages in the school curriculum. The use of space in the school and in the classrooms. Health and safety.

Description (1p) - Discussion (2pp)

2. The Classroom

2.1. Background information about **your** class (if you are placed mainly in one group):

- 2.1.1. Group characteristics (include class list, timetable, etc., in the appendix file).
- 2.1.2. The classroom setting: significant features (include a plan of the classroom in the appendix file), flexibility in the use of the different areas, etc.
- 2.1.3. The class tutor (and other teachers teaching that group).
- 2.1.4. Other people participating in class: class assistants, parents, etc.
- 2.1.5. Teaching/learning in the different subjects. Project work.
- 2.1.6. Co-ordination between the different teachers and subjects.
- 2.1.7. Classroom management (grouping, flexibility, common forms of interaction, discipline, etc.)
- 2.1.8. Students with special characteristics/needs.
- 2.1.9. Assessment.
- 2.1.10. Discipline.

Description (3pp)

2.2. Focus on specific themes:

Choose **one** of the above themes 2.1.4 to 2.1.9 to describe and discuss more in depth.

Begin this part by stating briefly the reasons for your choice (*1 p*)

Description (1p) - Discussion (2pp)

3. Foreign Languages (FL) in the school curriculum

The role of FL in the school. FL taught in the school. Preference of students' choice of FL. The FL Syllabus. Timetable, textbooks and other materials and resources. The language/languages of communication in the FL class. If there is a special class for the FL lessons, include a plan of the classroom and notes on significant features. Usual seating arrangement. Corners. Methodology. Co-ordination of the FL teacher with other teachers/areas.

Description (2pp) - Discussion (4pp)

Teaching practice as a teacher of Spanish as a foreign language and in curricular areas other than Spanish

A reflection on the activities you have carried out, lessons you have taught, support given to the class tutor, etc., following the day-by-day, session-by-session concise description and reflection that you have included in the appendix (*3pp*)

Classroom language

Materials and resources for TEFL discovered in the school

Stories, songs, games, activities, projects, festivals, special events, etc. that you have experienced during your stay and that you find of interest for the teaching of English as a foreign language.

The school and the classroom in the UK and at home. Main similarities and differences (*3-4pp*)

Out of school visits

In this part of your report you are supposed to describe the places you have visited (bookshops, Teacher's Centre, libraries, other schools, out of school visits with the school, etc.) as well as reflect on what you have learned/discovered. (Include samples of the brochures gathered in the Appendix File).

Description (1p) - Discussion (2pp)

4. Ways of obtaining a QTS (Qualified Teacher Status) and possibilities to get a teaching job in the UK

5. Conclusions (2pp)

What have you gained with the experience? Highlight the most important aspects. Reflect on the work you have done as well as on the way you have done it and on the difficulties you have encountered.

Bibliography

Appendix (We recommend you to present the appendix in a file format, but you may wish to use a different one.)

The appendix should include:

A contents page.

A day-by-day, session-by-session concise description and reflection on the work you have done (including your timetable, activity plans, lesson plans, worksheets, bibliography used, etc.)

Documents that you consider useful to illustrate what have been presented in your report: class list, class timetable, classroom plan, the FL specialist timetable, calendar of teachers' meetings, samples of children's work, samples of tests, assessment records, the school magazine, special events, etc.

SOME REMINDERS:

- Make use of visual support to illustrate your Report (pictures of the school, the classroom, wall displays, a special celebration, etc.)
- When writing your Report and willing to illustrate something, refer to the specific part of the Appendix in which the reader will find the document you want to show.
- Do not include in the Appendix materials that are not directly related with what you say in your Report.
- Organise your Appendix as clearly as possible. Number the different parts and pages.

INSTRUMENTS TO HELP YOU COLLECT THE DATA AND ANALYSE IT:

The Class diary:

On this diary you can write what you do and see as well as your reflections and reactions to what you have done and observed in the school and in the classroom. It will also serve you as an aid-memoire to help you remember interesting events that might otherwise be forgotten, as life in the school is usually very intense.

You can also use the following instruments: field notes, audio recordings, video recordings, interviews, questionnaires, observation sheets, etc.

The British students' File

The British students are required to maintain a file throughout their time on the placement. This is a professional journal which records their developing awareness and proficiency. It is intended to be a working document which promotes positive communication between the trainee, the mentor and university tutor.

The file should be systematically ordered according to the Standards of Teaching Proficiency (STePs) in the following 5 main sections:

1. School information and policies/class information, e.g. information about the school, class routines, timetable.
2. Medium term plans, e.g. grid of teaching themes, evidence of research to support teaching, materials to support developing subject knowledge.
3. Week by week plans, e.g. weekly timetable, weekly plans, individual lesson plans.
4. Assessment and Record Keeping, e.g. range finders, monitoring records, records of four profiled children (PICLES).
5. Professional development, e.g. previous placement report, weekly review and target setting records, mentor/university tutor feedback from observations.

Assessment: criteria and report

Up until now, we have been using two different assessment models. Our hope is that in the future, once we all get more familiar with our different assessment models, although both with very similar qualitative elements, we would be able to use a common model or to adapt one of them for both institutions. What is important is to realise the capital importance of completing the assessment documents for each one of the students. They are an indispensable training tool and not just a mere administrative task. The observation-based reports are read by the students and they play an important role in their academic and professional future. In order to facilitate the tutors' tasks, we offer a model of observation and of a report already completed.

The following assessment documents are different for the students from the two different countries to respect both training models but they do not necessarily exclude each other, they rather complement each other.

LESSON OBSERVATION SAMPLE

Nottingham Trent University

PGCE MFL SBTP1

School: XXXX

Context: Year 7. Spanish

Observer:

Date:

Step 1:

You have demonstrated a very professional approach to this placement Xxxx, creating a photographic display during the first week. To combine Spanish (in the context of Comics), Drama (freeze frames) and ICT in this way shows a creative approach to your teaching. You have clearly demonstrated high levels of commitment. You have developed very good working relationships with the children and your teacher.

You have been involved in extra curricular sessions for English.

I am impressed that all of you in Avila been able to work as a team, share ideas for sessions and evaluate your experiences together.

Your professional file is highly organised and contains information about the school and the schemes of work. You have presented a detailed analysis of the differences between the English/Spanish systems. You have kept to the expected programme set in terms of teaching, apart from the first week when you went beyond it in order to get to know the children better (the beginnings of assessment). Your daily diary supports your reflections on the whole experience.

Step 2:

This was a well-prepared session, particularly in terms of resources. You have been highly organised. It is very impressive that you have brought with you your own set of whiteboards, whiteboard wipes and pens. This is very professional Xxxx, the way you are applying the learning from the first term of the PGCE programme.

Planning is very good, with cross-curricular links considered. Remembering to bring leaflets from Nottingham has enabled you to inspire the children. You have also created some excellent resources (your own comic, examples of 'real texts' – adverts from the free newspaper) that really support children's learning. You have demonstrated creativity and resourcefulness. I like the 'microphone' that you introduced for the plenary.

Step 3:

It was a good idea to settle the children with Music Xxxx. This is a strategy of the school's which seems to be very effective – something to take back with you. The start of the day in a Spanish classroom is very different from what you experience in England. You have coped with the transition well. This was a challenging lesson - Spanish with Year 7 pupils. You engaged the children from the start. I could see they were interested in participating in the session. You made the expectations clear and gave a confident introduction. The children clearly respect you and were very keen to get started.

Transition into group work was well organised. You have really thought this through, checking that children are clear about the groupings before they start. You even gave them a time limit, very English. Fernando tells me that in the Spanish system group work is not a feature so has been impressed at the way you have introduced this in the classroom. I would like to re-iterate that. It is also impressive at the way the children have adapted to this way of working so effectively.

You went round the groups checking that everyone was clear about the task.

The set of prompts you provided helped to focus the children. Good. They worked well, if noisily in groups, clearly enjoying the task set. You circulated around the class, monitoring the work. Not one pupil was 'off-task' during this session as they were all really involved in what they were doing, creating some imaginative monsters. Did you put the children in these particular groups for a reason? Your organisation of specific groupings, according to knowledge gained of children's personalities from previous planning was effective. You have some characters in this class who enjoy the dramatic aspects of the session, introducing props to their presentation.

The transition to the plenary was effective. The noise subsided instantly when you gained the children's attention. They cleared up and prepared for the plenary. You have introduced this strategy (which is uncommon in Spanish schools) effectively. The prompts were clearly written on the chalk board in preparation for the oral presentations which were very entertaining. The children were excited by this activity and you made 'listening' expectations clear. There was much improved listening for the second group's presentation. They did enjoy this lesson. Did anyone perform better than you expected? Which group worked particularly well? It was pleasing to hear how Daniel was able to perform with greater expression than you expected in his presentation. Your skills at formative assessment are clearly developing, with assessment informing planning, not least in terms of group organisation. I see in your planning you made it clear that each pupil had to play a role in the presentation. This worked well, with such goals clearly defined. Are the children used to working in this way? Have you introduced any unfamiliar teaching strategies that you think have been particularly effective? It is pleasing to

hear that your lengthier first placement in England has been valuable in enabling you to confidently apply teaching strategies learnt and to give a greater sense of children's learning.

Step 4:

Have you noticed any children who have particularly progressed in any way during the fortnight you have been here? The fact that they have gained confidence to ask for help and see you as their teacher is a credit to your professionalism and ability to develop good working relationships.

Strengths

- Very good class presence and relationships with children and your class teacher
- Very effective planning
- Excellent teaching strategies demonstrated
- Planning is informed by assessment
- Resources support children's learning
- An ability to plan creatively to develop children's learning

Points for Development

- Spanish subject knowledge
- Assessments – collect some work from children to analyse.
- Begin to develop your Progress Tracker



ALGUNOS TESTIMONIOS DE ESTUDIANTES

Han sido muchos los beneficios educativos, lingüísticos y culturales adquiridos. La educación es, en mi opinión, un proceso permanente a lo largo de nuestro camino en la vida, nunca dejamos de aprender, pero en ocasiones es necesario salir de nuestro entorno, de nuestro contexto habitual de aprendizaje para una verdadera superación de estereotipos, de prejuicios, para comprobar con nuestros propios ojos que mucho de aquello que anhelamos, que deseamos conseguir no es una utopía y programas u oportunidades como ésta, poder viajar a otro país, en este caso Inglaterra, permite un gran crecimiento humano y enriquecimiento en prácticamente todos los ámbitos de la vida, social, familiar, cultural entre otros. Son muchas las culturas, religiones, razas...que forman la sociedad inglesa y conviven no sólo en el país o las ciudades sino dentro del propio ámbito escolar y del día a día. Gentes procedentes de América del Norte, central y del sur, Asia, África, Europa; de países como Ucrania, Pakistán, Arabia, Jamaica, Canadá, España, China, Japón, Cuba...donde confluye evidentemente multitud de culturas y religiones, como la cristiana católica, ortodoxa y protestante, budista, taoísta, musulmana, judía y todas ellas tratadas con respeto y con plena libertad de elección de práctica y creencia en aquello que se considere más beneficioso para la propia vida. Un auténtico escenario multicultural, tratando de extender la igualdad de oportunidades a otros alumnos de otras culturas y países de otras culturas atendiendo esos factores y situaciones que contribuyen a la desigualdad y la discriminación.

...

Dentro de todo lo que ha supuesto el papel de mi estancia en Nottingham, en lo referente a mi actual formación como maestra, tras una valoración muy positiva, he de hacer mención al conocimiento de una didáctica y metodología diferente y nueva para mí, nuevos principios, actividades, estrategias, nuevos materiales y recursos y una diferente forma de organización y planificación, idiomas presentes y tratamientos de los mismos, tratamiento de las necesidades educativas especiales de los alumnos e integración absoluta de personas con discapacidades motóricas y sensoriales, como una niña ciega. Detrás de todo esto estaban magníficas profesionales de la enseñanza...

...

Hacer las prácticas en Nottingham es una de las experiencias más bonitas que me ha pasado hasta ahora en mi vida. Es como un “sueño hecho realidad”. Digo sueño porque siempre he querido ir allí y por circunstancias de la vida, no había podido. Nunca olvidaré esta experiencia: me ha hecho madurar como persona y sobre todo ha hecho que me valore mucho más a mí misma.

...

Mi experiencia en Inglaterra me ha ayudado a crecer y a madurar como persona, ya que, gracias a ella he aprendido a desenvolverme por mí misma, en un país distinto al mío, con un idioma diferente, en el que también he aprendido a saber pensar y decidir por mí misma, sin que nadie me de las cosas hechas...

ANEXO IX

EXTRACTOS DE RAMIRO DURÁN MARTÍNEZ, SONSOLES SÁNCHEZ-REYES PEÑAMARÍA Y FERNANDO BELTRÁN LLAVADOR. *PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUA INGLESA EN EL ESPACIO EDUCATIVO EUROPEO. (2ª EDICIÓN REVISADA, ACTUALIZADA Y AUMENTADA DEL LIBRO *LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LENGUA INGLESA EN UN CONTEXTO EUROPEO*). ED. AMBOS MUNDOS. COLECCIÓN ALMAR ANGLÍSTICA. SALAMANCA. 218 PÁGS. ISBN: 978-84-7455-110-5.*

ÍNDICE:

PRESENTACIÓN de Antonio Rodríguez Celada

PRIMERA PARTE**1. CONTEXTO GLOBAL DE LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS**

- 1.1.- El idioma inglés en el mundo contemporáneo
- 1.2.- Lenguaje, educación y cultura
- 1.3.- Hacia una cultura comunicativa y una educación crítica
- 1.4.- Elementos para la acción educativa y la reflexión lingüística

2. MARCOS DE ANÁLISIS DIDÁCTICO

- 2.1.- Introducción
- 2.2.- El alumno de inglés
- 2.3.- El maestro especialista en lengua inglesa
- 2.4.- La investigación en las Escuelas Universitarias de Educación

3. MARCOS DE ANÁLISIS LINGÜÍSTICO

- 3.1.- La definición de lenguaje
- 3.2.- Aproximaciones al lenguaje: formalismo y funcionalismo
- 3.3.- El paradigma comunicativo en la Educación Primaria
- 3.4.- Propuesta de un enfoque lingüístico pragmático

4. LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

- 4.1.- Origen del concepto de competencia comunicativa
- 4.2.- Los componentes de la competencia comunicativa
- 4.3.- La competencia comunicativa en el marco educativo actual: pautas pedagógicas
- 4.4.- El nuevo horizonte del Marco común europeo de referencia

SEGUNDA PARTE**5. PROGRAMA DOCENTE**

- 5.1.- Marco axiológico de referencia
- 5.2.- Objetivos
- 5.3.- Consideraciones preliminares
- 5.4.- Propuesta de programación para las asignaturas de Lengua Inglesa y su Didáctica

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EXTRACTO 1:

4.4. 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.

4.4.1. 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 (46ª 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.

4.4.2. 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.

4.4.3. 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)

EXTRACTO 2

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, diez años después del análisis que realizara el mismo autor en *The Future of English*, éste señala 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, a saber: 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, pues, 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>

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 exijan 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

Los intentos institucionales en el pasado 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 X

**EXTRACTOS DE MEMORIAS DE PRÁCTICAS DOCENTES EN
ESPAÑA Y EN EL REINO UNIDO DE DOS ESTUDIANTES DE
MAESTRAS DE LA ESPECIALIDAD DE LENGUA INGLESA**

Extracto del TPR (Teaching Practice Report) de Vanesa R. (su primer día del Practicum II en un colegio de Ávila que lleva a cabo el programa bilingüe). Vanesa destaca deliberadamente, por ser una de las tareas que han de llevar a cabo, las expresiones de “classroom English” (inglés instruccional y no de contenidos) utilizadas por la maestra tutora en el aula. Su tutora, Vanessa G., también fue alumna de la Escuela de Educación de Ávila y beneficiaria de una beca de auxiliar de conversación. Ha acudido, como otros antiguos estudiantes, a compartir su experiencia en el aula y a darles consejos y orientación sobre la preparación de oposiciones y sobre la profesión docente:

DIARY

Monday, 03rd of November, 2008

Today has been my first day at the school doing my teaching practice. I had met the teacher, Vanessa García, two weeks ago and I had spoken with her last week about the practice time, but I was still nervous.

Vanessa has met me in the door of the school; we have waited for the children and we have gone to the classroom with them.

The first lesson today was with 2^o B: SCIENCE. Vanesa has asked the children if they want to know who I was. She has introduced me and the children have asked if I knew English. It is very funny because the teacher and I are called Vanesa and children find this interesting and surprising.

After introducing me to the children and explain them what I am going to do there, the teacher has picked up exams the children had done the previous week. The teacher always makes exams on Friday about Science; then she corrects them and the children take them to their home in order their parents to see.

Then the teacher has explained them something about a trip they have on Wednesday to Valladolid.

While she was talking I have been looking at the classroom. The classroom is decorated with things from different subjects. There are some posters for the English class, like the human body, the alphabet and the numbers. There are the rules of the classroom stuck on the wall:

- *When the teacher is not in the class: keep quiet.*
- *I keep quiet and listen carefully.*
- *If someone comes in I speak quietly.*
- *I tidy up the classroom.*
- *I play with every one without quarrelling.*
- *I go up and down the stairs slowly and without pushing.*
- *At school I walk slowly and quietly.*
- *I sit on the chair properly.*

There is a place where there are three different bins to recycle organic material, paper and plastic.

Every day the teacher has one “Helper”: a child who goes to the calendar, reads the date and says how the weather is and after that chooses one friend to give out the Science’s or English’s books.

During the hour of SCIENCE they have read a text about the lynx. They always do more or less the same when they do a listening or a reading: first, the children read

the text in their books or listen the CD or to the teacher reading; after that they listen and repeat some words and finally they listen and try to translate into Spanish. This is a very good system for reading and listening texts because it is very well structured and the teacher can help the students with the pronunciation and the difficult words.

They have spoken about the characteristics of the lynx: it is a mammal, carnivore, wild...

Then the teacher has asked about their opinion about lynxes being hunted for their fur. After that the teacher has explained the activities. She usually explains all the activities first and then the children do them. The first activity was: Draw a "Save the lynx" poster; where the children had to draw a poster about saving the lynx and the teacher has asked them what they were going to draw, and the second one was: Look at the pictures and read; where they had to read a text about animals that change their colour and adapt it to the place where they live, and after that they had to do a matching activity. In this activity the teacher has read the text with the children, like if she were the radio. When the children have to begin the activities the teacher says: 3, 2, 1 Start.

At the end of the lesson the children had to decide and circle what they know. There is a self assessment page at the end of each lesson with three traffic lights: green if you know everything, orange if you more or less know everything and red if you have to revise the topic. The children have to think and draw a circle around the proper traffic light.

E.g. I can describe mammals ● ● ●

E.g. I can describe birds ● ● ●

The teacher has taken some flashcards to revise the topic. E.g. Vertebrates: have bones; Bird: covert in feathers;...

After that we have gone with the 1° Course of Primary to the lab. They have ENGLISH there. The 1° Course in the hours of English is divided into two groups of nine children. With these classes she usually begins with a tale or song. E.g. Hello butterfly, hello snail....Where is bee? I don't know....

First the children have sung the song; then they have come to the front of the class to listen to a story. They have sat on the floor, like in Infant. The teacher uses a CD and some flashcards to tell the story. The story was about some animals playing Hide and seek: "I can see you bee". After listening the CD the children tell the story with the teacher, making gestures.

Later they have done an activity about listening and making movements: "You are a little egg, you are a little caterpillar, you are a big caterpillar, you go to sleep, you are a beautiful butterfly". With every sentence the children make different movements. I think this is taken from the Total Physical Response method, the children listen and make gestures or movements without speaking at the beginning, this is also similar to the Act-songs.

The teacher has asked who the Helper was; it was Paula. She and other child have give out the books. They have cut out the minibook from this topic, but they haven't done it, because next week Vanesa is going to a seminar about bilingual schools and she is preparing some activities to leave for the children to do.

After that the teacher has told the children to open their books at page 9. They have done an activity where the children had to put stickers on the correct place after a listening exercise. For the activity the teacher separates the children around the classroom. If the children did it properly the teacher puts a smile on the page and writes

it on the daily register. And she says: *Very good! Well done! Clap your hands!* But the children from this class are not very enthusiastic clapping their hands.

Later they have done another listening exercise, where they had to write the numbers they listened and finally they have traced the words of the insects: butterfly, bee,...At the end of the lesson they have to close their books and put them on a table to keep them.

In this class there is a child without English book. It is a pity that something like this happens. The parents can ask for a grant in May, but Osama has arrived in September and his parents don't want or can't buy books for him. The problem is that this is happening a lot nowadays and this is not good for the rhythm of the class. The child usually goes to Compensatory, but when he is with his group he can't do the same that they do.

In the ENGLISH lesson for the second group of 1° Course I have taught the lesson. It has not been really difficult because I had already seen what I had to do. I have sung the song with them (it was very simple), I have read them the story making gestures and I have read them the listen and make movements (but at the beginning I had forgotten it). Then I have asked about the Helper; they have cut the minibook; put the stickers and written the numbers. I think I have done more or less well; the language used with the children was not difficult and they have had very good behaviour. I have made some mistakes, like saying: open your books on page... instead of: open your books at page..., and Vanesa has corrected me. I have began really soon to teach in the class, but I only going to stay here for two weeks and I have to use the time I have got to learn and practice as much as I can.

During the BREAK I have been studying because Vanesa had to talk with a teacher. After the break, on Monday, Vanesa has got a free hour, for Substitutions. We have been talking about the children, the school, the profession, and finally I have been reading the PGA (Programación General Anual) for my Teaching Practice Report.

I have taught SCIENCE with 2° A as well, because it was the same that the first lesson of the day. In this group there are two children who go to Compensatory and one who has got special needs. They haven't got the English book; they use other books of Language or Maths.

I have asked for the Helper, they have read the text; they have listened to the CD; they have listened and repeat; they have listened and translated into Spanish. I have explained the words they didn't know with gestures and explanations before translating into Spanish. After the instructions, they have done the activities. Vanesa has said to me that I had done it very well and she has given me some pieces of advise, like: Repeat with the CD short sentences or only 2 or 3 words, because if you play a long sentence the children get lost; put the book looking towards them (then it is easier for them to understand what you are talking about); the *Pointing fingers* (this is used for the children to read and don't get lost) are not needed for all the children all the time, it depends on the child.

I have had more difficulties than in 1° Course because the information was a little bit more difficult, but I have felt comfortable teaching the children and they have been listening to me attentively.

At the end the teacher says: *It's time to finish now and say goodbye.*

I have enjoyed my first day: I am learning a lot from Vanesa's pieces of advice and from her experience, the children seem to be nice and I think this is going to be a really good practice period.

Extracto de la memoria de Prácticas de Cristina Morato, una alumna que finalizó sus estudios en el pasado curso 2008-2009, realizó su Practicum internacional en Nottingham y en la actualidad se encuentra trabajando en un colegio bilingüe de la ciudad de Segovia:

FOURTH WEEK

Monday 9th February 2009

As usual, the day has started with the staff briefing at 8:25 in the staff room to discuss the issues concerning the day ahead.

In the classroom, after taking the morning register, the students have done a spelling test. The teacher has dictated 12 words from the spelling lists that the children had practised and learned. There are three different lists, which contain words with different level of difficulty. Depending on the list of words that the children are tested, there are three groups of spellers: blue spellers, green spellers and yellow spellers. The teacher calls out the words and says one sentence as an example in which this word is used. E.g. "know": "I don't know what to do". When the children have finished the test, I've been marking their tests. In general, the results of the tests have been fine. However, there have been a number of children who have not have good marks in their test. They have been told to keep on practising their spelling lists.

After that, the teacher has carried out a Numeracy lesson about shapes. The focus of the lesson has been on learning to place and draw shapes using co-ordinates. The children have been given a sheet with a co-ordinate axis inside a wipe board. The students had to place some points in the axis and then draw lines joining points to create a shape (triangle, square, rectangle,...). Then, they had to draw and name the corresponding shape in their Numeracy book.

After the break, the children have had P.E. The lesson has consisted, as usual, of moving around the different set of apparatus doing free physical exercises.

Then, we have gone back to the classroom and there, the children have been reading a book of their choice on their own until lunch time.

After lunch time, the class has been working on Literacy. The students have been doing a piece of writing based on the story "Good Bye Mr. Tom". First, the teacher has reminded them the three main characters of the story. Then, they have done a composition about what they would happen to the characters in two years time. They have used the draft they had done in the previous lesson in which they had written some ideas about what would probably and definitely happen to them in two years time. As the children worked individually, the teacher and I have been monitoring their work. I'm glad with the way the children have respond to the activity. They have been working hard and have benefited from the extra help I provided in spelling, expression, etc.

Then, there's been play time. After the break, they have been doing different relaxing activities such as reading, drawing or playing cards in groups. Some children have been noisy and haven't behaved. The tutor has made the decision to send them to the Headmaster, who has taken the star charts away from them.

Tuesday 10th February 2009

The school day has started, as usual, with the staff briefing at 8:25. After that, we have moved to the classroom, the teacher has taken the register. After that, it has been the Spanish lesson. Today's focus has been on practising vocabulary about clothes. We have give them a word search with the words introduced in the previous lesson: pantalones, jersey, camiseta, ... As they finished the word search, they have been asked to draw pictures of the corresponding words.

After the Spanish lesson, the students have been doing a reading comprehension test. They have been given a set of different kind of texts (newspaper articles, letters, historical texts,...) and a sheet with comprehension questions about the texts. The students have been working individually in their tests. The tutor and I have helped them with the meaning of some words, the spelling, or how to express their answers.

After lunch time the children have gone to swimming. Today I've gone with them to the swimming pool. We have moved by bus to the swimming pool which is in the city centre. There, an instructor has supervised the children. They have been practising some exercises according to the instructions of the instructor. The children have enjoyed the lesson a lot. When the lesson has finished we all have gone back to the school and we have gone home.

Wednesday 11th February 2009

As usual, the day has started with the staff briefing at 8:25 in the staff room to discuss the issues concerning the day ahead.

In the classroom, after taking the morning register, the students have been doing silent reading for a while. I've been reading aloud with some children outside the classroom, giving them a feedback of their performance.

Afterwards, we have done some "activate" in the classroom, which has been a very good way for the students to wake up and get ready for work. Then, the students have been doing a listening skills exercise. The children have been given a photocopy with a picture of some footballers. The task has consisted of colouring the football players according to the teacher's instructions. e.g. "The player on the left is wearing an orange top and black shorts"; "He's a yellow top with a blue pocket and his shorts are the same colour as his pocket", ... The instructions only have been given once, because the idea is that the children are highly concentrated on the task. The children have worked really hard and have been listening carefully and silently.

Then they have attended the assembly and then, the break.

After the break, the students have been doing a Math test. While the students were doing the test, I have been marking the Literacy tests they did the week before. The tutor has been helping some children with the tests. The students who have finished before the break, have been practising some handwriting.

At 12:30, the children have stopped for lunch and after lunch time the class has started with some "activate". Then, they have ha A Social Science lesson. The class has consisted of the viewing of a DVD program about children in the II World War. The children have been taking notes of the most important ideas from the DVD. When the program has finished, the teacher has encouraged students to put their ideas in common. It has been an interesting activity, the children have shown interest in the topic and have participated actively in sharing ideas and opinions about the second world war.

After that, the class has chosen the “Person of the week”. This time the person of the week has been a boy called Burhan.. First of all, the children have been sharing opinions about why this person is important for their class e.g. “He’s good at football”, “he’s good at helping people”, ... Then, individually, the children have made a drawing of Burhan and they have written something about why this person is important for their class. I’ve been helping the children with their writing, specially with the spelling.

Te children have been a bit noisy and the teacher has had a word with two of them who have been seriously disturbing the class. As a consequence of their bad behaviour, at play time, every children have been sitting on their seats in silence for a while. Then, the students who have behaved during the class have been the first in leaving, whereas the children who haven’t behaved have been the last ones to leave.

After the break, the children have kept working on social science. This time, the children have been designing a front cover for the topic of the II World War in Britain, with the title, a drawing, and some words that the war suggests them (bombs, hunger, blood, evacuation, ...). They have been working on this activity until home time.

