

CUADERNOS
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
EDUCACIÓN SECUNDARIA

13

LAURA PLA, IGNASI VILA (Coord.)

RAMON RIBÉ, NÚRIA VIDAL

ENSEÑAR Y APRENDER
INGLÉS EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA

ICE / HORSORI

Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, José M^a Gutiérrez,
Francesc Segú.

Primera Edición: Noviembre 1997

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona
Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona
© Laura Pla, Ignasi Vila (Coord.)
© Laura Pla (Capítulo II y Anexo)
© Ramon Ribé (Capítulo III)
© Núria Vidal (Capítulo III)
© Ignasi Vila (Capítulo I)
I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori
Depósito legal: B-45.856-1997
I.S.B.N.: 84-85840-67-4
Impreso en Editorial-Gráficas Signo, S.A.
Carretera de Cornellà, 140, 2a. planta
08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona) – España

Índice

PRESENTACIÓN	11
--------------------	----

CAPÍTULO I. PSICOLOGÍA Y ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA. *Ignasi Vila*

1. Introducción	15
2. Del estructuralismo al enfoque comunicativo.....	16
2.1. Conductismo, lenguaje y método audiolingual.....	16
2.2. El generativismo de Noam Chomsky y el declive del método audiolingual	18
2.3. El enfoque comunicativo.....	20
3. El método nocional-funcional versus la enseñanza por tareas.....	21
4. El modelo de monitor de Krashen y el método natural	24

CAPÍTULO II. EL ENFOQUE COGNITIVO EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL INGLÉS. *Laura Pla*

1. Introducción	29
2. Fundamentación teórica	32
2.1. Aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento.....	32
2.2. Aprendizaje por repetición y aprendizaje significativo.....	34
2.3. Factores que influyen en la actividad del profesor y en la del alumno.....	36
2.4. Tipos de aprendizajes	39
2.5. Etapas del proceso de aprendizaje	42
2.6. La docencia en la etapa de asimilación	48
2.6.1. Los organizadores previos.....	49
2.6.2. Los organizadores previos y el conflicto cognitivo	55

2.7. La detección de la asimilación por repetición.....	57
2.8. La motivación en la etapa de asimilación.....	58
2.8.1. La motivación intrínseca y los organizadores previos.....	60
2.9. La diversidad en el aula	61
2.9.1. La diversidad y los organizadores previos	63
2.9.2. La diversidad y la motivación.....	65
3. Un ejemplo práctico	67
3.1. Características de la situación	67
3.1.1. Geografía del aula.....	67
3.1.2. Los alumnos.....	68
3.1.3. El contenido.....	69
3.2. La asimilación: la fase de aportación de la información	72
3.2.1. Análisis	79
3.3. La retención: el trabajo en grupo	85
3.3.1. Un ejemplo de práctica de retención	86
3.3.2. La corrección	89
3.3.3. Las “situaciones”	92
3.4. La reproducción: la fase de evaluación	97
3.5. El problema de la lengua hablada	102
3.6. Conclusiones.....	104

CAPÍTULO III. UNA PROPUESTA DE MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS. *Ramon Ribé y Núria Vidal*

Introducción	107
1. Acerca de estos materiales	107
1.1. Razones para una selección	107
1.2. Estructura de presentación	109
1.3. Cómo trabajar con estos materiales didácticos	109
1.4. Símbolos utilizados	111
2. Una reflexión inicial	111
3. Una práctica informada	113
4. Trabajar con otros	117
Tema A: la interacción en el aula	119
Unit 1. My class and me	124
Unit 2. Invitation to working together	128
Tema B: implicación personal en el tema	132
Unit 3. Discovering what we know	136
Unit 4. Heading towards the students' area of interest	140
Unit 5. Matching jobs and individual abilities	144
Tema C: planificar el aprendizaje	147
Unit 6. Our destination	150
Unit 7. Defining class and group jobs	154
Unit 8. Defining personal responsibility	158
Tema D: el proceso de lengua	163
Unit 9. Researching the topic	168

Unit 10. Creating our own text	174
Unit 11. Revising	178
Unit 12. Putting everything together. Rethinking	182
Tema E: la evaluación	186
Unit 13. Presenting the final product	190
CONCLUSIONES.....	195
ANEXO. APRENDER A MIRAR	201
LECTURAS RECOMENDADAS.....	217
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	223
INDICE TEMÁTICO	227

Presentación

Este libro ofrece un conjunto de materiales que tiene como objetivo mostrar las tendencias más importantes en la enseñanza del inglés y apoyar la formación inicial y permanente del profesorado de la Enseñanza Secundaria. En este sentido, no es un libro que adopta un único punto de vista, sino que presenta formas diversas de responder a interrogantes que desde hace años están presentes en la labor docente del profesorado.

La organización del libro responde a tres grandes apartados. En el primero, mostramos la evolución a lo largo de la historia de los últimos años de las diferentes tendencias en la enseñanza del inglés. En concreto, hemos intentado exponer las distintas concepciones sobre las relaciones entre psicología y enseñanza del inglés. Afortunadamente, hoy en día, la psicología –y, en concreto, los estudios sobre la adquisición del lenguaje– no tienen una función prescriptiva en la enseñanza del inglés, sino que constituyen una fuente más de conocimiento para planificar y mejorar las prácticas educativas relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por eso, el convencimiento cada vez más extendido de esta concepción ha supuesto que, en los últimos diez años, desde la práctica de la enseñanza del inglés se hayan dado respuestas metodológicas diversas a interrogantes relativos a las relaciones entre *adquisición* y *aprendizaje* de una lengua extranjera o entre *aprendizaje espontáneo* y *aprendizaje intencional*. Ciertamente, en dichas respuestas se prima de forma diferente el conocimiento psicológico sobre la adquisición del lenguaje y sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En unos casos, se intenta reproducir al máximo en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua los mecanismos psicológicos implicados en la adquisición de la primera lengua, mientras que, en otros, sin olvidar la naturaleza comunicati-

va e instrumental del lenguaje, se intenta aprovechar al máximo los recursos cognitivos del aprendiz y consecuentemente se adoptan estrategias claramente instruccionales e intencionales.

No hace falta decir que las soluciones metodológicas adoptadas sobre la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos *formales* y de *contenido* implicados en la incorporación de una nueva lengua son diferentes en función del punto de vista que se adopte. Así, en un caso el dominio consciente e intencional de los aspectos formales vertebrará una parte importante de las actividades comunicativas que se desarrollan, ya que se parte del presupuesto que su conocimiento consciente permite mejorar la práctica comunicativa, mientras que en el otro este aspecto será secundario y se primarán sobre todo cuestiones relacionadas con alguno de los mecanismos psicológicos implicados en la adquisición del lenguaje como son la motivación, el deseo de mantener intercambios sociales en la nueva lengua, la autoimagen, etc.

El segundo bloque –el corpus central del libro– presenta dos ejemplos diferentes de cómo abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. De hecho, su elección responde a nuestro convencimiento de que son las aproximaciones metodológicas más significativas que existen actualmente en nuestro contexto como respuesta a los interrogantes que se plantean las profesoras y los profesores que enseñan inglés en la Enseñanza Secundaria. El primer ejemplo, bautizado como *enfoque cognitivo*, prima los aspectos relativos a la construcción de significados de la nueva lengua y, por tanto, entiende que en su proceso de adquisición se deben utilizar los esquemas de conocimiento del aprendiz, los cuales –en relación al conocimiento lingüístico– existen fundamentalmente en relación a su propia lengua y, por tanto, la posibilidad de construir significados en la nueva lengua implica tenerlos en cuenta y utilizarlos. La novedad de este planteamiento en relación al uso de la L1 en el aprendizaje de la L2 remite a concebir el uso de la L1 como un recurso que puede utilizar el alumno para analizar y construir conocimiento lingüístico sobre la L2. Ciertamente, este planteamiento no implica ni la traducción permanente, ni la memorización en el vacío de aspectos formales de la nueva lengua. Por contra, toda la actividad está al servicio, en último término, de la mejora de las capacidades comunicativas de los alumnos, de modo que permanentemente se busca la eficacia comunicativa en la segunda lengua desde tareas en las que los alumnos cooperan entre sí para realizarlas, y el profesor se convierte en un mediador de su actividad activando recursos, promoviendo o suministrando nuevos conocimientos pertinentes para la resolución de la tarea propuesta.

El segundo ejemplo es un conjunto de materiales que responde directamente a la concepción conocida como enseñanza por *tareas* o *proyectos*. Ciertamente, tal y como se muestra en el primer artículo, existe una notable diversidad en esta aproximación, pero, todas ellas, tienen asunciones básicas comunes. De hecho, la premisa central es que la lengua se aprende usándola y que el alumno únicamente la utiliza cuando tiene algo que decir a alguien, lo cual conlleva el diseño de materiales que permitan el uso de la lengua en situaciones que progresivamente sean más motivantes para el alumno. Por eso, en este plantea-

miento lo fundamental es el diseño de tareas lo más próximas a la vida real en las que el alumno emplea instrumentalmente la nueva lengua para hacer cosas conjuntamente con los otros alumnos y el profesor. En este enfoque se considera que los contenidos explícitos referidos a la nueva lengua se incorporan y se automatizan desde su uso y, por tanto, no hay contenidos más relevantes que otros desde el punto de vista de la secuenciación, sino tareas más o menos complejas que se van sucediendo una tras otra.

El tercer bloque, constituye un conjunto de recursos y técnicas tanto para emplear en el aula como en la propia formación del profesor. En el anexo, se proponen una serie de actividades para realizar el profesor en formación durante el prácticum. En las lecturas recomendadas hemos incluido una reseña sobre diversos libros que nos parecen pertinentes para la formación del profesorado y, finalmente, introducimos un índice temático que posibilita acudir directamente a las nociones que se utilizan en el libro.

CAPÍTULO I

Psicología y enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera

Ignasi Vila

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de segundas lenguas es cada vez una necesidad más patente en las sociedades occidentales. En nuestro país, la reforma educativa ha asumido dicho reto y ha incrementado la presencia de la enseñanza de lenguas extranjeras en el curriculum escolar tanto en la Educación Primaria como en la Educación Secundaria Obligatoria. En este artículo, exponemos las ideas básicas que, a nuestro entender, inspiran la enseñanza de segundas lenguas. En primer lugar, hacemos un repaso histórico de las perspectivas más importantes que han inspirado la enseñanza de segundas lenguas con un especial énfasis en las concepciones psicolingüísticas implicadas y la metodología utilizada. En segundo lugar, repasamos las ideas más importantes que subyacen a las distintas posiciones que adoptan un enfoque comunicativo. Por último, discutimos los aspectos relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje implicados en dos de las polémicas que, de una u otra forma, están presentes de forma permanente en el aprendizaje de segundas lenguas. En concreto, nos referimos a la discusión planteada por Krashen (1985) en la que se opone la adquisición al aprendizaje y a la dicotomía establecida por algunos autores entre aprendizaje espontáneo y aprendizaje intencional.

2. DEL ESTRUCTURALISMO AL ENFOQUE COMUNICATIVO

La relación entre psicolingüística y enseñanza de las lenguas ha sido siempre polémica y existen todo tipo de posiciones. Desde autores que niegan cualquier tipo de relación (McLaughlin, 1987) hasta autores que hacen depender completamente su metodología de enseñanza de las propuestas que la psicolingüística realiza sobre la adquisición del lenguaje (Krashen y Terrell, 1985). A nuestro entender, ambas posiciones son incorrectas y, aunque no se puede postular como hacen algunos autores una relación estrecha entre investigación psicolingüística y enseñanza de segundas lenguas, sí que es posible establecer relaciones parciales entre ambos aspectos (Ellis, 1984). De hecho, la evolución en la metodología de enseñanza de segundas lenguas responde a esta última posición, de modo que desde posiciones iniciales en las que la metodología empleada para enseñar segundas lenguas dependía casi en exclusiva de posiciones “psicolingüísticas”, actualmente dicha relación es más relativa y prácticamente ningún autor acepta el carácter prescriptivo de la psicología y la lingüística para enseñar segundas lenguas.

2.1. Conductismo, lenguaje y método audiolingual

Prácticamente, hasta finales de los años 50, el modelo imperante en la psicología para describir y explicar la conducta humana fue el paradigma estímulo-respuesta también conocido como conductismo. Desde esta concepción se intentó establecer un modelo global de la conducta basado fundamentalmente en el aprendizaje, que fracasó completamente. Sin embargo, dicho fracaso no supuso la desaparición del modelo estímulo-respuesta, sino su permanencia y convivencia con otro tipo de maneras de entender la conducta humana. En concreto, el inductivismo de Skinner frente a los modelos hipotético-deductivos de Hull y su análisis experimental de la conducta tiene todavía continuidad hoy en día en un sinnúmero de campos de la psicología experimental.

Skinner (1957) no establece distinciones entre los mecanismos psicológicos implicados en las distintas conductas y considera que el lenguaje –entendido como conducta lingüística– se puede explicar mediante el mismo tipo de conceptos (estímulo, respuesta, refuerzo, hábito, etc.) aplicables a cualquier otra conducta. Así, las respuestas “correctas” son reforzadas por los adultos y devienen hábitos lingüísticos mientras que las “incorrectas” se extinguen progresivamente.

Esta concepción tuvo un gran predicamento entre los estructuralistas norteamericanos quienes, de acuerdo con Bloomfield (1933), centraban sus esfuerzos en encontrar regularidades sistemáticas en el lenguaje a través de taxonomizar los “hábitos” lingüísticos en tres categorías: fonología, sintaxis y morfología, sin que el significado o la semántica formara parte en sentido estricto del lenguaje.

Ambas concepciones se esforzaron conjuntamente por desarrollar métodos de enseñanza de segundas lenguas basados en el dominio estructural superficial

del lenguaje sin que, en ningún caso, se tuvieran en cuenta sus especificaciones implicadas en el uso del lenguaje. Todas las propuestas que se derivan de este planteamiento se pueden englobar dentro del **método directo** aunque, probablemente, el método que tuvo más éxito fue el **audiolingual** que consistía en aplicar los principios skinnerianos del “condicionamiento operante” a las supuestas regularidades estructurales “descubiertas” por los lingüistas. El método se limitaba a la práctica sistemática de la lengua oral en donde la repetición, bien oral, bien a través de ejercicios, de las estructuras correctas y la corrección por parte del profesor de los “errores” se suponía que era la forma de establecer los “hábitos” lingüísticos en la nueva lengua.

Ciertamente, en relación con la enseñanza de la lengua inglesa, se desarrolló en Gran Bretaña una versión ligeramente diferente que enfatizaba la noción de **situación** como una forma de dar entrada a los aspectos significativos del lenguaje. Sin embargo, en el **método situacional**, al igual que en el audiolingual, continuaba primando la noción de estructura lingüística y la situación era exclusivamente un artificio metodológico para intentar anclar el significado de las producciones (Zanón, 1988).

Tanto el método audiolingual como el situacional dependían en alto grado de las concepciones psicológicas y lingüísticas del momento. De hecho, ambas disciplinas se entendían de forma prescriptiva en relación al diseño de la enseñanza de segundas lenguas y, en consecuencia, desde ambas se desarrollaron un gran número de investigaciones que tenían como objetivo la fundamentación “científica” de ambos métodos. El **análisis contrastivo** fue el paraguas que englobó dichas investigaciones. Así, se trataba de encontrar las estructuras lingüísticas que presentaban más dificultad de aprendizaje y simultáneamente las que resultaban más fáciles de aprender con las consiguientes consecuencias en el ámbito de la secuenciación, de la programación, de la mayor o menor cantidad de práctica en relación a una u otra estructura, etc. La investigación psicolingüística reposaba en los mismos principios que regían ambos métodos. Así, se pensaba que en la medida en que una persona tenía una serie de hábitos lingüísticos en su propia lengua para expresar una noción determinada los “transfería” a la segunda lengua para expresar la misma noción y cometía errores si la estructura de la L2 y la L1 no coincidían. Desde esta perspectiva, la **transferencia lingüística** era un fenómeno negativo en el aprendizaje de una nueva lengua, de modo que el método de enseñanza debía evitarlo creando nuevos hábitos lingüísticos en la segunda lengua. Igualmente, los lingüistas estructuralistas se esforzaban por establecer jerarquías estructurales entre las estructuras del inglés y de las otras lenguas, de modo que a mayor distancia lingüística –entendida como distancia entre estructuras– mayor dificultad de aprendizaje y, por tanto, la secuenciación se realizaba sobre la base de proponer primero como objeto de aprendizaje las estructuras más próximas a las de la L1 del aprendiz y, posteriormente, las más alejadas.

Ellis (1986) muestra la inadecuación de este planteamiento y presenta una gran evidencia empírica sobre el tipo de errores que cometen los aprendices de una segunda lengua, según la cual sólo un 30% es atribuible a la interferencia

de la L1. Así, la investigación sobre la fuente de los errores de los aprendices de una segunda lengua junto con la llegada de otros postulados teóricos en la psicología y en la lingüística que cuestionaban la validez del modelo estímulo-respuesta en relación con el aprendizaje del lenguaje y del estructuralismo de Bloomfield como modelo descriptivo del lenguaje, socavaron las bases tanto del método audiolingual como del situacional. Además, a ello se sumaba la insatisfacción del profesorado con ambos métodos, los cuales teóricamente se apoyaban en supuestos científicos y, sin embargo, posibilitaban unos resultados muy pobres.

2.2. El generativismo de Noam Chomsky y el declive del método audiolingual

La escasez de resultados del método audiolingual no implicó un cuestionamiento del carácter prescriptivo de la psicología y la lingüística en relación con la enseñanza de segundas lenguas. Por el contrario, no sólo no se cuestionó dicho carácter prescriptivo, sino que la falta de resultados se explicó por la inadecuación de los principios psicológicos y lingüísticos que sustentaban el método. Por eso, las personas preocupadas por la enseñanza de segundas lenguas volvieron la mirada hacia las nuevas propuestas surgidas en los años 60 en la psicología y la lingüística. En concreto, las concepciones de Chomsky en lingüística y las propuestas cognitivistas en psicología posibilitaron la aparición de nuevos métodos que, de una u otra forma, traducían de forma mecánica a la enseñanza de segundas lenguas la nueva investigación psicolingüística.

Ciertamente, ello se saldó con un nuevo fracaso de la mano de métodos que recordaban a los enseñantes el método de **traducción gramatical** acompañado con las nuevas propuestas de la lingüística generativa-transformacional.

Sin embargo, una parte de las investigaciones psicolingüísticas que se apoyaban en las nuevas concepciones tuvieron una gran fortuna entre los enseñantes de segundas lenguas. En primer lugar, las ideas de Chomsky sobre el lenguaje primaban, de una parte, su naturaleza formal y, de la otra, su conocimiento innato. Desde su punto de vista, las lenguas no se aprenden, sino que se adquieren, de forma que todas las personas, al nacer, conocen los mismos aspectos formales del lenguaje –aspectos que están inscritos en todas las lenguas del mundo– y, por tanto, se apoyan en dicho conocimiento para adquirir la lengua de su comunidad sobre la base de contrastar permanentemente su conocimiento lingüístico con los aspectos formales de la lengua de su entorno. Es decir, la adquisición del lenguaje es un proceso mediante el cual los niños y las niñas contrastan progresivamente hipótesis sobre cómo utilizar adecuadamente aquello que ya saben desde el nacimiento.

Esta idea permitió a Selinker (1972) introducir el término de **interlengua** que ha tenido un gran éxito tanto en referencia a la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas como en relación con el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. De hecho, el término de interlengua designa los distintos sistemas formales que el aprendiz de una segunda lengua va construyendo en el

proceso de adquisición de una segunda lengua. Desde esta perspectiva, se entiende que las producciones en segunda lengua que realiza el aprendiz traducen el sistema formal que tiene construido y, por tanto, los errores que comete no son el resultado de la transferencia de los hábitos lingüísticos desarrollados desde la L1, sino algo obligado que traduce su conocimiento de la L2 y, por tanto, deben ser valorados de forma positiva ya que expresan un cierto sistema formal en la L2 que antes no existía. El ejemplo del niño pequeño que comienza a decir «rompido», «morido», «hagado», etc. cuando adquiere el castellano vale para comprender el valor positivo que la interlengua atribuye a los errores cometidos en la L2. Este planteamiento fue bien recibido entre los enseñantes de una segunda lengua que, aún utilizando el método audiolingual, adoptaron otra actitud ante los errores que cometían sus alumnos.

En segundo lugar, la concepción chomskiana sobre la adquisición del lenguaje no permitía diferenciar excesivamente entre primera y segunda lengua. De hecho, los seguidores a ultranza de Chomsky defendían que el proceso de adquisición de una segunda lengua se realizaba de forma semejante a como lo hacían los que la adquirían como L1 y, por tanto, cualquier método de enseñanza de una segunda lengua debía acercarse lo máximo posible al proceso natural de adquisición del lenguaje. Los trabajos de Dulay y Hurt (1974) que intentaban mostrar la existencia de un orden natural y universal en la adquisición de una L2 –por ejemplo, el inglés– independientemente de la L1 del aprendiz respondían a este planteamiento. Sus investigaciones iniciales hicieron pensar en la existencia de un orden universal en la adquisición de una L2 que, por otra parte, era diferente del orden universal que los psicolingüistas postulaban para su adquisición como L1. Igualmente, las propuestas que discutiremos más adelante de Krashen y Terrell en relación al **método natural** de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua son directamente tributarias de este planteamiento.

Pero, la década de los 70 no es monolítica como lo había sido la de los años 50 y una parte importante de los 60. Ello se relaciona con la heterogeneidad existente en la psicología y la lingüística. Así, frente a las concepciones homogéneas basadas en el modelo estímulo-respuesta, la psicología de los años 70 se caracteriza por una variedad de postulados provenientes tanto desde la psicología básica como de la psicología evolutiva y educativa entre otras. Igualmente, la investigación en la lingüística realizada desde los postulados chomskianos posibilitó otros planteamientos que revalorizaron la semántica y la pragmática frente a las concepciones más formalistas inspiradas en la sintaxis.

Así, junto al método natural aparece la **sugestopedia** de Lozanov (1978), la **respuesta física total** de Asher (1981) y el **método silencioso** de Gattegno (1976). La sugestopedia incide en la importancia de los aspectos motivacionales y desarrolla una serie de técnicas para conseguir la motivación de los alumnos. El método de respuesta física total se apoya en las ideas de Jean Piaget y utiliza la actividad física del alumno como mediadora entre el objeto de conocimiento –segunda lengua– y el alumno en los primeros momentos del aprendizaje de una segunda lengua. Por último, el método silencioso se apoya en principios semejantes al propuesto por Asher y se caracteriza por una reducción drástica del habla del profesor y un gran énfasis en las producciones del alumno.

Todos estos métodos tuvieron inicialmente un gran éxito y varias de las técnicas propuestas se utilizaban de forma complementaria al método natural que, de hecho, fue el que recibió mayor número de apoyos.

La década de los 70, caracterizada por el progresivo abandono del método audiolingual, sienta las bases de la enseñanza de segundas lenguas desde una perspectiva diferente. Zanón (1989) las resume en los siguientes puntos:

1. La reivindicación del aprendiz como sujeto activo en el proceso de adquisición de una segunda lengua.
2. La importancia de las diferencias individuales en el proceso de adquisición de una segunda lengua.
3. La consideración de la adquisición de la segunda lengua como un proceso distinto al de la adquisición de la primera lengua.

2.3. El enfoque comunicativo

A la vez que en el mundo anglosajón se producía una renovación importante en la enseñanza de segundas lenguas, especialmente sobre la base de la enseñanza del inglés, el Consejo de Europa promovía una alternativa al enfoque audiolingual conocida bajo el nombre de **enfoque comunicativo** (Van Ek, 1975) que rápidamente alcanzó un gran éxito.

Las bases de la propuesta se remontan fundamentalmente a la filosofía del lenguaje y, en concreto, al libro de Austin (1962) *How to do things with words* que dio lugar posteriormente a la obra de Searle (1969) *Speech Acts*. Así, frente al formalismo chomskiano, Austin y Searle enfatizan el lenguaje como **comunicación**. Su concepción, heredada entre otros de la propuesta lingüística de Sapir (1921), enfatiza la naturaleza instrumental del lenguaje, idea que había estado olvidada por una parte importante de la lingüística nacida tras el *Curso de Lingüística General* de Ferdinand de Saussure (1916).

Desde esta perspectiva, el lenguaje no es sólo un conjunto de reglas fonológicas, sintácticas, morfológicas y semánticas, sino también pragmáticas. En otras palabras, el habla presupone intenciones y, por tanto, la selección de las reglas más eficaces para que el interlocutor las reconozca. No basta únicamente con conocer las reglas también se ha de saber cómo utilizarlas. Es decir, desde esta perspectiva aprender a hablar es aprender a usar el lenguaje.

Los estudios sobre la adquisición del lenguaje que apoyan esta perspectiva son numerosos (Bruner, 1986; Vila, 1987, 1993). En todos ellos, aparece el lenguaje como el instrumento privilegiado para regular y controlar los intercambios sociales, de modo que los niños y las niñas aprenden a hablar en la medida en que, al estar interesados en mantenerlos, reconocen progresivamente el lenguaje como el instrumento más adecuado para controlar sus intercambios sociales. No hace falta decir que en esta perspectiva el papel de los adultos en enseñar a usar adecuadamente los recursos lingüísticos es fundamental.

La concepción instrumental del lenguaje supuso nuevas maneras de entender el conocimiento lingüístico de los hablantes. Así, frente a la competencia lingüística invocada por Chomsky, Hymes (1967) propuso desde la etnografía de la comunicación el concepto de **competencia comunicativa** que tuvo su continuidad en estudios posteriores. Igualmente, Canale y Swain (1980) retoman dicho concepto en relación con el aprendizaje de una segunda lengua y conceptualizan la competencia comunicativa en referencia a cuatro dimensiones:

1. una competencia **lingüística** de naturaleza formal relacionada con el conocimiento fonológico, morfológico, sintáctico y semántico;
2. una competencia **sociolingüística** relacionada con la adecuación de las producciones a la situación de comunicación;
3. una competencia **discursiva** relacionada con el dominio de las reglas del discurso;
4. una competencia **estratégica** relacionada con el dominio de habilidades para subsanar la “incompetencia” en las destrezas anteriores que garanticen el reconocimiento de las intenciones formuladas en L2.

Estas propuestas tienen un común denominador: la concepción del lenguaje como comunicación, pero evidentemente dan lugar a propuestas metodológicas diferentes en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Todas ellas, se pueden englobar en el enfoque comunicativo, pero darán lugar a propuestas diferentes como, por ejemplo, el método **nocional-funcional** o la **enseñanza por tareas**. En lo que sigue discutimos estas cuestiones que, de hecho, son las que están presentes hoy en día.

3. EL MÉTODO NOCIONAL-FUNCIONAL VERSUS LA ENSEÑANZA POR TAREAS

Trim (1973), en el proyecto «Langues Vivantes» del Consejo de Europa, promueve una renovación en la enseñanza de segundas lenguas que durante dos décadas ha animado un sinnúmero de procesos de enseñanza y aprendizaje. Su propuesta, acorde con el enfoque comunicativo, interpretada por Breen (1987), se resume en los siguientes puntos:

1. un marco teórico de referencia concretado en un **currículum nocional-funcional**;
2. un conjunto de principios educativos basados en la enseñanza centrada en el alumno y en el análisis de la lengua a aprender;
3. un cuerpo metodológico en el que prima la enseñanza de las cuatro destrezas —comprender, hablar, leer y escribir— y la práctica del lenguaje en situaciones de comunicación;
4. un conjunto de canales de difusión en el sentido de los **colegios invisibles** de Kuhn (1962) que permiten el intercambio de ideas y de informaciones para promover la renovación de la enseñanza de segundas lenguas según los principios descritos anteriormente.

Este conjunto de criterios han animado –y continúan animando– numerosas propuestas en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, tiene algunos problemas que han posibilitado la irrupción de la enseñanza por tareas. Probablemente el más importante remite a la relación entre contenidos a aprender y construcción analítica del sistema lingüístico. De hecho, en la práctica, el método nocional-funcional remite al aprendizaje de un conjunto de estructuras lingüísticas de naturaleza gramatical que paralelamente van acompañadas de un conjunto de realizaciones nocionales y funcionales. Ello conlleva una serie de actuaciones que distan bastante de los presupuestos del método como, por ejemplo, el control del profesor sobre los contenidos a aprender, lo cual va en contra de la idea de la enseñanza centrada en el alumno o la falta de motivación en muchos alumnos al no responder lo que aprenden a sus necesidades inmediatas de comunicación.

Por eso, la alternativa a la unidad estructura/noción-función ha sido la **tarea comunicativa**. Zanon (1990) muestra, tras analizar las diferentes definiciones de tarea comunicativa, sus características:

1. representativa de procesos de comunicación de la vida real;
2. identificable como unidad de actividad en el aula;
3. dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje de la segunda lengua;
4. diseñada con un objetivo, estructura y secuencia de trabajo.

Sin embargo, no todos los que están de acuerdo en dicha unidad realizan las mismas propuestas. En un polo están los que utilizan las tareas como complemento de una programación nocional-funcional y, en el otro, los que adoptan las tareas como unidad de organización curricular y rompen con cualquier programación y secuenciación basada en contenidos a aprender.

Nunan (1988, 1989), Estaire (1990) y Zanon (1990) destacan por su énfasis en hacer compatible el desarrollo de un currículum que adopte la tarea comunicativa como unidad y unos contenidos previos ya existentes. En concreto, la enseñanza del lenguaje mediante tareas (ELMT) propuesta por Estaire (1990) y Estaire y Zanon (1990) es un esfuerzo en nuestro contexto educativo por compatibilizar la tarea comunicativa como unidad de diseño y su uso con contenidos estructurales o nocionales-funcionales. En sus palabras:

«La ELMT parte del concepto de 'tarea final' como tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer (hablar, entender, leer, escribir) cosas con la lengua extranjera que antes no podían hacer. De esta manera el avance a través de la competencia comunicativa se asegura mediante el avance en la realización de las tareas finales, integradoras de todos los componentes del currículum» (Zanon, 1990:23).

En este planteamiento, las actividades, su secuenciación, su relación con los bloques de contenido, su evaluación, etc., se entienden como facilitadoras de la tarea final que deben realizar los alumnos. De esta forma, el diseño permite

dotar de sentido global al trabajo en el aula ya que todo él está enfocado a la realización de la tarea final, la cual responde a un cierto grado de consenso con los alumnos y, a la vez, permite que éstos inserten sus decisiones a lo largo de todo el proceso generando un curriculum «a medida de los alumnos -características, número, nivel, etc.-, de los profesores -experiencia, limitaciones, etc.- y del contexto educativo -lengua a enseñar, etc.-» (Zanón, 1990:23).

Las propuestas que utilizan la tarea comunicativa como unidad y rechazan cualquier relación con una organización curricular basada en los contenidos se pueden agrupar en dos categorías: el curriculum de tareas (Kramsch, 1984; Long, 1985; Di Pietro, 1987; Prabhu, 1987) y el curriculum de procesos (Breen y Candlin, 1980).

Ambas formas de entender el currículum parten del mismo tipo de premisas:

1. La competencia comunicativa sólo se desarrolla a partir de los procesos implicados en la realización de actividades realmente comunicativas.
2. Las tareas son las unidades que posibilitan el dominio de los procesos implicados en la competencia comunicativa en la L2 a partir de la competencia comunicativa en la L1 que ya poseen.
3. Las tareas son unidades indivisibles tanto desde el punto de vista de los contenidos como de la metodología implicada, de modo que en su desarrollo los propios aprendices adoptan las decisiones necesarias para su realización.

A pesar de este acuerdo se diferencian en que en el curriculum de procesos se enfatiza más la toma de decisiones por parte del grupo en relación a un conjunto de tareas que son propuestas por los enseñantes. En este sentido, en el curriculum de procesos no existe secuenciación, sino que la secuencia de actividades depende de las decisiones que va adoptando el grupo. Por contra, en el curriculum de tareas existe una secuenciación vertebrada tanto por **tareas de comunicación** (situaciones en las que el uso del lenguaje se corresponde con situaciones comunicativas reales) como por **tareas de aprendizaje** (situaciones destinadas a explorar el sistema lingüístico objeto de aprendizaje en función de las necesidades planteadas en las situaciones comunicativas).

Los curriculum por tareas que rechazan una programación y una secuenciación basada en los contenidos tienen varios problemas. En primer lugar, necesitan un grado de dominio “tecnológico” por parte del profesorado enormemente elevado, lo cual dificulta en gran medida su implantación y extensión, más aún si se tiene en cuenta que este planteamiento no cuenta con libros, sino únicamente con materiales de apoyo. En segundo lugar, en este tipo de curriculum no existe ningún tipo de especificaciones sobre los niveles que los alumnos deben ir adquiriendo con el tiempo, lo cual los hace difícilmente aplicables en el sistema escolar dadas las exigencias y las expectativas sociales generadas sobre los contenidos escolares que se acompañan de evaluaciones, exámenes, etc.

Ambos aspectos dificultan notablemente la posibilidad de desarrollar un currículum basado exclusivamente en tareas sin ninguna relación con un currículum basado en los contenidos. Por contra, los principios psicolingüísticos subyacentes a este planteamiento son bastante más ajustados, tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, que los principios que sustentan los currícula basados exclusivamente en los contenidos. Por eso, las propuestas que, de una u otra forma, combinan ambos aspectos y organizan las actividades del aula de forma que los escolares deban realizar tareas realmente comunicativas en la segunda lengua que previamente no podían hacer y que realizan después del proceso de enseñanza y aprendizaje, parecen más adecuadas y tienen mayores posibilidades de ser utilizadas en el contexto escolar.

Estas reflexiones nos introducen en dos polémicas que, a lo largo del tiempo, han vertebrado las discusiones sobre la enseñanza de segundas lenguas. Nos referimos a las distinciones aprendizaje versus adquisición y aprendizaje espontáneo versus aprendizaje intencional.

4. EL MODELO DE MONITOR DE KRASHEN Y EL MÉTODO NATURAL

Stephen Krashen, en 1977, publicó un artículo en el que daba por sentado que, en relación a la adquisición de una segunda lengua, operaban dos procesos distintos: la adquisición y el aprendizaje. El primero, de acuerdo con los postulados chomskianos, era un proceso inconsciente que daba como resultado la interiorización “natural” del lenguaje. En sus palabras, es el «modo en que las habilidades lingüísticas se internalizan de modo ‘natural’, esto es, sin una atención consciente a las formas lingüísticas» (1992:145). El segundo, por el contrario, «es algo consciente, consecuencia bien de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual» (1992:145).

Esta dicotomía, en manos de Krashen, implica, a la vez, que entre ambos procesos no existe relación o, en otras palabras, que el aprendizaje no deviene en adquisición y, por tanto, no es responsable del inicio de las producciones en segunda lengua, sino que ello depende exclusivamente de la adquisición. El aprendizaje, por tanto, serviría únicamente como conocimiento consciente que el aprendiz puede utilizar para monitorizar sus producciones en segunda lengua y mejorarlas sobre la base de aplicarles las reglas lingüísticas aprendidas. Evidentemente, desde su punto de vista, la enseñanza de segundas lenguas debería animar la adquisición y no el aprendizaje ya que, entre otras cosas, es imposible aprender todas las reglas de una lengua determinada, memorizarlas y utilizarlas conscientemente en una situación fluida de comunicación.

La propuesta de Krashen consistió en formular la hipótesis del input y revalorizar los aspectos motivacionales bajo el nombre de filtro afectivo. La hipótesis del input da cuenta, en el ámbito de la aula, de cómo animar la competencia —la adquisición— en L2. En concreto, Krashen considera que cuando la competencia de una persona en L2 es i , la posibilidad de avanzar en el sentido de $i+1$, depende exclusivamente de recibir suficiente input comprensible $i+1$. Así, su

método de enseñanza natural de la segunda lengua se apoya en esta hipótesis, de modo que, en el aula, se deben crear situaciones comunicativas que permitan a los alumnos negociar el significado de lo que dicen y hacen con el profesor independientemente de su mayor o menor competencia en L2. Ello obliga a un proceso importante de contextualización del lenguaje por parte del profesorado mediante gestos, imágenes, prosodia, etc.

La hipótesis del input se completa con la del filtro afectivo que sería una especie de “barrera” tenue entre el aprendiz y el input que recibe, de modo que cuanto más espesa sea la barrera la posibilidad de hacer el input comprensible es menor. Por eso, otro aspecto importante en las técnicas a utilizar en la enseñanza de una segunda lengua sería bajar al máximo dicho filtro afectivo, tal y como sugiere la sugestopedia, con el objeto de posibilitar mayor cantidad de input comprensible que, en definitiva, es el responsable de animar los procesos de adquisición de la L2.

La propuesta de Krashen recibió un gran apoyo al inicio entre los enseñantes que desarrollaron un gran número de actividades basadas en la noción de aprendizaje espontáneo como opuesto al aprendizaje intencional. De hecho, ello no ocurrió únicamente en relación a la enseñanza de la segunda lengua sino que toda la enseñanza de la lengua se vio afectada por una concepción en la que los términos “aprendizaje” y “enseñanza” de la lengua se vieron sustituidos por los de “adquisición” o “desarrollo” del lenguaje. De esta forma, los aspectos sociales e instruccionales implicados en la didáctica de la lengua fueron reemplazados por mecanismos innatos que están dados en el sujeto desde el inicio de la vida. Estos mecanismos, a diferencia de los que se implican en los procesos sociales (por ejemplo, en la educación), remiten a restricciones biológicas y se “disparan” al entrar el sujeto en contacto con sus realizaciones sociales. Por tanto, desde esta perspectiva, aquello que un enseñante de la lengua –primera o segunda– debe garantizar es la motivación del aprendiz para incorporarse a intercambios sociales significativos, de modo que “hablando” o “escribiendo”, “aprende” a hablar o escribir.

Esta concepción, más o menos consciente entre los enseñantes, ha contribuido al desarrollo de prácticas didácticas en las que, como señala Camps (1990), existe una notable confusión entre los objetivos a conseguir y las prácticas a realizar. A lo largo de la enseñanza obligatoria, se suceden todo un conjunto de actividades de lengua (conversaciones, diálogos, asambleas, lectura expresiva, textos libres, exposiciones orales, etc.) sin que, en ningún caso, ni profesor, ni alumno, sepan lo que se pretende con ellas más allá de su simple realización. De hecho, como ya hemos dicho, se asume que el lenguaje “crece”, se “desarrolla”, de la misma forma que a los pájaros les crecen las alas y que, por tanto, basta colocar a los escolares en situaciones supuestamente comunicativas para que ello ocurra.

Valga la siguiente cita para situar con claridad las implicaciones de lo innato para la enseñanza de la lengua.

«Tomemos dos individuos que tengan el mismo conocimiento del español... estos dos individuos pueden diferir -y característicamente diferirán mucho- en su capacidad de usar la lengua. El uno puede ser un gran poeta, y el segundo puede usar una lengua perfectamente pedestre y expresarse con clichés. Por sus características, dos individuos que comparten el mismo conocimiento de un mismo idioma se inclinarán a decir cosas muy diferentes en ocasiones dadas. De aquí que sea difícil comprender como se puede identificar el conocimiento con la destreza y aún menos con la disposición al comportamiento» (Chomsky, 1988:18).

Aunque parezca sorprendente, la cita anterior es de Chomsky, el cual, aun admitiendo aspectos innatos relativos a la competencia lingüística, afirma que ello tiene poco que ver con la destreza en el uso del lenguaje. En otras palabras, aceptar la existencia de competencias lingüísticas semejantes entre todos los hablantes de una determinada comunidad lingüística no es óbice para reconocer, a la vez, la existencia de enormes diferencias en el ámbito de su uso, diferencias que no son innatas, sino que remiten al dominio de los procedimientos implicados en el uso del lenguaje, el cual no “crece” sino que se aprende si alguien que ya lo posee lo enseña.

La espontaneidad implicada en las prácticas educativas relacionadas con la enseñanza de segundas lenguas, que se derivaba del método natural propuesto por Krashen, tenía su apoyo empírico en los trabajos sobre la adquisición del lenguaje inspirados en los presupuestos chomskianos y en el análisis de los errores de los aprendices que supuestamente reproducían un orden universal en la adquisición de la gramática. Sin embargo, pronto apareció evidencia empírica según la cual en ambos dominios no se cumplían las predicciones que resultaban de la teoría de Chomsky. En concreto, en relación a nuestra discusión, se observó, a partir de los errores de los aprendices, que no existía un orden universal que manifestara la jerarquía “natural” implicada en la adquisición de una segunda lengua. Por el contrario, se pudo demostrar que una parte muy importante de los errores que hacen los aprendices se relaciona con su L1, de modo que la secuencia de adquisición implicada en el dominio del inglés como L2 no era universal, sino que dependía, entre otras cosas, de la L1 del aprendiz, de su estilo cognitivo, de su dominio de la propia lengua, etc.

Igualmente, la separación tajante establecida por Krashen entre aprendizaje y adquisición se vio ampliamente cuestionada y numerosos trabajos mostraron que el aprendizaje consciente también se podía traducir en adquisición siempre y cuando el aprendiz pudiera usarlo en situaciones comunicativas y no fuera un simple ejercicio memorístico.

En definitiva, aunque es posible mantener las distinciones que hemos comentado –aprendizaje espontáneo versus aprendizaje intencional–, es imposible mantener su independencia y primar un término del binomio. Más bien, hemos de pensar en relaciones de interdependencia entre ambos polos, de modo que determinadas actividades diseñadas para promover aprendizaje intencional devienen en conocimiento automatizado y, a la vez, actividades que activan procesos psicológicos relacionados con el aprendizaje espontáneo pueden derivar en la necesidad de implicarse en aprendizajes intencionales.

Probablemente, como señalan Estaire y Zanón (1990), en el aprendizaje de una segunda lengua podemos establecer un continuum sobre el conocimiento lingüístico que construyen los aprendices. En un extremo, podemos situar los procesos psicológicos responsables del desarrollo del conocimiento instrumental, los cuales aparecerían, como postula Krashen, en el proceso de negociación de los significados en situaciones comunicativas y, en el otro, podemos colocar la elaboración de esquemas de conocimiento de los contenidos lingüísticos que responden a un proceso de construcción de representaciones mentales semejante a la propuesta de Ausubel (1985) recogida en su idea del **aprendizaje significativo**.

Ambos son necesarios para avanzar en la competencia comunicativa en una L2. El reto consiste en integrarlos en una propuesta didáctica que garantice simultáneamente ambos aspectos.

CAPÍTULO II

El enfoque cognitivo en la enseñanza y aprendizaje del inglés

Laura Pla

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de enfoque cognitivo es, en realidad, hablar de un tipo de enseñanza comunicativa. Comparte muchas de las características de lo que se conoce como *communicative approach*, pero se diferencia en algunos puntos importantes. O, mejor que hablar de diferenciación, podríamos decir que supera algunos de los puntos débiles de dicho “approach”, seguramente porque tiene la teoría constructivista del aprendizaje como referente constante. El conocimiento teórico ha permitido dar coherencia a una práctica docente basada en el alumno como sujeto que aprende porque construye unos significados, y en el profesor como sujeto que proporciona la información y orientación necesarias para que el alumno pueda construir dichos significados.

En el *communicative approach*, el objetivo final es lograr la competencia comunicativa de los alumnos, lo cual implica no sólo saber *cómo* decir algo, sino también *cómo decirlo en una situación determinada*, a fin de adaptar el lenguaje al tipo de interacción social que demanda dicha situación. Los alumnos aprenden a comunicar comunicando, de modo que el rol del profesor es

menos dominante que en otros enfoques. Los alumnos aparecen como los directores de su propio aprendizaje y se evalúa el resultado del mismo en función de la respuesta que se obtiene por parte del receptor. Se favorece el uso de materiales originales y con frecuencia se trabaja en grupos pequeños, porque proporcionan una mayor oportunidad de intercambios comunicativos. Se da más importancia al concepto de *función* que al de *forma*, tendiendo a presentar primero las formas más simples y complicando su estructura a medida que avanza el aprendizaje. La primera lengua (L1) del alumno no juega ningún papel importante y se procura el máximo uso posible de la nueva lengua (L2), con el fin de que los alumnos perciban que ésta es un vehículo de comunicación, no sólo el objeto a estudiar. Finalmente, los errores se toleran, puesto que se ven como parte del proceso de aprendizaje, considerando que los alumnos pueden tener un conocimiento limitado de la lengua y, sin embargo, ser buenos comunicadores. Por tanto, el profesor no sólo evaluará la corrección formal, sino la fluidez. En el *communicative approach* se parte de la idea de que no siempre el alumno que tiene un mayor control de las estructuras y del vocabulario es el mejor comunicador.

En el *enfoque cognitivo* también se da prioridad al conocimiento de las funciones, por el hecho de que representan unas necesidades de comunicación sentidas por los hablantes. Como veremos más adelante, en este enfoque el papel que juegan dichas necesidades de comunicación es fundamental. La aportación más interesante en comparación con el “communicative approach” es considerar que una nueva lengua se puede llegar a *entender*, de manera que su conocimiento no se basa simplemente en un proceso de *adquisición*, sino que es producto de un *aprendizaje* consciente y voluntario. No se trata de que el alumno debe querer aprender, puesto que la voluntad de aprender también debe estar presente en el caso de un planeamiento centrado en la adquisición de la nueva lengua, sino de que el alumno debe utilizar los esquemas de conocimiento que ya tiene para asimilar los nuevos contenidos. Se trata, por tanto, de un proceso de construcción de significados por parte del alumno.

Si bien este enfoque también está centrado en la actividad de los alumnos, el tipo de actividad que se pretende que desarrollen es diferente en un tipo de enfoque u otro. No se espera que sea el hecho de trabajar con materiales originales lo que facilite la *adquisición* de la nueva lengua, sino que el *aprendizaje* sea el resultado del esfuerzo voluntario y consciente de construir esos nuevos significados. El profesor, por su lado, no es un mero *facilitador* de los materiales, sino que presenta una actividad de *observador-interventor*, tratando de influir en el proceso de construcción de los significados de sus alumnos, aportando la información que necesitan en cada momento. Al final, el resultado de dicha construcción debe situarse dentro de un *marco de significados compartidos* por todos los hablantes de dicha lengua, con el fin de asegurar que la comunicación sea efectiva.

También se adopta el método de trabajo en grupo, pero no tanto para proporcionar posibilidades de comunicación, como para favorecer la aparición del lenguaje en su función de autorregulación del pensamiento. Al “hablar en voz

alta” el alumno se ve forzado a dar coherencia a su pensamiento; y es durante este proceso que los compañeros pueden comparar su propio proceso de construcción de significados con el que desarrollan los demás miembros del grupo. La característica diferenciadora de este enfoque es que los grupos se planean como cooperativos y homogéneos.

En el enfoque cognitivo, la L1 adquiere una gran relevancia, puesto que es en ella donde el alumno ha codificado la realidad y sus propias experiencias; es la L1 la que le da la base a partir de la cual *entender* la nueva lengua, la que le proporciona los esquemas de conocimiento que le permiten la asimilación de aquello que desconoce. Por tanto, la utilización de la L1 no se centra en la traducción, sino en su función de análisis y codificación de la realidad.

Finalmente, en el enfoque cognitivo se otorga gran importancia a la detección de errores y a su corrección. En primer lugar, porque puestos a realizar el esfuerzo que supone un nuevo aprendizaje, vale la pena hacerlo bien; en segundo lugar, porque la corrección de un error que se ha fijado en la memoria resulta muy difícil, como veremos más adelante; en tercer lugar, porque un error supone un *razonamiento* equivocado y, por tanto, la construcción de un significado incorrecto; y, finalmente, porque, a la larga, el mejor comunicador es quien tiene un mejor control de las estructuras y del vocabulario junto con una buena fluidez. Dada la importancia que se da al razonamiento, que es el que determina la construcción de unos significados determinados, no sólo adquieren importancia los errores, sino también los *aciertos*: el profesor debe procurar tener el máximo de seguridad de que una respuesta acertada obedece a un *razonamiento correcto* y no es fruto de una casualidad coyuntural, que puede permitir una respuesta correcta aunque aquél haya sido incorrecto.

Hemos dicho que en la base del enfoque cognitivo está la teoría constructivista del aprendizaje. Su conocimiento es la mejor herramienta para poder tomar decisiones coherentes en un momento determinado. Cuando en la práctica algo falla, la única manera sensata de corregirlo es *entendiendo* qué es lo que pasa, qué variables intervienen de manera distorsionante. Influiremos más favorablemente en el proceso de construcción de significados de nuestros alumnos si sabemos qué tipo de actuación se adecúa mejor a cada etapa del aprendizaje; y podremos atender mejor la diversidad del aula si logramos entender en qué etapa de la construcción del conocimiento aparece el bloqueo de un determinado alumno, o qué tipo de práctica conviene al alumno más aventajado. El conocimiento teórico no debe ser, por tanto, un lastre que determine de manera cerrada nuestra práctica, que nos dicte recetas, sino el que nos permita una docencia más ágil, más libre y más segura, que nos proporcione el conocimiento necesario para corregir nuestros errores como docentes y nos permita, también, optimizar nuestros aciertos. El objetivo del conocimiento teórico no es dictar reglas de comportamiento, sino ayudarnos a entender lo que ocurre en el aula. Por esto hemos estructurado nuestro trabajo en dos partes; una primera dedicada a dar la fundamentación teórica que sostiene nuestra práctica, y una segunda, en la cual presentamos una secuencia didáctica analizada desde una óptica constructivista. Hemos intentado, también, enmarcar tanto las conside-

razones teóricas como las prácticas en una situación real de aula, teniendo en cuenta que en todo proceso de enseñanza-aprendizaje interaccionan personas que no son forzosamente perfectas, con unos condicionantes que influyen en el proceso, que se deben conocer, aceptar y, así, matizar para que no lo condicionen negativamente.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento

Cuando se habla de *modelos de aprendizaje* se pueden distinguir básicamente dos: el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento. Esta clasificación hace referencia a *cómo se obtiene la información*, y optar por uno u otro implica tomar decisiones respecto a *cómo enseñar*.

En un modelo de aprendizaje por *recepción* el profesor ofrece al alumno el contenido total de la información tal como debe aprenderla. El alumno, mediante una actividad de *seguimiento*, debe interiorizar el material para que después pueda reproducirlo. Cuando se plantea un *aprendizaje por descubrimiento*, el profesor no ofrece el contenido en su forma final, sino que el alumno debe *descubrirlo* antes de poderlo interiorizar. Hay, por tanto, una etapa de solución de problemas previa a que el significado emerja y sea interiorizado. Se trata de un procedimiento lento, con un resultado en principio incierto: ¿Y si el alumno no descubre lo que queremos que descubra?

Pondremos un ejemplo. Supongamos que debemos enseñar la diferencia de uso entre el *Simple Present* y el *Present Continuous*. Podemos proceder enunciando nosotros la diferencia y planteando unos ejercicios como práctica; en este caso, adoptamos un modelo de enseñanza que favorece un *aprendizaje por recepción*. Pero también podemos comenzar presentando unas situaciones en las cuales digamos claramente que deben utilizar el *Simple Present* y otras diferentes en las que digamos que deben utilizar el *Present Continuous*. Mediante estos ejercicios esperamos que el alumno deduzca las diferencias de uso y, por tanto, forme inductivamente los conceptos que le permitan resolver un tercer tipo de ejercicio, en el cual deba decidir entre el *Simple Present* y el *Present Continuous*. Habrá de haber formado esos conceptos por sí solo, porque el profesor no los ha formalizado en ningún momento de manera explícita; pero se supone que está en condiciones de hacerlo porque se parte del presupuesto de que los dos primeros ejercicios estaban tan bien estructurados que han permitido al alumno sacar la información adecuada, alcanzando las conclusiones correctas. En este caso se trata de un modelo de enseñanza que pretende un *aprendizaje por descubrimiento*.

Sin duda en la vida real hay todo un sector de conocimiento que se adquiere básicamente por descubrimiento: el que hace referencia a los conocimientos espontáneos propios de la vida diaria. En la interacción con los demás sujetos

de la comunidad se va obteniendo la información necesaria para poder construir los significados adecuados que permitan entenderla y ser capaz de desenvolverse en ella. Utilizar este método en el aprendizaje escolar puede implicar una gran pérdida de tiempo y unos resultados dudosos: pensemos dónde puede llevarnos la aplicación de este método en el aprendizaje de las matemáticas o de la física, por ejemplo. Que un aprendizaje exija tiempo no es malo en sí mismo; el problema surge cuando el balance tiempo empleado/resultados obtenidos no es claramente positivo. Por otro lado, no parece que tenga mucho sentido recorrer todo el camino que otros recorrieron con anterioridad. El estado de la ciencia es tan avanzado, hay tal cantidad de conocimientos, que uno de los aprendizajes importantes, de cara a estrategias futuras, es ser capaz de utilizar la información que otros han elaborado previamente como base de construcción de nuevo conocimiento.

En el área del aprendizaje escolar hay toda una etapa en la cual el aprendizaje por descubrimiento puede ser válido, incluso provechoso. Pensamos, sobre todo, en el parvulario, donde lo que se aprende está estrechamente ligado a la realidad vital del sujeto, y donde la actividad manipulativa es de suma importancia. Pero cuando llegamos a etapas evolutivas superiores, en las que la capacidad de abstracción juega un papel fundamental y en la que los alumnos disponen ya de unos conceptos interiorizados, el aprendizaje por descubrimiento deja de tener sentido.

Hay quien defiende un aprendizaje por descubrimiento en el caso de las lenguas extranjeras argumentando, por analogía, que la primera lengua se aprende así, por descubrimiento, sin que nadie *enseñe* su uso mediante razonamientos abstractos. Esta tesis es cierta; pero este aprendizaje corresponde a una etapa determinada del desarrollo individual. Con esta primera lengua se aprende a pensar, a codificar el mundo, a utilizar nuestros cinco sentidos para “leerlo”, para “sentirlo”, de una cierta manera. Esta primera lengua va a determinar necesariamente nuestros posteriores aprendizajes de otras lenguas, de la misma manera que la experiencia de vivir en una gran ciudad facilita la integración en otras grandes ciudades que se visite. Cuando los alumnos comienzan a aprender una segunda lengua ya parten de una codificación del mundo, ya disponen de unos conceptos y de unos esquemas de conocimiento. Parece bastante más razonable plantear el aprendizaje de dicha lengua utilizando ese bagaje que ya tienen, que no plantearlo prescindiendo de esos conocimientos, como un “volver a empezar”; un volver a empezar que no sólo sería imaginario, sino seguramente también imposible: analizamos y entendemos el mundo utilizando los esquemas de conocimiento y los conceptos que nos ha procurado la primera lengua.

El problema fundamental que supone la utilización de un método de enseñanza que favorece un aprendizaje por descubrimiento radica en el escaso control que el profesor tiene de los significados que construyen sus alumnos *durante* dicho proceso. Y, desgraciadamente, hay demasiada literatura alrededor de los conocimientos “incorrectos” que en ocasiones sirven para resolver “correctamente” un problema, como para que pasemos por alto esta posibilidad. Como

veremos más adelante, tan importante es corregir aquello que está mal, como asegurarse de que lo que está bien lo está porque se ha aplicado el criterio adecuado, porque se ha “pensado bien”, detectando a tiempo la posibilidad de que el significado que se aplica sirva para *ese caso*, pero no para otros.

En la práctica, sin embargo, difícilmente se aplica una modalidad de enseñanza “pura”, sino que aparecen mezclas; aunque pretendamos dar nosotros toda la información, siempre quedarán flecos que el alumno deberá descubrir por sí mismo, puesto que nosotros nunca podemos saber exactamente lo que él sabe y, por tanto, lo que necesita que le digamos para tener toda la información que le permita la construcción de un significado correcto. A fin de cuentas, todo proceso de aprendizaje es un proceso de *autoestructuración del conocimiento*, y la manera concreta de cómo se realiza depende en última instancia del alumno. El profesor decide *qué* debe aprender y *cuándo* debe hacerlo, pero es el alumno quien debe encontrar la mejor manera de *cómo* hacerlo ya que es él quien debe construir su propio significado, utilizando para ello los conocimientos que tiene asimilados.

2.2. Aprendizaje por repetición y aprendizaje significativo

Mientras la primera clasificación hacía referencia a la actividad del profesor, ésta hace referencia a la actividad desarrollada por el alumno, a cómo asimila y cómo retiene el nuevo conocimiento en su estructura cognitiva. Si bien el profesor organiza la tarea de una determinada manera y con ello favorece la aparición de un determinado tipo de actividad en los alumnos, son ellos quienes deben asimilar y retener los contenidos; así, en función de cómo lo hacen, realizan un aprendizaje *por repetición* o *significativo*.

En un aprendizaje *por repetición* el alumno asimila el contenido tal como se lo presenta el profesor, como una especie de calco que pasa a su estructura cognitiva, sin que los conocimientos que ya tiene interiorizados jueguen un papel determinante en dicha asimilación, sin que los utilice de manera consciente. En cambio, en un aprendizaje *significativo* su actividad es autoestructurante y construye unos significados partiendo de sus propios conocimientos, utilizando sus esquemas de conocimiento para entender y asimilar el nuevo material de aprendizaje.

Desde el punto de vista del alumno, un aprendizaje por repetición es aparentemente más fácil puesto que no le obliga a distanciarse del conocimiento que ya tiene, reconocerlo como “utilizable”, como “pertinente”, y relacionarlo luego con el nuevo material de aprendizaje. Además, los contenidos aprendidos por repetición parece que “suenan” mejor; se retienen unas formulaciones –las del profesor– que utilizan palabras abstractas que suenan bien, aunque no siempre las entiendan. El problema es que, por regla general, no son conscientes de esa falta de comprensión.

No cabe duda que un proceso de *construcción* es siempre más laborioso y complejo que un proceso de *calco*, puesto que supone siempre un esfuerzo personal, de concentración y de clarificación de ideas mucho mayor. Básicamente, el aprendizaje significativo será posible a condición de que el alumno esté en condiciones de relacionar el contenido nuevo con aquello que ya sabe, lo cual implica también estar dispuesto a realizar el esfuerzo que esto supone. Debe *poder*, pero también debe *querer* realizar dicho esfuerzo. La esencia del proceso de aprendizaje significativo reside en que unas ideas expresadas simbólicamente, y con un significado potencial para el alumno, se relacionan de manera no arbitraria sino sustancial, es decir, no “al pie de la letra”, con aquello que el alumno ya sabe. En otras palabras, se utiliza “lo viejo” para aprender “lo nuevo”. Es, por excelencia, el aprendizaje a base de sinónimos; el alumno capta el significado utilizando sus esquemas de conocimiento. Por tanto, *construye* un significado. La condición para que este proceso sea válido es que el significado construido sea lo suficientemente cercano al original como para que permita una comunicación efectiva con los demás hablantes de la comunidad.

El profesor debe tener en cuenta que el tipo de material de aprendizaje que proponga y la manera cómo lo presente puede favorecer la aparición de uno u otro tipo. Para que un material de aprendizaje pueda ser aprendido significativamente, debe tener un *significado lógico*, es decir, el material debe poderse relacionar con ideas capaces de ser aprendidas por el ser humano. Pero, además de este significado lógico propio del material, el alumno debe construir el significado psicológico, es decir, para que el alumno lo pueda aprender, debe darse la condición de que aquel alumno *en concreto* disponga del conocimiento pertinente en su estructura cognitiva. Mientras el significado lógico es *ajeno* al alumno y consustancial a la materia de aprendizaje y a su forma de ser presentada, el *significado psicológico* es la experiencia cognitiva totalmente *personal*. Dado que el significado psicológico (o significado *real*) es *particular* y cada sujeto construye el suyo propio, la comunicación efectiva sólo es posible si los diferentes significados particulares se sitúan dentro de un *marco de significados compartidos*. El hecho de que un material de aprendizaje tenga un significado lógico no implicará necesariamente que el alumno lo vaya a aprender de manera significativa; dependerá de él que construya su propio significado: tanto de que pueda como de que quiera hacerlo.

En cambio, se favorece un aprendizaje por *repetición* cuando la tarea planteada consta de unas asociaciones arbitrarias; pensemos en el aprendizaje de números de teléfono, que sería un caso extremo, o, con frecuencia, el aprendizaje de vocabulario nuevo. Es posible, en ocasiones, que el material tenga significado lógico, sea potencialmente significativo y, en cambio, el alumno efectúe un aprendizaje por repetición, porque no disponga de los conocimientos necesarios que le permitan que la tarea sea potencialmente significativa, o porque, por las razones personales que sea, el alumno no esté dispuesto a realizar el esfuerzo que supone la construcción de significados y opte por interiorizar de manera arbitraria y al pie de la letra los contenidos a aprender.

En general, los alumnos no suelen presentar una modalidad de aprendizaje constante, sino que manifiestan tendencias; unos tienden a realizar un aprendizaje significativo, mientras que otros tienden básicamente a aprender por re-

petición. Es tarea del profesor, mediante su actividad, reconducir esta última tendencia y lograr que los alumnos opten de manera general por un aprendizaje significativo, puesto que es el que tiene mayor posibilidades de éxito a largo plazo. Ahora bien, si por las razones que sean (por falta de tiempo, por carecer de los conocimientos necesarios, etc.), en un momento dado el alumno realiza un aprendizaje por repetición, puede que, más adelante, cuando sea capaz de relacionarlo con el resto de conocimientos estructurados ya en la propia estructura cognitiva, ese conocimiento se integre en su estructura cognitiva de manera significativa.

2.3. Factores que influyen en la actividad del profesor y en la del alumno

El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso eminentemente interactivo, en el cual juega un papel la actividad del profesor y otro papel la actividad del alumno, condicionándose mutuamente: de ahí el término de *interactividad*. Hay diversos factores que influyen sobre nuestra actividad y la de los alumnos, por lo que en el aula entran en juego una multiplicidad de variables: ninguno de los dos grupos (profesor y alumnos) puede prescindir de su modo de saber y de ser. Al analizar la interactividad que se establece en una situación de enseñanza-aprendizaje se debe contar, por tanto, con una realidad altamente compleja, no siendo posible aislar o prescindir de variables sin que con ello se distorsione la imagen de lo que es y lo que ocurre en el aula. Sin embargo, es posible intentar clasificar los factores que influyen tanto en la actividad de los alumnos como en la del profesor para poder analizar mejor el proceso interactivo, siendo su comprensión condición indispensable para llevar a cabo una práctica docente eficaz.

En la actividad de los alumnos influyen básicamente dos tipos de factores: los *cognitivos* y los *afectivos y sociales*. Entre los factores cognitivos tenemos:

- la *estructura cognitiva* del alumno, es decir, el nivel de estructuración de los conocimientos interiorizados;
- su *estado de desarrollo*, determinado por la cantidad de conocimientos ya interiorizados;
- su *capacidad intelectual*, o capacidad para relacionar entre sí los conocimientos de los que dispone;
- la *práctica* que realiza, básicamente el tipo de ejercicios que se le proponen.

Entre los factores afectivos y sociales están:

- su *motivación y actitud hacia el estudio*, es decir, la cantidad y el tipo de esfuerzo que está dispuesto a dedicarle;
- su propia *personalidad*: su tenacidad, su ambición intelectual e, incluso, su resistencia al fracaso;

- *factores de grupo y sociales*, como puede ser su integración y aceptación en el grupo;
- *las características personales del profesor*, que originan su aceptación o rechazo por parte del alumno.

Entre los factores cognitivos vemos que hay unos que son clara y directamente influenciados por el profesor; por ejemplo, con la práctica que proponga influirá en su estado de desarrollo al favorecer que se produzcan nuevos aprendizajes. En cambio, la estructura cognitiva y la capacidad intelectual del alumno constituyen más bien datos de partida.

En cuanto a los factores afectivos y sociales, son directamente influenciados la motivación (la *extrínseca* de forma evidente, pero la *intrínseca* también, como veremos más adelante), los factores de grupo y sociales mediante la creación de un ambiente de trabajo relajado y confiado y, finalmente, el efecto que producen las características del profesor.

Para poder entender de qué manera influyen las características del profesor en el aprendizaje de los alumnos, conviene analizar primero qué factores influyen en la actividad del profesor. Puesto que su actividad profesional no puede desligarse de su personalidad, analizaremos los factores de influencia en dos grupos: los *factores de tipo técnico*, que influyen en el profesor como docente y los *factores afectivos*, que presentan el lado del profesor como persona.

Entre los factores de tipo técnico tenemos:

- su *grado de estructuración de la materia*, es decir, su dominio del tema a enseñar;
- su *capacidad de transmisión de ideas*, que se manifiesta en la claridad expositiva, en la facilidad por encontrar ejemplos pertinentes, en la capacidad por ayudar a relacionar conocimientos ya interiorizados con los nuevos, etc.;
- su *capacidad de análisis de la situación*, que le permite ser capaz de entender los procesos interactivos que se ponen de manifiesto en el aula;
- su *capacidad de adaptación a la realidad del aula*, que se manifiesta en la adaptación de su actividad a la actividad de los alumnos, a sus necesidades, sin por ello renunciar a los objetivos docentes que se había marcado.

Entre los factores de tipo afectivo están:

- su *motivación y actitud hacia la docencia*, es decir, su vocación;
- su propia *personalidad*, que en parte viene definida por su tenacidad, su ambición intelectual dirigida a lograr una práctica mejor, su resistencia al desencanto, su autoestima, etc.;
- *factores de grupo y sociales*, que afectan a su sentimiento de integración y aceptación entre los demás profesores y entre los alumnos.

Un profesor debe saber lo que enseña, debe saberlo enseñar, debe saber corregir de manera efectiva y debe ser capaz de aportar en cada momento la información adicional que necesita cada alumno. La importancia que los factores de tipo técnico tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje son indiscutibles; tan indiscutibles, que con frecuencia parece que son los únicos, los determinantes, descartando o relegando al olvido los factores afectivos. Pero un profesor debe ser capaz de sentirse íntimamente satisfecho con su trabajo. Con demasiada frecuencia, a la sociedad parece costarle poco culpar a los docentes de los fracasos educativos y parece costarle bastante más reconocer sus éxitos. Los profesores nos hemos convertido en unos verdaderos expertos en buscar una motivación intrínseca que nos ayude a superar el desencanto. Por necesidad de supervivencia, seguramente. O porque somos los últimos románticos de este mundo.

El profesor, además de saber y de ser capaz de explicar bien, debe tener una gran tenacidad, una gran ambición intelectual y autoestima para no estancarse, para no caer en una rutina que le permita olvidarse del alumno-persona que tiene delante, con todos sus problemas intelectuales y afectivos, que le exigirán buscar y encontrar nuevas maneras de resolver viejos problemas. Pero, ante todo, para poder realizar un trabajo bien hecho, el profesor debe sentirse *aceptado*. Aceptado por el claustro de profesores, con los que comparte unos objetivos comunes, y aceptado también por los alumnos y por la sociedad. Es cierto que la “química” juega un papel muy importante en el aula, y que con frecuencia los alumnos pretenden ser los únicos en sentirla: «el profesor me tiene manía», deciden, y esto parece que les autoriza a dejar de trabajar y a justificar los malos resultados. Pero el profesor también podría decir «este alumno (o «este curso») me tiene antipatía», porque también puede sentir su rechazo. Es esa sensación desagradable de saber que, hagamos lo que hagamos, tendremos al alumno o al curso enfrente; una terrible sensación de impotencia porque ellos son muchos y nosotros uno solo. Y porque se espera –¿o se nos exige?– que seamos capaces de resolver la situación y lograr que aprendan a pesar de su rechazo. Está claro que esta sensación no nos autoriza a dejar de trabajar, ni justifica que el curso obtenga malos resultados; pero, si se produce, no hay duda de que ejerce una influencia nefasta en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Evidentemente, el profesor debe esforzarse en no dejar traslucir sus sentimientos personales ni hacia un alumno individual ni hacia un grupo clase, por difícil que a veces pueda llegar a ser; esto provoca rechazos y debe ser consciente de que ello influirá negativamente en su docencia, porque creará un clima poco propicio para el aprendizaje. Es, sin duda, su obligación. Pero los alumnos también deberían ser capaces de hacer lo mismo con respecto al profesor; tampoco ellos tienen derecho a olvidar esa faceta del profesor-persona. Todos saldrían ganando con el esfuerzo. No sólo porque supone el reconocimiento de que una clase no es más que un grupo de individuos con un objetivo común que a todos interesa alcanzar, sino porque dignificaría la situación de enseñanza-aprendizaje creando un ambiente de trabajo de mutuo respeto y tolerancia. El

proceso de aprendizaje es ya en sí mismo suficientemente complejo como para empeorarlo con ambientes enrarecidos. Nadie tiene el derecho a pensar que ese esfuerzo de acoplamiento y de mutuo respeto lo debe realizar “el otro”: es responsabilidad de todos los sujetos que interactúan, del profesor y de los alumnos.

Si comparamos los factores que influyen en el alumno y los que influyen en el profesor vemos que no son tan diferentes. En ambos casos entra en juego tanto la faceta técnica como la humana. Todos tienen un objetivo común, y para poderlo alcanzar será necesario que establezcan un tipo de interacción adecuada. Sólo cuando la situación de trabajo reúna las condiciones idóneas, apropiadas, podrá potenciarse al máximo el aprendizaje, no olvidando nunca que *no aprende significativamente quien quiere, sino quien puede*. Para que el aprendizaje significativo pueda darse es necesario que el alumno disponga de los conocimientos necesarios para poder incorporar el nuevo conocimiento a su estructura cognitiva; sin embargo, si *puede*, si dispone de esos conocimientos necesarios, además debe *querer*, puesto que, como hemos visto, el aprendizaje significativo implica un acto *voluntario* de establecer relaciones, de utilizar “lo viejo” para entender “lo nuevo”.

2.4. Tipos de aprendizajes

Cuando aprendemos una nueva lengua los diferentes aprendizajes no presentan la misma complejidad. Podríamos decir que, de menos complejo a más complejo, tendríamos el aprendizaje de palabras, de expresiones combinando palabras y de conceptos. En principio, las palabras pueden tener un referente bastante claro, bien sea un referente real o simbólico; tanto es así, que en diversas metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras el profesor opta por entrar en clase cargado con una maleta llena de “referentes”: el vaso, la servilleta, el dibujo de un señor, de un niño, de una casa, etc. Pero, evidentemente, el aprendizaje del significado de estas palabras no permite una comunicación compleja, de modo que es necesario pasar al estudio de la combinación de palabras, normalmente formando proposiciones. Esto implica un salto cualitativamente más complejo, puesto que, con frecuencia, el significado final no es el resultado de la suma de significados parciales; es decir, no es el resultado de la suma del significado de las distintas palabras que forman la expresión o la proposición. Su comprensión supone un proceso de abstracción y síntesis mayor. Sin embargo, para llegar a una forma superior de pensamiento es necesario el aprendizaje de conceptos; son ellos los que nos permiten adquirir el máximo nivel de abstracción. Al cumplir la función de generalización, permiten disponer de unos significados totalmente desligados de la situación práctica de enunciación y hacen posible un razonamiento basado en rasgos abstractos constituyendo, por tanto, la forma más elaborada de conocimiento. El objetivo del aprendizaje de una nueva lengua no es, por tanto, ni el aprendizaje de palabras ni siquiera de proposiciones, sino el aprendizaje de conceptos; pues es mediante los conceptos como se estructura la realidad, como se piensa.

Vygotsky (1962) analiza el proceso de formación de conceptos, y la comprensión de este proceso nos es de gran importancia para diseñar un modelo de aprendizaje de una lengua extranjera que encaje con este funcionamiento cognitivo, es decir, que aproveche el modo de aprender “normal”, utilizando al máximo los esquemas de conocimiento que se aplican habitualmente.

A grandes rasgos, todo el proceso de formación de conceptos implica una tendencia a construir un significado que se vaya separando paulatinamente del contexto y que permita adquirir esa función generalizadora del lenguaje que dé lugar a un pensamiento abstracto. Es lo que Luria (1980) define como el paso de utilizar la *característica simpráctica* del lenguaje a utilizar su *característica sinsemántica*. En realidad, analizar el proceso de formación de conceptos implica analizar el paso de un pensamiento inmaduro, atado a la situación práctica, hasta llegar a un pensamiento abstracto, que no se rija por analogías sino que sea capaz de operar con los rasgos abstractos de las cosas.

A lo largo de este proceso Vygotsky distingue tres etapas. En la primera, propia de la edad infantil y que él denomina *sincretismo*, el niño establece unas relaciones subjetivas entre los objetos, pero las valora como relaciones objetivas. Puede que el significado otorgado por el niño coincida con el significado objetivo, pero es por pura casualidad. Por ejemplo, si en una situación de laboratorio se pide a un niño que agrupe una serie de objetos, puede hacerlo obedeciendo simplemente a su proximidad en el espacio en lugar de partir de un trazo común (tamaño, color, etc.), como esperaba el adulto. Su “acierto” no obedece a un razonamiento correcto, sino a una pura casualidad. Nos encontramos ante un tipo de pensamiento muy alejado de la valoración de los rasgos abstractos y muy condicionado por la situación práctica.

En la adolescencia el pensamiento todavía depende fuertemente de la situación práctica, o sea que las relaciones que se establecen siguen siendo subjetivas, pero ahora están ligadas a aspectos concretos y fácticos como el tamaño, el color, la forma, etc. A este tipo de pensamiento Vygotsky lo denomina *pensamiento por complejos*, y a lo largo de esta etapa se pasa por diversas fases, la última de las cuales aparece ya como un puente hacia el pensamiento abstracto; el significado que se construye depende todavía fuertemente de la situación práctica ya que la palabra o la proposición se entiende en una situación concreta, en un contexto concreto, pero no se tiene seguridad ni en su uso ni en su comprensión en otro contexto diferente. Por tanto, su uso como herramienta de pensamiento es muy limitado. No se usan conceptos sino *pseudoconceptos*, por lo que se califica esta forma de pensamiento como de *preconceptual*. Constituye una fase tan importante que no se abandona nunca, ni en la edad adulta; constantemente pasamos de un pensamiento conceptual a otro concreto, dirigido por pseudoconceptos: al aprender un nuevo concepto pasamos por un estadio en el cual lo entendemos en la situación en la que nos ha sido presentado, pero dudamos en su utilización y dudamos también de su significado en otros contextos. Se tiende a una progresiva independencia de la situación práctica, pero no se acaba de conseguir. Sólo tras haber encontrado aquella formulación en muchos contextos diferentes y realizado múltiples procesos parciales de abs-

tracción y de síntesis se llegará a la generalización, a disponer de un significado que permita operar mediante los rasgos abstractos, independientemente de la situación concreta de enunciación en la que aparece. El significado se desliga del contexto y se vuelve autónomo.

Pero, incluso cuando se logra un significado abstracto, antes de poder hablar de un pensamiento conceptual propiamente dicho se pasa por dos fases. En la primera, si bien se ha producido este proceso de abstracción, se dispone de un significado con valor de generalización y, por tanto, se es capaz de entender y utilizar el concepto correctamente en cualquier contexto, todavía no se pueden aislar sus rasgos abstractos. Se trata de un *concepto potencial*, y su diferencia con un concepto se pone claramente de manifiesto al pedir una definición; cuando se opera mediante conceptos potenciales, al dar la definición se recurre a una situación práctica que lo ilustre: «es como cuando...», no a una enumeración de sus rasgos abstractos. El *concepto* propiamente dicho se obtiene cuando se ha sido capaz de aislar de manera consciente los rasgos abstractos que lo definen y, por tanto, cuando el significado construido tiene el poder de generalización necesario para ser usado como herramienta de pensamiento. Se llega a formar un concepto a través del uso de la lengua, que permite la realización de repetidos procesos de abstracción-síntesis-generalización en diferentes situaciones. Pero el pensamiento por conceptos es un tipo de pensamiento superior, al cual sólo se llega de forma voluntaria y consciente, si se *quiere* llegar. Si bien la forma superior del conocimiento está regida por una codificación de la realidad mediante conceptos, para la vida cotidiana el pensamiento mediante conceptos potenciales es suficiente.

El pensamiento por conceptos va indisolublemente ligado al aprendizaje significativo. En cambio, tiene poco que ver con un aprendizaje por repetición, que no pretende construir significados. Uno de los resultados del análisis del proceso de formación de conceptos es que nos recuerda que *se aprende a saltos*, que nunca *se sabe del todo*, que el conocimiento que tenemos es siempre revisable, puesto que siempre puede aparecer un contexto, una nueva situación, en la que el significado que hayamos construido deba ser modificado, que la formación de conceptos, en fin, implica un proceso de autoestructuración permanente.

Este análisis afecta de una manera directa a nuestra práctica como docentes. Así, los ejercicios que planteemos a los alumnos deben tener como objetivo forzar la utilización de los significados construidos, poniendo a prueba su “bondad”. Si pretendemos favorecer el proceso de formación de conceptos no tiene sentido plantear ejercicios que puedan ser resueltos siempre *de la misma manera*, que aborden el significado siempre desde el mismo ángulo. Aprender es un proceso inacabable, constantemente revisable, lo que explica que los profesores difícilmente veamos unos resultados claros a nuestros esfuerzos. Nuestro trabajo es una apuesta a largo plazo, y más que enseñar muchas cosas a nuestros alumnos, lo realmente importante es que les enseñemos a aprender. Hay tal cantidad de conocimiento acumulado que es imposible intentar abarcarlo todo. Vale más la *calidad* del aprendizaje que no la cantidad. Quizás la mejor enseñanza que les podamos dar, sobre todo a nivel de educación obligatoria, es que

aprendan a desarrollar unas estrategias de aprendizaje significativo que les confieran autonomía de cara a futuros aprendizajes. Porque ese hábito de “dar sentido” a las cosas supone la capacidad de análisis de la realidad y eso les va a permitir llevar una vida más libre. Esto no implica, sin embargo, hacer una rebaja drástica de contenidos, sino analizar con gran seriedad cuáles son los contenidos básicos, fundamentales, que permitan el desarrollo de esas estrategias de aprendizaje significativo. Si las alcanzan, aumentar la cantidad de conocimientos será en primer lugar *posible* y, en segundo lugar, más fácil.

2.5. Etapas del proceso de aprendizaje

Todo proceso de aprendizaje, independientemente de que sea por repetición o significativo, pasa por tres etapas: la de *asimilación*, la de *retención* y la de *reproducción*. La diferencia cualitativa entre estos dos tipos de aprendizajes, como veremos, radica en cómo se retiene el nuevo conocimiento en la memoria.

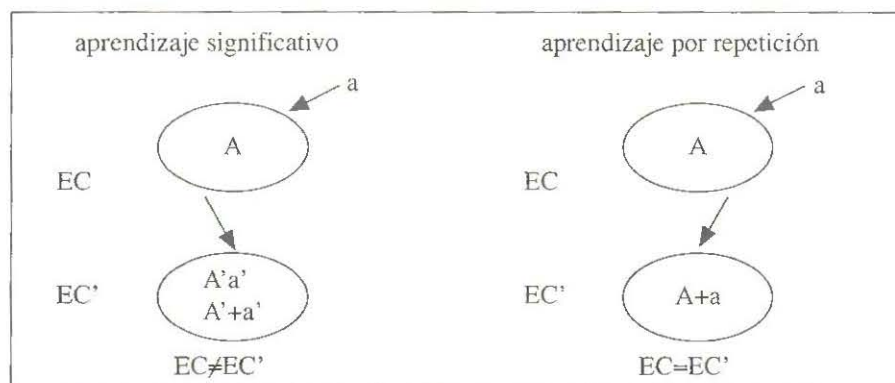
A lo largo de la *etapa de asimilación* el alumno incorpora el nuevo conocimiento a su propia estructura cognitiva. Dice Piaget que todo sujeto dispone de una estructura cognitiva formada por todos los conocimientos de los que dispone hasta ese momento. Están más o menos estructurados, más o menos jerarquizados, pero serán esos conocimientos ya adquiridos y su utilización o no para la adquisición de otros nuevos los que determinarán que la asimilación —y por tanto el aprendizaje— sea por repetición o significativa.

Para que se adquiera un nuevo conocimiento se requiere que la idea nueva cree lo que se denomina *conflicto cognitivo*, es decir, que interrumpa el equilibrio existente en la estructura cognitiva. Pero para que este conflicto cognitivo se manifieste, el sujeto debe ser consciente de que el conocimiento es “nuevo”. Si el aprendizaje es por repetición, como no se pretenden utilizar los conocimientos ya adquiridos para construir los nuevos significados, la consciencia de conflicto cognitivo no aparece, no se identifica el conocimiento como “diferente” y, por tanto, simplemente se suma a los ya existentes. No se relaciona con ellos, no se jerarquiza, no se estructura. No adquiere significatividad psicológica, que era un fenómeno individual, personal, aunque el material de aprendizaje disponga de significatividad lógica.

En cambio, cuando el aprendizaje es significativo, el sujeto tiene consciencia de que aquel conocimiento es nuevo, diferente a los que tiene asimilados. Esto provoca el conflicto cognitivo y en el movimiento de asimilación se ve empujado a utilizar los esquemas de conocimiento de los que dispone. Ante una idea nueva *a*, el sujeto busca en la propia estructura cognitiva la idea *A* (*idea de afianzamiento*), que presenta unos rasgos que permiten la inclusión de la nueva idea, su interpretación. Pero puesto que para la asimilación de *a* ha tenido en cuenta unos determinados rasgos de *A* por encima de otros, el *A* original ha quedado modificado a favor de otro, *A'*. Al mismo tiempo, el alumno no incorpora nunca la idea original *a*, sino que incorpora el significado resultante de

una primera abstracción, a' . Se produce entonces un *producto de interacción*, resultado de la construcción del significado $A'a'$, que es lo que retiene en la memoria.

En función del tipo de aprendizaje, el proceso de asimilación de un nuevo conocimiento es el siguiente:



Como ilustra la figura, contrastando con lo que ocurre en un aprendizaje significativo, cuando la asimilación el nuevo conocimiento es por repetición, la idea original aparece "calcada" en la estructura cognitiva del sujeto y, ni produce conflicto cognitivo porque no se la intenta relacionar con otras ya existentes, ni genera producto de interacción alguno por la misma razón. Se almacena en la memoria "en paralelo", no se *construye* ningún significado.

Una vez finalizada la etapa de asimilación, una vez el nuevo conocimiento forma parte, de una u otra manera, de la estructura cognitiva, viene la *etapa de retención*. El problema que se presenta en esta etapa es la *influencia obliterativa* o efecto de olvido de conocimientos ya asimilados: siempre que se aprende se tiende a olvidar, en un proceso de economía, de "hacer sitio" en la memoria a otros conocimientos. Esta influencia, que se manifiesta siempre, que es consustancial al propio proceso de aprendizaje, afecta de manera más o menos negativa a la etapa de retención, según el aprendizaje haya sido por repetición o significativo.

Como ya hemos dicho, en la asimilación por repetición la idea nueva se asimila "en paralelo", como un calco, bajo su forma original de transmisión; se confunden las palabras con los conceptos, puesto que si se cambiase alguna palabra se estaría operando con sinónimos y, por tanto, con significados. Esto implica que no se obtiene producto de interacción alguno. Durante un cierto tiempo, la idea original se mantiene; pero cuando sobreviene el olvido, total o parcial, no queda nada donde agarrarse: se produce esa situación que tan bien definen los alumnos: «la mente se queda en blanco.» Nada "suena" porque no hay huella en la memoria; no hay nada que permita recordar. Nada deja tan clara la baja rentabilidad del esfuerzo por aprender por repetición como el siguiente esquema que ilustra lo que ocurre (Figura 1).

Así se entiende la desesperación de ciertos alumnos tras un examen desastroso: «¡No valía la pena estudiar tanto! ¡Mejor habría hecho yéndome al cine!» Y, lamentablemente, tienen razón: han perdido el tiempo. Ante manifestaciones de este tipo conviene analizar conjuntamente la metodología seguida en el estudio. El fracaso debe servir para que el alumno entienda que debe cambiar su estrategia de aprendizaje.

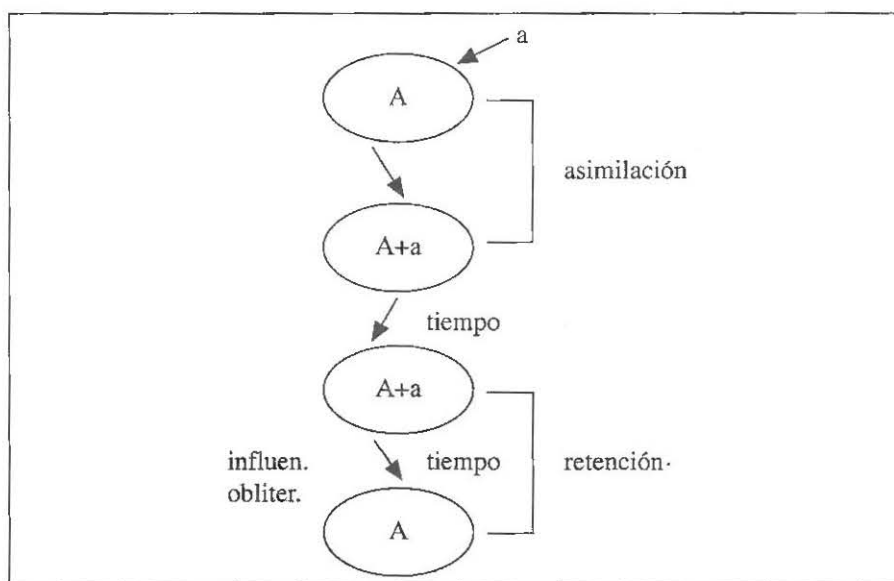


Figura 1

En la asimilación significativa, en cambio, al producirse el producto de interacción $A'a'$, la idea de afianzamiento original ha quedado ligeramente modificada, tomando la forma A' . Durante un cierto tiempo, en la memoria permanecen disociados tres elementos: la idea de afianzamiento, si bien modificada (A'), el nuevo elemento de conocimiento tras haberse realizado la primera abstracción de significado (a') y, por tanto, no un calco del presentado por el profesor, y el producto de interacción ($A'a'$) que ha facilitado la construcción de ese nuevo significado. Es importante señalar que la realidad que podríamos llamar *objetiva* está ausente y que se opera con *representaciones*: la que transmite el profesor y la que construye el alumno. La condición para que el significado sea útil es que ambas representaciones deben ser compatibles.

Cuando, con el paso del tiempo, comienza a sobrevenir el olvido, se comienza por perder la capacidad de disociación entre el producto de interacción y las ideas que lo configuran. Tiende a permanecer la idea más antigua, más estable, y permanece también el producto de interacción. Lo que se tiende a

olvidar, por tanto, es la idea nueva a' , precisamente aquello que se quería aprender. Así, al final, en la estructura cognitiva quedan retenidos el producto de interacción y la idea de afianzamiento modificada. Esto implica que un esquema de conocimiento queda modificado por un nuevo aprendizaje, aunque este nuevo aprendizaje pueda olvidarse. Con el tiempo quizás se olvide qué fue lo que originó dicha modificación, pero el nuevo esquema al que dio lugar permanece. Si comparamos con lo que ocurre cuando el aprendizaje ha sido por repetición, vemos que en este caso permanece la huella del nuevo conocimiento en el producto de interacción.

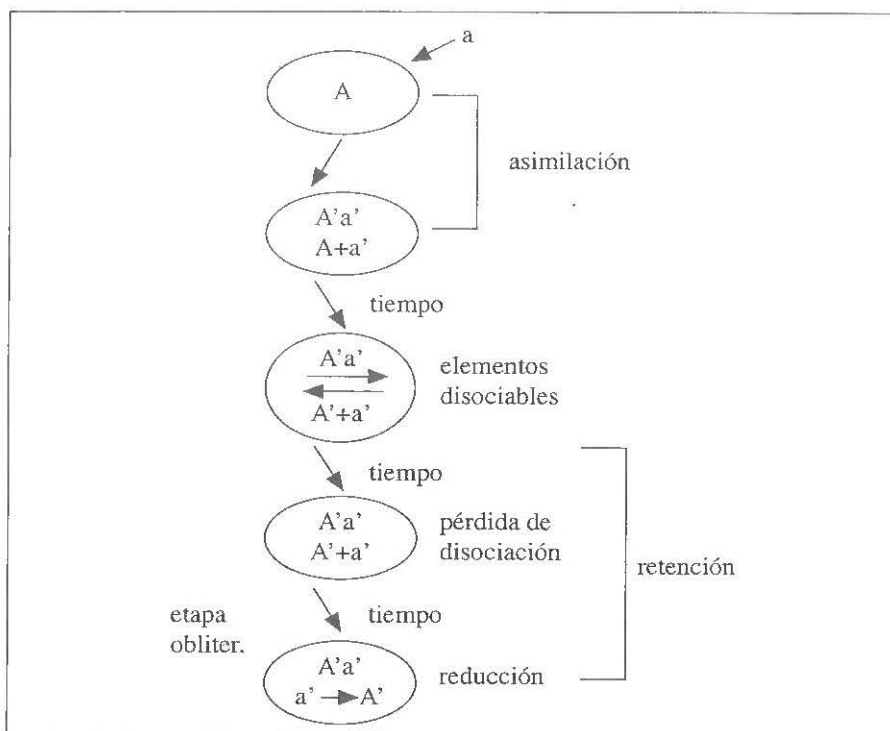


Figura 2

Contra el efecto que produce la influencia obliteratoria sólo cabe el *sobreaprendizaje* como medio para aumentar la retención disociada de los conocimientos. La forma que debe tomar dicho sobreaprendizaje es diferente en función de que el aprendizaje haya sido por repetición o significativo. En el caso de un conocimiento asimilado por repetición, el único método es seguir con la repetición, sin modificar su forma de aparición original. Como no se ha producido la construcción de significados, cada elemento que compone la información debe ser sobreaprendido de la misma manera, puesto que, de lo contrario, no sería

reconocido como parte de esa información. Se han confundido las palabras con los conceptos y no se admite el más mínimo cambio, que sería interpretado como un nuevo aprendizaje, distinto del primero. Recordemos la reacción de los alumnos cuando dábamos una definición y pretendían copiarla: no admitían que modificásemos la formulación en lo más mínimo puesto que, al menos durante el tiempo que dura la copia, no eran capaces de “procesar” la información que oían al mismo tiempo que escribían. Más tarde, en un aprendizaje por repetición, “refrescar la memoria” implicará repetir exactamente las mismas palabras. En estos casos, el sobreaprendizaje toma la forma de “machaqueo”.

En cambio, el sobreaprendizaje significativo implica, en realidad, un *seguir aprendiendo*; es decir, presentar la misma idea en otros contextos, diferentes del original, para que se sigan produciendo abstracciones y síntesis, dando lugar a productos de interacción que lleven a una estabilidad del significado *a'*. Con cada nuevo sobreaprendizaje se pone a prueba la “bondad” del significado construido y se incorporan las modificaciones necesarias.

Mientras que el sobreaprendizaje por repetición no enriquece la estructura cognitiva, puesto que se trata de una simple machaconería, el sobreaprendizaje significativo no sólo permite mejorar el significado *a'*, sino también crear nuevos productos de interacción al entrar en contacto con otras ideas de afianzamiento B, C, etc., en función de las situaciones concretas en las que aparezca. El material de aprendizaje se muestra desde diversos ángulos, dando lugar a un significado mucho más rico y elaborado.

Ahora bien, en la realidad no se producen modelos de aprendizaje en estado puro. Un alumno no aprende *siempre* por repetición o siempre de manera significativa. Domina en él una u otra tendencia, pero, incluso en aquellos alumnos de los cuales podemos afirmar que tienen el hábito de un aprendizaje significativo, es posible que en una determinada coyuntura realicen un aprendizaje por repetición. Recordemos, una vez más, que el hecho de que un material sea potencialmente significativo, que tenga significatividad lógica, no es suficiente para garantizar una asimilación significativa; es el alumno quien debe otorgarle significatividad psicológica, es decir, quien haga encajar aquel conocimiento en su propia estructura cognitiva. Puede que, en un momento dado, el alumno no disponga de la idea de afianzamiento que le permita construir el significado adecuado o que no disponga del tiempo necesario o que esté cansado; mientras logre mantener el tiempo suficiente aquel conocimiento adquirido por repetición cabe la posibilidad de que más adelante lo incorpore de manera significativa a su estructura cognitiva. Todos hemos experimentado cómo, de repente, algo que no se acababa de entender, se entiende; como las piezas de un rompecabezas, que de repente encajan. Lo que hasta ese momento habíamos retenido de manera repetitiva pasa a adquirir valor significativo. Pero si hay demasiados conocimientos asimilados por repetición, el riesgo de una estructura cognitiva desestructurada es muy elevado. En la estructura cognitiva existirían demasiados conocimientos “inutilizables” por carecer de significado consciente.

Como última etapa en el proceso de construcción del conocimiento, coincidiendo también con la del proceso de enseñanza-aprendizaje, está la *etapa de reproducción*: el alumno debe ser capaz de recuperar el conocimiento asimilado

y retenido en la memoria para utilizarlo de manera creativa. En esta etapa, la metodología del profesor puede incidir considerablemente en las estrategias de aprendizaje que los alumnos vayan a desarrollar en el futuro. En función de qué tipo de prueba prepare, posibilitará o impedirá que quienes hayan realizado un aprendizaje por repetición tengan éxito. Si la estrategia de aprendizaje por repetición les da resultados positivos, probablemente la mantengan aunque, como hemos visto, no garantice el éxito a largo plazo, ni con otro tipo de ejercicios. Los alumnos no toman consciencia de su problema y el riesgo no es sólo un mal aprendizaje sino que más adelante, cuando comiencen los fracasos, probablemente aparecerá una elevada desmotivación. El alumno no entenderá por qué unas veces una determinada estrategia le sirve y, en cambio, otras no. Pero si el profesor diseña unas pruebas a base de resolución de problemas, donde el material de aprendizaje sea el elemento que permita su resolución, no el objetivo de la prueba, sólo podrán tener éxito los alumnos que hayan realizado un aprendizaje significativo. Debido al elevado efecto de desmotivación que tiene el fracaso, cuanto antes nos demos cuenta de los errores en las estrategias de aprendizaje de nuestros alumnos, cuanto antes los “desencantemos”, tanto mejor.

De acuerdo con lo que hemos dicho respecto al aprendizaje y a la retención por repetición, si se ha producido el olvido, en el momento de la reconstrucción del conocimiento interiorizado no hay donde agarrarse. A lo sumo recuerdan retazos de información sin sentido, que no sirven ni para pasar el mal trago del examen. La etapa de retención no sólo es importante porque permite verificar la “bondad” de los significados construidos y la capacidad de uso para crear nuevo conocimiento, sino porque obliga al alumno a enfrentarse al efecto devastador del olvido. Es importante que tome consciencia de este riesgo para que esté alerta y se esfuerce por mantener un elevado grado de disociación de las ideas asimiladas. Ésta es la gran diferencia entre los aprendizaje espontáneos y los científicos (los escolares): en el primer caso, los productos de interacción son suficientes, porque son más ricos, mientras que en los segundos conviene mantener el mayor nivel de disociación posible, a fin de disponer de un gran número de conceptos potencialmente inclusores que permitan en un futuro la asimilación de nuevos conocimientos.

Cuando la asimilación ha sido significativa, el elemento olvidado ha dejado su huella en el producto de interacción. De alguna manera, en $A'a'$ se encuentra la huella de a' . La recuperación se transforma en una *recreación* a partir de dicha huella, con la particularidad importante de que el significado reconstruido, por el hecho de ser una reconstrucción lógica, encaja mejor en la estructura cognitiva. Siempre se ha dicho que «enseñando se aprende», que «al enseñar, las ideas quedan más claras». En efecto: al enseñar se reproduce el conocimiento, se reconstruye lógicamente a partir de las huellas de interacción que ha dejado en la estructura cognitiva. Para ello se utilizan los rasgos más estables, los más inestables se descartan y todo parece encajar y adquirir un significado más claro y estructurado. Al tener que exteriorizar la idea para transmitirla, ya sea verbalizándola o por escrito, debe desplegarse de forma lógica y esto supone un esfuerzo de coherencia.

La única condición para que la reproducción sea válida es que el significado recreado debe pertenecer al marco de significados compartidos con el resto de los hablantes. Es decir, debe permitir ser utilizado en los mismos contextos para comunicar las mismas informaciones. Para que la comunicación sea posible, nuestra subjetividad debe encajar con la subjetividad de los demás hablantes de la lengua.

Una reproducción defectuosa puede deberse a los siguientes factores:

- *la reproducción es correcta pero no así el significado original, que era incorrecto.* Es lo peor que puede pasar, puesto que el alumno no sólo deberá intentar corregir el significado originalmente defectuoso, sino deshacer aquellos productos de interacción que se hayan podido construir bajo la premisa de un significado incorrecto. Es tan complicado, que toda nuestra atención a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje debe tender a evitar que esto se produzca. Es el riesgo que se corre con una enseñanza por descubrimiento, donde el control del profesor *durante* el proceso de construcción del significado es mínimo;
- *la huella es demasiado débil y el producto reconstruido no se diferencia del producto de interacción.* Implica que el esquema de conocimiento ha quedado muy débilmente modificado, poniendo de manifiesto la necesidad de un sobreaprendizaje significativo;
- *la reconstrucción a partir de la huella no es lógica.* La falta de lógica pone de manifiesto problemas de relación con otros elementos que forman la estructura cognitiva. Con frecuencia se trata de problemas debidos a un mal aprendizaje de la L1, de las categorías que establece.

Cuando el producto recreado en la reproducción tiene la característica de objetividad necesaria para permitir la resolución de los problemas planteados, es de suponer que se trata de un significado compartido. Así se satisface el objetivo final del proceso de enseñanza-aprendizaje: la transferencia, desde la subjetividad del profesor a la subjetividad del alumno, de unos conceptos valorados como *objetivos* por la comunidad, creando un marco de significados compartidos. Es decir, lograr que la reconstrucción de “la cosa” por parte del profesor sea equivalente a la reconstrucción de “la cosa” por parte del alumno.

2.6. La docencia en la etapa de asimilación

Por todo lo que hemos dicho hasta este momento vemos que la etapa de asimilación es decisiva en el proceso de aprendizaje, puesto que en ella el alumno construye su primer significado. Es, también, la etapa en la cual el profesor puede incidir de manera más directa y la que, en el caso de construirse significados erróneos, a la larga provocará más problemas.

Cuando el profesor se plantea cómo introducir un nuevo material de aprendizaje debe tener en cuenta las características de una asimilación significativa que, recordemos, son:

- la percepción del nuevo conocimiento como algo ajeno, desconocido;
- la identificación en la propia estructura cognitiva de las ideas relevantes que permitan dar significado al nuevo conocimiento;
- la puesta en relación de dichas ideas con el nuevo conocimiento, utilizándolas para su comprensión; es decir, utilizar “lo viejo” para entender “lo nuevo”.

El primer punto, la percepción del nuevo conocimiento como algo ajeno y desconocido, es fundamental para que se cree el desequilibrio cognitivo necesario y el alumno sienta la necesidad de realizar el proceso de acomodación que permita la asimilación del nuevo conocimiento. Este primer punto plantea siempre serios problemas al profesor, que suele tener grupos con un nivel de conocimientos muy dispares. En este caso, la decisión a tomar es compleja: o bien se arriesga a que exista una distancia cognitiva excesiva para los alumnos que parten de una situación más desfavorecida, o bien corre el riesgo de que “lo nuevo” suene a “obvio” para los alumnos más aventajados, su estado de alerta no se active, y se corra el riesgo de que pasen por alto el nuevo conocimiento. En grupos con niveles muy heterogéneos, los alumnos con mayores capacidades pueden resultar los grandes olvidados. El efecto más inmediato es su desmotivación y el efecto a largo plazo un posible empobrecimiento de su estructura cognitiva, de la capacidad para utilizar de manera efectiva los conocimientos ya interiorizados. O, cuanto menos, un enriquecimiento muy por debajo del que su punto de partida inicial habría permitido esperar.

Seguramente hay más de una posibilidad de abordar una docencia que permita dar respuesta a los tres puntos arriba citados, pero nosotros presentaremos y analizaremos nuestra alternativa, tratando de explicar *por qué* funciona, cómo incide en el funcionamiento cognitivo de los alumnos de manera que permita superar el problema de la diversidad. Con ello pretendemos ilustrar hasta qué punto el conocimiento teórico sirve no sólo para explicar la práctica, sino también para facilitar la toma de decisiones que permitan mejorarla.

2.6.1. Los organizadores previos

Ausubel (1978) define el concepto de *organizadores previos* como una especie de *punto de enlace* que tiende a enlazar lo que ya se sabe con lo que se debe aprender. Hacen posible que el alumno identifique conocimientos *que ya tiene* y los utilice para poder entender lo que desconoce. Mientras las ideas de afianzamiento (o «conceptos inclusores», en su terminología) hacen el papel de “enganche”, los organizadores previos *orientan* el pensamiento hacia ese sector de conocimiento en el cual podrá luego encontrar las ideas de afianzamiento pertinentes. Los organizadores previos, por tanto, son siempre bastante amplios y, para que

funcionen como puente incluso en los grupos con alumnos muy heterogéneos, el profesor deberá tener la seguridad de que son suficientemente *generales* como para ser compartidos.

Los seres humanos sienten una necesidad de comunicación que satisfacen con el uso de las lenguas. En una situación práctica determinada, esa necesidad de comunicación se manifiesta de una forma particular; no siempre queremos decir lo mismo. En cierto modo, podríamos hablar de una *Necesidad de Comunicación* y de unas *necesidades de comunicación* que se tratarían de satisfacer en cada situación concreta mediante el uso de una forma lingüística determinada. El orden es el siguiente: primero sabemos *qué* queremos decir y luego buscamos la forma *cómo* decirlo. Y estas intenciones comunicativas o, lo que es lo mismo, estas necesidades de comunicación que queremos satisfacer, son independientes de la lengua que se habla y, en cambio, consustanciales al ser humano, condicionadas por su interacción con los demás seres humanos.

Si aprovechamos esas necesidades de comunicación como puente para acercar las dos lenguas, las dos maneras peculiares de satisfacerlas, adquieren el valor de organizadores previos. El proceso a seguir sería hallar respuesta a las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que queremos decir, qué idea queremos transmitir? ¿Cómo analiza nuestra primera lengua la realidad en este caso? ¿Cómo podemos utilizar este análisis para entender cómo resuelve el problema la nueva lengua? La respuesta a esta última pregunta explica la posibilidad de utilización de las necesidades de comunicación como organizadores previos en el aprendizaje de una nueva lengua, puesto que ese análisis hará de puente para acercarnos, proporcionándonos los conceptos necesarios para que la podamos entender.

Este proceder fuerza a una reflexión sobre los propios hábitos lingüísticos, utilizando la experiencia que proviene del hecho de ser ya hablantes de una lengua para tratar de entender la nueva, sentando las bases para un aprendizaje significativo. Además, son lo suficientemente generales como para garantizar que serán compartidos por todos los alumnos, independientemente de su nivel de conocimiento de inglés en aquel momento. El efecto que conlleva su utilización es doble: por un lado, se resuelve el problema de la diversidad; por otro, mejora la motivación, dado que el hecho de *entender*, de ser capaz de conectar con lo que el profesor dice, tanto si uno se sabe “bueno” como si se considera “malo” en esa asignatura, provoca un considerable sentimiento de satisfacción. El “saber que se sabe” es tremendamente estimulante y de manera casi automática genera un aumento del nivel de participación, *sobre todo en aquellos alumnos con una peor valoración del propio yo*. Es un poco como si dijeran «ahora que puedo...»

2.6.1.1. Las necesidades de comunicación y el vocabulario.

El vocabulario constituye los elementos básicos para el aprendizaje, como los ladrillos para la construcción de una casa. Su relación con las necesidades de comunicación es obvia, pero, por su naturaleza, su aprendizaje es con frecuencia repetitivo. A veces existen similitudes con el vocabulario de L1, sobre todo

si ambas pertenecen a la misma familia, pero, con frecuencia, al no existir una conexión clara, el aprendizaje del nuevo vocabulario se produce por repetición. Y cuando existe una relación entre palabras de L1 y L2, esta similitud suele ser parcial: el campo semántico que cubre un término en L1 no tiene por que coincidir con el cubierto por el equivalente en L2. En inglés el aprendizaje del vocabulario se complica por el problema que plantea la ortografía, y difícilmente se puede aprender de manera significativa. En cambio, el alemán es una lengua que con frecuencia permite el aprendizaje significativo de una cierta cantidad de vocabulario, puesto que el fenómeno de la amalgama (unión de varias palabras para dar lugar a una nueva) puede llegar a ser entendido, facilitando considerablemente la asimilación de aquellas palabras.

Tratar de plantear una enseñanza que permita un aprendizaje significativo del vocabulario inglés resultaría tan forzado que es mejor emplear ese esfuerzo en proporcionar muchas oportunidades de uso, de manera que se produzca un constante sobreaprendizaje durante la etapa de retención.

2.6.1.2. Las necesidades de comunicación y la gramática

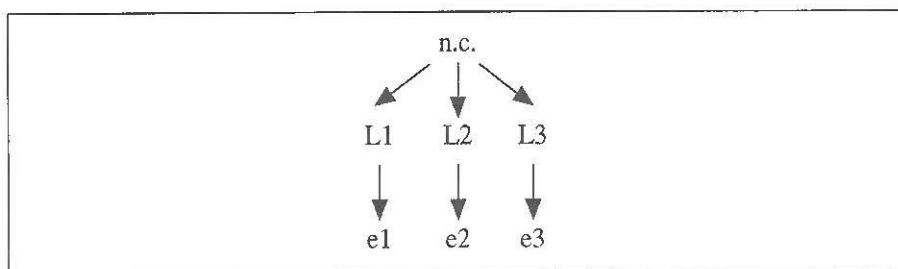
Las estructuras gramaticales definen las posibilidades de combinación de las palabras que aparecen en una lengua. Pero, contrariamente a lo que a veces suele creerse, no están desprovistas de significado. La enseñanza de la gramática no tiene en absoluto por que ser “fría”. Las palabras función (artículos, preposiciones, *linkers*, etc.) guardan una relación directísima con las necesidades de comunicación. Una enseñanza de la gramática que quiera ser significativa debe explicar el uso de las palabras función en términos del tipo de relación que establecen, en lugar de buscar una traducción a L1. Es posible hablar de *la semántica de la gramática*. Así, por ejemplo, si queremos enseñar el uso de la preposición *for*, la traducción a L1 se nos complicaría, puesto que a veces sería *por* y otras *para*: «Hago esto *por* ti», «hago esto *para* ti». En ambos casos, en inglés sería «I'm doing this *for* you». Al analizar el tipo de relación que establece esta preposición en inglés, vemos que introduce *el motivo psicológico por el cual se hace algo*. En este ejemplo, el «you» es el motivo por el cual el «I» actúa. Y será el contexto el que permita entender si el «you» es la razón de la actuación o el beneficiario.

Cuando la estructura gramatical es compleja, es decir, está formada por una determinada combinación de una serie de palabras, su significado, tal como decía Ausubel al hablar de las proposiciones, no está formado por la suma de significados parciales, sino que tiene uno propio. Pongamos un ejemplo y comparemos la estructura del *Simple Present Tense* con la del *Present Continuous Tense*. El *Simple Present* se forma exclusivamente con la *forma 1* del verbo, sin que sea necesario el uso de ningún verbo gramatical. En cambio, su significado no se limita al del verbo conjugado, sino que incorpora el significado de «acción realizada de manera habitual; manera abstracta de hablar de una actividad realizada en el presente». Así de compleja es la información que se recibe cuando alguien usa un *Simple Present*, y éste será el tiempo verbal que deberemos utilizar cuando queramos indicar una actividad con estas características.

Por otro lado, la estructura que permite construir un *Present Continuous* es: verbo gramatical *to be* + verbo semántico en forma 1 + sufijo *-ing*. Su significado no tiene nada que ver con la suma de significados parciales que, a primera vista, podría ser el del verbo *to be* más el del verbo semántico en gerundio. La verdad es que con frecuencia se identifica erróneamente el significado del *Present Continuous* con la suma de esos significados parciales. Por eso con frecuencia se traduce *I'm dancing* por «estoy bailando». A la larga este planteamiento, por equivocado, acaba creando serios problemas en el uso de este tiempo verbal, porque este tipo de razonamiento no es aplicable a la frase siguiente, que podría ser dicha por un bailarín al hablar de su actuación: «*I'm dancing at 4 o'clock this afternoon*». La combinación forma 1 + sufijo *-ing* (la llamada *ing-Form*) es una combinación posible en inglés, que dará lugar a unas estructuras diversas, con significados diferentes. El *Present Continuous* tiene el significado de «acción realizada en un momento determinado del presente», tomando el significado de presente en un sentido muy amplio. Mientras que el *Simple Present Tense* tiene un significado «frío», abstracto, el *Present Continuous Tense* tiene un significado «caliente», situando la actividad en un instante preciso y, por tanto, oponiéndola a otras actividades posibles en ese momento: «*I study at home every afternoon, but this afternoon I'm visiting my grandmother*». Sólo se podría identificar el *Present Continuous* con el gerundio cuando ese «momento determinado» fuese el «ahora» instantáneo, puntual. La frecuencia de uso del gerundio es muy baja, puesto que pocas veces se enuncian las actividades mientras se hacen; en cambio, el uso del *Present Continuous* es mucho mayor.

Al plantear la enseñanza de estructuras, el profesor no debe contentarse con la enunciación de la regla combinatoria que la constituye y, en lugar de buscar un equivalente parecido en L1, debe facilitar su asimilación partiendo del análisis de *qué se quiere decir* con esa estructura. Es decir, utilizar como organizador previo el análisis de la realidad que lleva a cabo y luego introducir la estructura, viendo cómo encaja con la manera de resolver esa necesidad de comunicación en la primera lengua. De esta manera, la nueva estructura resulta asimilable desde los propios esquemas de conocimiento, que es un proceso muy diferente a la traducción. El proceso contrastivo nos permite entender los dos sistemas lingüísticos como posibilidades de resolver un mismo problema; no separa las lenguas, sino que las acerca.

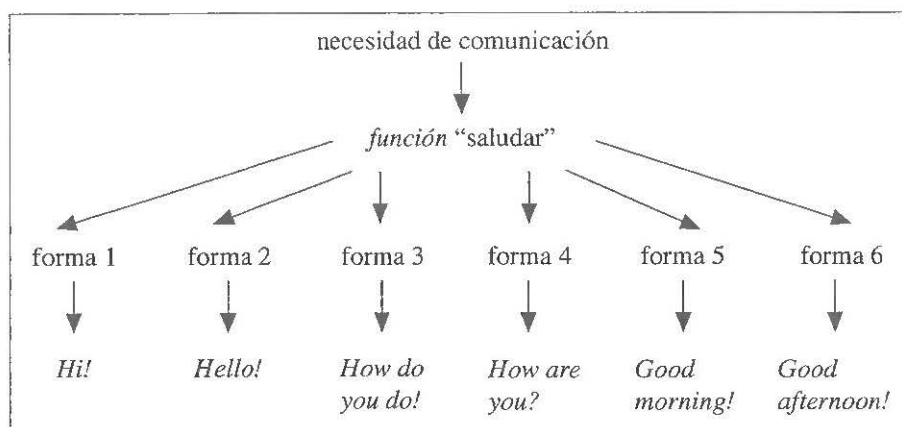
De manera esquemática, la forma de proceder es la siguiente:



Con este planteamiento se “puentean” las diferencias entre las estructuras y se va directamente a lo que es común en las diversas lenguas: *lo que queremos decir*. Por otro lado, partir de las necesidades de comunicación parece un planteamiento realista puesto que, de manera natural, primero “sentimos” y luego “hablamos”, organizando ese sentimiento en unas estructuras lingüísticas que nos permiten transmitirlo.

2.6.1.3. Las necesidades de comunicación y las funciones

Puesto que una *función* es la verbalización de una necesidad de comunicación, parece casi obligado plantear su enseñanza de manera significativa, utilizando como enlace entre L1 y L2 dicha necesidad de comunicación. Sin embargo, hay más de una posibilidad de satisfacer una misma necesidad de comunicación: para una misma *función* pueden existir diversas *formas*. Por ejemplo, podemos *saludar* con un «Hi!» o con un «Hello!» o con un «How do you do!» o, incluso, con un «How are you?». Podríamos establecer el siguiente esquema:



Las necesidades de comunicación pertenecen al ámbito del mundo extralingüístico, y el concepto de *función* es la *verbalización* de dicha necesidad de comunicación. Pero, puesto que es la verbalización de una necesidad abstracta, su formulación es siempre *abstracta*, la verbalización de las *speech intentions* del hablante. Se presenta, por tanto, bajo una formulación *inservible* para la comunicación a menos que se quiera hacer referencia precisamente a esa capacidad o necesidad abstracta. No hablamos de “saludar”, saludamos, y para saludar debemos elegir entre una de las *formas* que nos ofrece la lengua.

Conviene presentar las diferentes formas teniendo en cuenta ese común denominador (la necesidad de comunicación que pretenden satisfacer) y aprender a *diferenciarlas*, puesto que si bien representan la misma función, siempre hay

algo que las diferencia. Puede que sea su *registro* (el tipo de relación social que se pone de manifiesto a través del lenguaje: formal, informal, neutra), pero puede también que una forma esté a caballo de dos funciones. Analicemos el ejemplo de los saludos. Hemos formulado seis formas que representan, todas ellas, la *función* de “saludar”. Es decir, cuando alguien *siente la necesidad* de saludar, la lengua inglesa le ofrece, por lo menos, estas formas. Esta necesidad de “saludar” es lo que las relaciona. Veamos ahora en qué se diferencian:

- f1: «*Hi!*»: Es la versión de saludar típicamente americana. Debido a las características propias de la sociedad americana, mucho más informal que la británica, en EEUU esta forma se puede utilizar indistintamente para saludos en situación formal o informal. En cambio, para los británicos predomina ese sentimiento de *informalidad* y se reserva su uso para tales situaciones.
- f2: «*Hello!*»: Es la forma británica neutra. Se puede utilizar en todo tipo de situaciones.
- f3: «*How do you do!*»: Tiene un registro formal.
- f4: «*How are you?*»: Puede utilizarse como un saludo, pero, al ser una pregunta, se espera una respuesta. Pretende, por tanto, satisfacer *también* otra necesidad de comunicación: pedir información sobre el estado de salud de la persona a la cual se dirige la pregunta. Sería perfectamente posible su utilización exclusivamente con este fin: en una visita al médico, esta *forma* no tendría nada que ver con la función de “saludar”, sino que correspondería al interés del médico por saber qué le ocurre a su paciente. Dependiendo de la situación concreta de enunciación, esta forma satisfará una u otra necesidad de comunicación.
- f5,6: Estas formas, además de cumplir la función de “saludar”, son indicativas de un momento del día determinado. Su función común es el saludo, pero se diferencian entre sí por la hora del día en la cual debe utilizarse una u otra.

Al enseñar funciones conviene agrupar las diferentes formas bajo las que puede aparecer, saber qué tienen en común, pero también en qué se diferencian, para que se pueda dominar la situación en la cual se utilizan. En inglés, la utilización de formas inadecuadas a la situación puede suponer una considerable metedura de pata, ya que puede dar lugar al establecimiento de una modalidad de interacción social que no se corresponda con la situación real. La lengua inglesa no tiene la forma de cortesía “usted”, de manera que ese distanciamiento lo debe lograr mediante un rodeo, mediante el uso de unas formas determinadas. Fácilmente nos podemos ver prisioneros de la lengua que utilizamos, siendo catalogados de una determinada manera debido al uso de formas inapropiadas.

2.6.2. Los organizadores previos y el conflicto cognitivo

Hemos dicho que para que se ponga en marcha el proceso de asimilación debe existir conflicto cognitivo, por lo que se debe percibir el material de aprendizaje como “nuevo”. Pero, al mismo tiempo, si la distancia cognitiva que separa lo que uno sabe de lo que uno debería saber para poder llevar a cabo la asimilación es excesiva, si no se dispone de los conocimientos necesarios para relacionar lo nuevo con lo que ya se sabe, es *imposible* que se produzca una asimilación significativa.

Un grupo heterogéneo plantea serios problemas a este nivel: cómo lograr crear el conflicto cognitivo en todos los alumnos y, al mismo tiempo, no provocar distancias cognitivas excesivas que impidan el aprendizaje. Los organizadores previos deben ser lo suficientemente generales, por tanto bien conocidos, y, al mismo tiempo, deben crear conflicto cognitivo; deben ser interpretables por todos los alumnos, pero deben aparecer como “diferentes”. Las necesidades de comunicación son muy generales, pero ¿cómo lograr que se vean como conocimiento diferenciado y, por tanto, puedan crear el conflicto cognitivo necesario? La clave a esta aparente contradicción nos la da una bonita expresión acuñada por E. Duckworth (1983): *think of thinking*. En pocas palabras, se trata de *cuestionar lo obvio*, de pensar en algo que se conoce muy bien, pero desde otro ángulo. Es precisamente este cambio de perspectiva, el cuestionamiento de algo que parece obvio, el distanciamiento de lo que uno sabe, lo que provoca el conflicto cognitivo.

Pongamos, por ejemplo, que queremos enseñar el uso del artículo en inglés. Si contrastamos su uso en inglés y en castellano, vemos que hay diferencias importantes que justifican los errores de los alumnos. El tipo de información que los artículos aportan en una u otra lengua es diferente. En lugar de enunciarles directamente la teoría, les forzamos a analizar el significado que aportan los artículos castellanos, que es el conocimiento que tienen interiorizado. Pero no les pedimos que nos expliquen el uso de los artículos en castellano, sino que les preguntamos qué quiere decir la expresión «los niños». Su primera reacción es de sorpresa: les parece tan obvio, que ni siquiera acaban de entender nuestra pregunta. Insistimos y, para ayudarles a encontrar la respuesta, puntualizamos que expliquen de qué niños se trata. Tras la sorpresa inicial se dan cuenta de que bajo esta expresión cabe más de una interpretación posible: ¿se trata de un grupo de niños en concreto o de niños en general? Será el contexto quien lo determine. Nuestra pregunta les obliga a distanciarse del conocimiento que ya tenían, a objetivarlo, y se dan cuenta que nuestra expresión «los niños» encierra dos posibles significados, que en inglés darán lugar a expresiones distintas, superando esta ambigüedad y justificando un uso diferente de los artículos: *the children* hace referencia a un grupo de niños determinados, mientras que *children* es la forma genérica de hablar de niños. Con nuestro planteamiento hemos logrado operar con unos organizadores previos que han sido claramente generales y, al mismo tiempo, nuestra forma de plantearlos los ha presentado desde un ángulo diferente e inesperado, logrando crear conflicto cognitivo. En el proce-

so de resolver el problema encuentran la justificación del uso de los artículos en inglés, y lo pueden asimilar utilizando un esquema de conocimiento que les es conocido. De esta forma, el *conocimiento espontáneo* que los alumnos tenían, derivado del hecho de ser hablantes de su lengua, se utiliza para facilitar la asimilación del nuevo conocimiento. Pero, en este proceso, aquel conocimiento *espontáneo*, ahora modificado y enriquecido por el producto de interacción que se produce, se eleva a *conocimiento científico*. Les hemos hecho *think of thinking* acerca de algo que ya sabían, pero de otra manera. Así, ese conocimiento de su primera lengua queda estructurado de manera diferente, puesto que para permitir el nuevo aprendizaje ha tenido que modificar su enfoque original, que era suficiente para explicar el uso del artículo en castellano. No cabe duda de que, en el futuro, cuando piensen en los artículos castellanos, su manera de abordarlos va a ser diferente. Su reflexión les ha abierto una perspectiva en la que antes no habían pensado. Al distanciar ese conocimiento que ya tenían, al objetivarlo, se convierte en objeto de reflexión y se analiza su significado desde otro ángulo. Es un procedimiento similar al que utilizó Bertold Brecht en muchas de sus obras, el *Verfremdungseffekt*, «efecto de extrañamiento», para forzar la toma de consciencia de algo que de tan conocido parece obvio.

El efecto sorpresa que produce ese cuestionamiento de lo obvio es lo que produce el conflicto cognitivo. Cuanto más obvio, mayor es el efecto sorpresa y más posibilidades hay de que estimule la atención y el interés de los alumnos. Pero el cuestionamiento debe tomar siempre la forma de una pregunta dirigida a los alumnos. Porque si el profesor establece una comparación entre el uso de los artículos en castellano y en inglés, lo más probable es que los alumnos no presten demasiada atención. La verdad es que, de entrada, no parece un tema excesivamente sugerente. En cambio, cuando se les dirige a ellos la pregunta, como que los pilla desprevenidos, como que es tan claro que saben la respuesta, el efecto que produce es como si saltase un resorte. Y la respuesta parece tan fácil que cualquier alumno se atreve a explicar qué quiere decir la expresión «los niños». Después resulta que no es tan fácil, que encierra más problemas de los que en un principio pensaban. Pero ya están atrapados, se resisten a “no saber”, porque en realidad “saben que saben”. En cambio, el “no saber” en inglés lo aceptan con una facilidad frustrante para el profesor.

Así pues, para que un conocimiento espontáneo pueda utilizarse como organizador previo, para que tengamos garantía de que será lo suficientemente general como para poder enganchar a todos los alumnos, debe cumplir dos requisitos: que se plantee la pregunta de forma abierta y que la respuesta no sea la obvia, sino que se pretenda lograr una perspectiva diferente a la obvia.

2.7. La detección de la asimilación por repetición

Todo profesor conoce bien el misterio que encierra la mirada de un alumno que sigue una explicación. ¿Procesa o no procesa la información que recibe? Si un alumno mira a través de la ventana, hacia la lejanía, lo más probable es que esté allá, en las nubes. Hay otros casos en los cuales la mirada del alumno está fija en el profesor, en que incluso asiente con la cabeza. Pero, a menudo, mientras él parece decir «sí, sí», el profesor piensa «no, no»; la expresión de sus ojos le indica que no se entera. Normalmente bastan unas pocas preguntas para que los problemas o las inconsistencias afloren. A veces el alumno ni siquiera se había dado cuenta de que, en realidad, no entendía.

En principio, y como regla general, mantener a los alumnos en una actividad de seguimiento es correr muchos riesgos, porque la actividad mental no tiene indicadores claros. Por eso nuestra propuesta, que ilustraremos con detalle en el ejemplo práctico que presentamos más adelante, se basa en la adopción de un “estilo socrático”, a base de preguntas que los alumnos deben responder. Se trata de crear constantes desequilibrios cognitivos que los alumnos deben ir superando; de transformar la clase en una sucesión de retos que exijan la utilización de la información que va apareciendo para resolver esas cuestiones que se plantean de forma imprevista. La rápida sucesión de preguntas y respuestas (preguntas que requieren haber comprendido la información anterior para poderlas contestar) es lo que permite al profesor mantener un cierto control de lo que pasa en la mente de los alumnos. Si no logra este control del *proceso* de construcción de significados corre dos riesgos: que el significado que los alumnos construyan sea incorrecto, con todos los problemas que este hecho acarreará posteriormente, o que la asimilación se produzca por repetición.

Una respuesta correcta, sobre todo si se produce en la etapa de asimilación, cuando las palabras del profesor están frescas en la mente del alumno, es poco indicativa de que se esté utilizando un significado correcto. Así como en las primeras etapas de formación de conceptos las asociaciones que conducían a agrupaciones correctas podían ser incorrectas, en la resolución de problemas podemos encontrar que un razonamiento equivocado conduce *en ese caso* a una solución correcta del problema. Una estrategia de lo más peregrina puede permitir resolver un problema determinado. Esto implica que es importante no sólo corregir los errores, sino verificar que los aciertos lo son porque se ha aplicado un razonamiento correcto.

Para detectar un aprendizaje por repetición es necesario que las preguntas que se plantean a los alumnos no se puedan contestar a base de una *repetición* de las palabras que ha dicho el profesor. Preguntar a un alumno que está distraído que repita lo que hemos dicho, por ejemplo, puede que nos depare la desagradable sorpresa de que sea capaz de contestar *aunque no haya entendido nada*: basta con que haya retenido las *palabras*, aunque para él estén vacías de significado. En cambio, si la pregunta que se le plantea exige la utilización del *significado* de aquellas palabras, sólo podrá responderla si ha *entendido* lo que ha dicho el profesor.

Por esto, durante la etapa de asimilación el esfuerzo del profesor se centra básicamente en lograr un máximo de información acerca de lo que pasa por la mente del alumno, qué significado va construyendo, para poderle ofrecer aquella información adicional que considere necesaria. Pero, debido a la heterogeneidad de los grupos, para no perder a ningún alumno por el camino, debe utilizar unos organizadores previos sacados de su experiencia como hablante ya de una lengua, que puedan ser útiles a todos los alumnos y que sean lo suficientemente inesperados como para poder engancharlos a todos.

2.8. La motivación en la etapa de asimilación

Todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje son importantes, y en todas ellas se necesita un determinado grado de motivación. Pero en ninguna es tan decisiva como en la etapa de asimilación, donde más esfuerzo se exige al alumno, sobre todo cuando se pretende un aprendizaje significativo. En rigor, hablar de “motivación” sin más es insuficiente, puesto que bajo esta palabra se esconden diversos significados. Podemos establecer básicamente dos grandes grupos: la motivación *extrínseca* y la *intrínseca*. La extrínseca, como su nombre indica, proviene del exterior; la intrínseca tiene su origen en el propio trabajo.

Siempre se ha hablado mucho de la motivación, pero en estos momentos la insistencia es casi agobiante. Con frecuencia, además, el concepto de motivación se mezcla con aspectos lúdicos: la clase –¡o el profesor!– no es motivante si no es *divertida*. Parece que no se entiende la motivación sin diversión y, con demasiada frecuencia, los libros de inglés parecen más un cómic que un material de aprendizaje. El profesor parece estar obligado a divertir a los alumnos porque de lo contrario no los motiva. Es un planteamiento muy cómodo para los alumnos y muy injusto hacia el profesor. ¿Cómo acertar con eso que llaman “diversión”? Este concepto tiene significados muy diferentes en función de quién lo utilice. Y, casi por definición, prácticamente todas aquellas iniciativas que provienen del profesor serán calificadas de “aburridas”.

Pero el problema no se centra sólo en este aspecto, sino que consideramos que este planteamiento encierra un trampa para los alumnos de cara a su futuro. Es más que probable que ni los estudios posteriores, ni la vida profesional se vayan a regir por esa condición de “diversión”. La posición de «si no me divierto no trabajo», que parece ser ampliamente comprendida y aceptada o, cuanto menos, vista como una justificación, es una mala preparación para el futuro. El razonamiento parece ser: «si el niño se aburre en clase, *es lógico y comprensible* que no quiera trabajar y...» y se sobreentiende «... el profesor tiene la culpa». Seguro que a los profesores esta situación les resulta muy familiar. La situación a la que se ha llegado es tan curiosa, que la propaganda de muchos libros de repaso para el verano se basan en la idea de «ya verás cuánto te vas a divertir». El «ya verás cuánto vas a aprender» se ve que no vende. Y como estamos en la época del regalo fácil, algunos de estos libros también los prometen, para no ser menos.

El halago («ser el mejor» o, cuanto menos, «ser mejor que...»), el castigo («no vas a salir los fines de semana», «te pondré trabajo adicional»), las promesas de regalos (¡ay, las bicicletas a cambio de un aprobado... que a veces acababan acompañando a un suspenso...!), incluso las notas, según el uso que de ellas se haga («has sacado mejor nota que fulanito»), persiguen obtener una motivación extrínseca. Todos estos exponentes tienen algo en común: se pretende que el alumno trabaje para alcanzar algo ajeno al aprendizaje propiamente dicho, o para evitar algún inconveniente. El éxito en el estudio se convierte en un medio para otra cosa: abre unas puertas y cierra otras. No cabe duda que, con frecuencia, este tipo de motivación extrínseca funciona: se es capaz de hacer un esfuerzo momentáneo para lograr un regalo o para esquivar un castigo. Lo cierto, sin embargo, es que incluso estas dos poderosas razones comienzan a mostrar signos de debilidad: parece que los alumnos han aprendido que, incluso si hay amenazas, casi siempre acaban saliéndose con la suya y consiguiendo lo que quieren a pesar de los resultados que obtengan. Les respalda una sociedad altamente permisiva, que se lo justifica todo, que bajo el lema de «son jóvenes y tienen que *divertirse*» tolera incluso lo intolerable. Pero más adelante, cuando sean “mayores”, esa misma sociedad les pasará factura, puesto que su competitividad brutal y despiadada les exigirá un altro grado de cualificación para poder alcanzar el éxito. Y serán “mayores” antes de lo que piensan: cuando deban elegir sus estudios superiores, por ejemplo, o cuando busquen su primer trabajo.

El éxito de la motivación extrínseca, su aprovechamiento descarado para evitar sacar a relucir argumentos tan poco de moda como la tenacidad y el esfuerzo personal, es la triste demostración de que algo falla a nivel social. Ante esa permisividad rabiosa, los centros educativos parece que van a contracorriente, intentando preservar unos valores que puertas afuera no parecen ser los imperantes. La situación que se presenta a los profesores es a veces casi de esquizofrenia: luchar por inculcar unos valores que no se sabe muy bien si son los aceptados. Nadie los niega abiertamente, pero la sociedad tampoco los defiende abiertamente. En la práctica, puesto que todo se justifica, el mensaje soterrado que se manda es que no son los decisivos. Ante esta situación el profesor debe hacer una profunda reflexión y optar por una u otra vía.

Ante la pregunta de por qué aprender, por qué realizar el esfuerzo que supone, estableceríamos tres razones básicas: porque es *necesario*, porque es *útil* y porque es *placentero*. Es necesario, porque vivimos en una comunidad en un mundo complejo y toda comunidad se rige, por un lado, por unos conocimientos y, por otro, por unas reglas de convivencia. Formar parte de ella implica conocerlos, ya que, en caso contrario, no podríamos integrarnos, no nos reconoceríamos como parte de ella. Es útil, porque su conocimiento nos permite ser capaces de poner orden en esa realidad compleja, reconocer ese orden y, también, porque conocerla nos permitirá intervenir en ella para mejorarla o cambiarla. Finalmente, es placentero porque esta certeza de “formar parte de”, de conocer y entender el mundo y la realidad que nos rodea, nos da una elevada cota de libertad individual al permitirnos encontrar nuestro propio lugar. Para intervenir tanto en la ciencia como en la sociedad, primero hay que conocerlas; luego podremos mejorarlas o cambiarlas. No es posible ni lo uno ni lo otro desde la ignorancia, desde el desconocimiento.

En oposición a la motivación extrínseca, la intrínseca se basa en el placer que produce el trabajo bien hecho, en descubrir que detrás de esa realidad que en un principio aparece como un caos reina un orden que se puede llegar a entender. Cuando esto ocurre, cualquier asignatura es bonita. No es “divertida”, es otra cosa que no tiene nada que ver con la diversión. Es más bien apasionante. Cuando la motivación intrínseca empuja a realizar el esfuerzo necesario, cuando es esa curiosidad por saber, por “ser capaz de”, los alumnos no se cuestionan por qué trabajan. Lo hacen “porque sí”; no saben por qué, pero lo hacen. Y como que la razón de su esfuerzo es llegar a ser capaz de dominar el material de aprendizaje, la clase se vuelve viva, ágil, un reto constante a la propia inteligencia, a la propia capacidad. La medición del éxito alcanzado no se realiza en función de los demás, sino en función de uno mismo. Obtener una nota mejor que la anterior se interpreta entonces como que se ha aprendido más y, por tanto, que se podrá seguir aprendiendo. La confianza en uno mismo aumenta porque se sabe que el listón lo pondrá el propio esfuerzo. ¿Quién puede negar la validez de este planteamiento?

El problema parece centrarse, claro está, en *cómo* lograr esa motivación intrínseca. Nuestra experiencia nos ha enseñado que cualquier alumno, cuando se da cuenta de que *es capaz* de aprender, quiere seguir aprendiendo. La sensación de *no saber*, sobre todo cuando los demás *saben*, es amarga siempre. Por tanto, cuando los alumnos ven que *pueden*, todos, absolutamente todos, ven su esfuerzo recompensado. Por eso debemos organizar una práctica que haga posible que *todos* los alumnos aprendan. Sólo así favorecemos la posibilidad de que aparezca un tipo de motivación intrínseca. Éste es nuestro reto como profesores.

2.8.1. La motivación intrínseca y los organizadores previos

Para que pueda aflorar este tipo de motivación en los alumnos es imprescindible una buena secuenciación de los contenidos, para que lo aprendido sea utilizable para seguir aprendiendo, y una estructuración muy cuidadosa de nuestras intervenciones que nos permitan ayudar a los alumnos a construir unos significados correctos. Debemos transmitir a los alumnos la confianza de que *pueden* aprender, que vale la pena el esfuerzo. Su éxito les animará a seguir trabajando.

Para que esto sea posible, el profesor debe estar seguro de suministrar la información necesaria que permita a *todos* los alumnos resolver los problemas que plantea; además, debe ofrecer la cantidad suficiente de práctica para que pongan a prueba los significados construidos. Las observaciones del profesor deben tender en todo momento a verificar sus razonamientos, de modo que puedan introducir las modificaciones necesarias.

La utilización del tipo de organizadores previos que proponemos permite que los alumnos *entiendan* aquello que se les explica, que sean capaces de responder a nuestras preguntas y al final dispongan de la información necesaria para poder resolver los problemas que les planteamos. La metodología de lanzar retos proporciona buenos resultados a nivel de motivación, pero a condi-

ción de que los alumnos dispongan de la información necesaria para poderlos resolver. Porque sería muy injusto, y altamente desmotivante, plantear un ejercicio sin tener la seguridad de que disponen de la información que necesitarán.

Una vez terminado el ejercicio, su corrección debe basarse siempre en la revisión del *proceso de reflexión que permite su solución*, proque de esta manera se les demuestra que *podían* hacerlo, que lo único necesario era utilizar la información que se había elaborado previamente. Y, sobre todo, no aceptar jamás un «no lo sé»: utilizando el estilo socrático, ese mismo alumno que «no sabe» deberá ir encontrando la información necesaria para resolver el problema. Al final llegará a la conclusión de que «sí sabía», pero que no lo había intentando suficientemente, que al primer problema surgido había abanado.

Con mucha frecuencia, el origen de malos aprendizajes es el temor al fracaso, a hacer el ridículo delante de los compañeros. Parece que les resulta más llevadero dar una imagen de “no saber” que no de “equivocarse”. Hay una especie de pasotismo del “no saber”, un ensalzamiento de la ignorancia que, bien llevado, parece no dañar tanto la imagen de uno mismo como el hecho de cometer un error. Romper con esta tendencia, lograr que avergüence el “no intentar” en lugar del “no saber”, porque intentando se llegará a saber, y hacer comprender y aceptar que el error es un paso normal en el proceso del aprendizaje, es uno de esos sueños de todos los profesores. No hay duda de que cuando empiecen a saber, seguir aprendiendo les va a resultar más fácil. Con un planteamiento correcto, aprender tiene que ser posible. Y cuando se haga posible, el alumno seguirá trabajando “porque sí”, sin cuestionarse la razón.

2.9. La diversidad en el aula

Tan pronto como dos profesores se ponen a hablar de su trabajo surge un tema: el de la diversidad. En la actualidad se habla tanto de él, que quizás se ha perdido de vista la realidad: que la diversidad existe ya en nuestras aulas. Que, en el fondo, el mismo tipo de problema lo venimos teniendo desde hace tiempo, sin que se haya planteado como tal problema de manera tan abierta. Es cierto que ahora, al prolongar la enseñanza obligatoria, la situación se puede agravar, sobre todo en según qué zonas. Puede que en algunos casos aumente el grado de diversidad, pero éste es un problema que todos estamos acostumbrados a manejar. Con tanto hablar del problema parece que se ha agrandado, acrecentando el nivel de angustia que nos produce el temor a no ser capaces de manejar la situación. Frente a esta angustia sólo cabe enfrentarse al problema y analizarlo, objetivarlo, distanciarnos de él mirándolo “desde fuera”, para intentar entender en qué consiste, procurar disponer de los recursos necesarios para enfrentarnos a él y tomar consciencia de que nuestro éxito siempre será relativo.

El concepto de diversidad es enormemente complejo y en él confluyen muchos factores: la inteligencia, la velocidad en el razonamiento, la motivación, la confianza en la propia capacidad, etc. Pero, además, hay otros elementos que influirán directamente en el rendimiento de los alumnos y, por tanto, contribuirán a la existencia de la diversidad en el aula: la forma de abordar el aprendizaje del alumno que tiene el futuro resuelto de antemano y del que lo tiene todo por resolver; del alumno que cuenta con todos los medios necesarios y del que está bajo mínimos; del que oye y del que tiene problemas de audición; del que se puede mover con facilidad y del que se desplaza en sillas de ruedas; del que está sano y del que está enfermo. Y entre los extremos, un sinnúmero de casos intermedios.

Al definir los factores que influían en el aprendizaje de los alumnos habíamos establecido dos grandes grupos: los factores cognitivos y los afectivos. Por tanto, la diversidad se plantea también en estos dos planos y ambos son igualmente importantes, no se trata sólo de la diversidad cognitiva. Porque la actitud ante el estudio no es la misma en el caso del alumno que se sabe guapo y del que se cree feo, del que se sabe querido y del que se siente abandonado, del que tiene éxito y del que se valora como fracasado. Este amasijo de sentimientos constituye el bagaje que los alumnos arrastran consigo dentro y fuera del aula, forma parte de su ser y, evidentemente, va a influir de una manera u otra en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pudiendo llegar incluso a bloquear toda posibilidad de aprendizaje. Es *su* realidad y nosotros no la podemos cambiar. Por eso es importante lograr que la reconozcan y la acepten. No para resignarse a ella, sobre todo cuando sea dura porque no dependa sólo de ellos el cambiarla, sino para que puedan enfrentarse a ella de manera eficaz y puedan llegar a superarla. Un sistema educativo debe ofrecer *a todos* la posibilidad de superación de su propia realidad. Para nosotros, lo angustioso es que somos precisamente *nosotros* los representantes de este sistema educativo y, de una u otra manera, nos sentimos responsables ante una situación que con frecuencia nos desborda.

El profesor se enfrenta a todo esto, de igual manera como se enfrenta a sí mismo. Porque también en su actividad influyen factores de tipo técnico y factores afectivos, de manera que la forma cómo aborde el problema puede aumentarlo o reducirlo. Para poderlo relativizar y no dejar que le influya tanto como para llegar a producir desánimo y falta de ilusión, una de las lecciones más duras que debe aprender a aceptar es la realidad, que es demasiado compleja, que su influencia tiene un límite y que puede abordar sólo una parte —a veces sólo una mínima parte— de todas esas variables. Lo que sí debe hacer, porque ésa es su responsabilidad, es ofrecer a todos los alumnos un marco de trabajo coherente y el ejemplo de una persona adulta seria y responsable en su trabajo. A veces se olvida la importancia que esa imagen de persona adulta coherente tiene en la adolescencia, tan proclive a los altibajos. Ésa es su manera de influir en la parte afectiva: el respeto, la seriedad, la responsabilidad y la constancia. Por otro lado, la situación de trabajo debe ser tal que, *a pesar de todo*, brinde a los alumnos las máximas oportunidades para que *puedan* aprender.

2.9.1. La diversidad y los organizadores previos

Quizás pequemos de insistentes, pero el hecho de operar a través de las necesidades de comunicación como organizadores previos, debido a su buena interiorización en todos los alumnos, a la fijación en su experiencia, hace que constituyan un buen recurso para establecer ese puente que permita la asimilación significativa. Es cierto que pueden presentarse bloqueos ajenos al propio aprendizaje, pero no somos omnipotentes y hay situaciones que no podemos resolver. Por eso debemos ser capaces de asumir un determinado nivel de fracaso. Pero incluso en esos casos, cuando la realidad del alumno le pesa como una losa y no es capaz de sacudírsela de encima, quizás la mejor ayuda que podemos brindarle sea que en el marco del aula se encuentre con un ambiente equilibrado y sereno, en el cual los resultados positivos se sepan posibles. Ofrecerles una especie de isla donde —al menos en teoría— pueda desconectar de esa realidad que le abruma. Para algunos alumnos, con una vida injustamente dura, quizás sea lo mejor que podamos ofrecer: una situación en la que, por sus propios medios y con nuestra ayuda, que tiene garantizada, sin depender de nadie más, puedan tener éxito. Podemos intentar remediar los problemas de diversidad ocasionados por factores de tipo cognitivo, si bien aceptando que todo alumno tiene un techo. Pero podemos, al menos, ayudarle a alcanzar ese techo. Lo que ya es más difícil es que podamos ayudarle a superar según qué tipo de problema de origen afectivo. En estos casos, lo único que podemos ofrecerle es esa imagen de persona adulta coherente.

La ventaja que supone utilizar las necesidades de comunicación como organizadores previos es que no dependen de aprendizajes anteriores. Si de entrada reconocemos la probable dureza de la diversidad en un aula, centrar nuestra enseñanza en conocimientos escolares que “se suponen” es muy peligroso para todos aquellos alumnos que, por las razones que sean, nos llegan con un bagaje de conocimientos deficiente. No somos jueces y, por tanto, en realidad tanto da si no saben porque les enseñaron mal, porque no quisieron hacer el esfuerzo por aprender, porque son torpes o porque tuvieron tantos problemas en una etapa de su vida que lo de menos era aprender. Nos llegan con los conocimientos que nos llegan y punto. Es *su* realidad, y van a conformar *nuestra* realidad. Las lamentaciones no sirven para nada.

Elegir como organizadores previos unos conocimientos que no tenemos la garantía que tengan asimilados es correr el riesgo de operar en un marco de significados *no* compartidos y, por tanto, para muchos alumnos, pedirles que construyan en el aire. A esos alumnos sólo les queda, si acaso, la alternativa de un aprendizaje por repetición. Por eso, y sobre todo al principio del proceso, hasta que vayamos conformando un marco de significados que *sí* sepamos que son compartidos, los organizadores previos basados en las necesidades de comunicación son un buen comienzo, menos arriesgado que basar la enseñanza en conocimientos escolares supuestamente aprendidos. A medida que avance el curso utilizaremos como organizadores previos también conocimientos ya explicados en clase: es bueno porque mantienen la disociación de conocimientos

retenidos y porque los alumnos se dan cuenta de que lo que han aprendido les sirve para seguir aprendiendo.

Podría argumentarse que si después vamos a utilizar conocimientos pretendidamente asimilados –aunque sea en nuestras clases– el problema se puede volver a plantear. Nuestra experiencia nos ha enseñado que en esos casos, cuando un alumno parece haberse olvidado de algo que debería haber aprendido, la referencia a los organizadores previos que permitieron construir ese primer significado tiene un poderosísimo efecto de recuerdo. Toda la argumentación alrededor de los organizadores previos deja siempre una fuerte huella que podemos aprovechar luego para la reconstrucción del conocimiento planteado de ese modo. Así, por ejemplo, si un alumno se equivoca en el uso de los artículos y no es capaz de recordar cuál era el razonamiento, basta con decirles «¿recuerdas cuando hablamos de qué significaba la expresión “los niños”?», para que esa situación le permita una reconstrucción del significado. Podrá tener lagunas, claro, incluso imperfecciones o incorrecciones. Pero le permitimos recuperar un marco interpretativo que le facilita la reconstrucción. En estos casos se pone claramente de manifiesto la fuerza de las necesidades de comunicación como elemento que facilita la construcción del significado y se demuestra que son especialmente útiles para aquellos alumnos con más dificultades de aprendizaje. Porque esos organizadores los recuerdan y tienen sentido para ellos. La huella que les dejó en la memoria el cuestionamiento de lo obvio es muy poderosa y nos sirve no sólo para que puedan reconstruir el significado parcialmente olvidado, sino también para que *tomen consciencia de que saben*, para que tengan confianza en el profesor, que no les va a pedir nada que no estén en situación de poder responder.

No quisiéramos olvidar a los alumnos *buenos*: buenos por su capacidad, por su entusiasmo, por sus cualidades como estudiantes y como personas. A veces los profesores corremos el riesgo de olvidarnos de ellos, angustiados como estamos ante la dureza de algunas situaciones y por las dificultades que nos plantean otros alumnos. Para esos alumnos buenos, operar con las necesidades de comunicación como organizadores previos tiene el atractivo del *think of thinking*, de presentar la realidad bajo un aspecto que no habían previsto. Y, precisamente debido a su capacidad, descubren que lo obvio no lo es tanto, que todo lo que saben, incluso lo cotidiano, encierra un potencial explicativo de una riqueza que antes no habían percibido. Con frecuencia, para esos alumnos la clase se vuelve atractiva por el componente de imprevisibilidad que encierra. Para ellos el reto no es tanto la asimilación del nuevo conocimiento, que posiblemente les cueste poco esfuerzo, sino darse cuenta de la relación entre ese conocimiento y otros que, de tan bien sabidos, parecía que no eran importantes. Gran cantidad de conocimiento espontáneo se convierte de esta manera en conocimiento científico. Esto les permite tomar consciencia de que el conocimiento forma una estructura muy bien tejida, en la que los conocimientos están interrelacionados formando una gran tela de araña, y que todos ellos tienen un elevado potencial explicativo.

Atender a la diversidad durante la etapa de asimilación sólo es posible mediante una planificación muy precisa de la propia intervención. Hay un mismo

conocimiento que *todos* deben asimilar. Si bien en la etapa de retención la práctica puede ser en parte diversificada, para atender a los diversos tipos de problemas, en la etapa de asimilación el objetivo es crear ese marco de significados compartidos que permita la comunicación y que garantice que todos los alumnos han construido un significado equivalente. La existencia de la diversidad no puede servir de excusa para rebajar niveles. Nuestro planteamiento debe *permitir* a todos alcanzar ese conocimiento, sobre todo en la etapa de enseñanza obligatoria, que es la que marcará el nivel cultural medio del ciudadano. Ésta es nuestra responsabilidad, ofrecer una situación en la que el aprendizaje sea *posible*. Pero luego está la suya, como sujetos que aprenden y como parte constituyente de ese proceso interactivo. El esfuerzo por aprender lo deben realizar ellos.

2.9.2. La diversidad y la motivación

Tal como hemos descrito estos dos conceptos, si hay tantos sujetos en una clase, si los factores que influyen e incluso condicionan su aprendizaje son tan diversos, parece difícil encontrar una sola vía de motivación. La motivación externa puede beneficiar a unos y hacer daño a otros, aunque sólo sea por el efecto de comparación: a uno le compran la moto a cambio del aprobado, mientras que el otro sabe que sus padres no se la van a poder comprar nunca; uno es listo, porque hay otro más torpe. Sólo queda como generalizable la motivación intrínseca, porque es la única que depende del propio sujeto y, por tanto, es la única que puede beneficiar a todos por un igual.

Puede caber la pregunta de si no es mejor acostumbrar a los alumnos a aceptar la dureza de la sociedad competitiva ya desde pequeños. Si eso es lo que se van a encontrar más adelante, ¿no debiéramos prepararlos ya? Nosotros optamos por una respuesta claramente negativa a esta pregunta. Es cierto que la sociedad es competitiva. Pero, por fortuna, nuestra tarea consiste en preparar a esos alumnos para que puedan aprovechar al máximo sus capacidades. No sería justo plantear una forma de trabajar que reforzase lo que los alumnos son cuando llegan a nosotros. Sería condenar a muchos a un fracaso cantado de antemano. Nuestra habilidad debe ser lograr que todos rindan al cien por cien de sus posibilidades, procurar que den lo máximo de sí mismos que pueden dar. Ofrecerles la posibilidad de sentir en su propia experiencia que son capaces de estructurar su futuro utilizando todo su potencial humano, tanto cognitivo como afectivo. No tenemos derecho a hacerles aceptar nuestros errores de entrada, condicionándoles de tal manera que crean que esta sociedad individualista, que a veces se mueve por razones injustificables es la única posible. Hagamos posible que logren el mejor desarrollo personal y dejemos que luego ellos decidan por sí mismos. Deben tener la posibilidad de elegir libremente en qué sociedad quieren vivir.

Las clases deberían ser un modelo de tolerancia, donde los valores imperantes fuesen el esfuerzo, el trabajo, la tenacidad. Aspectos que son exigibles a

todos por igual, que no dependen de nada externo sino de uno mismo. Y, junto a esto, o para que esto sea posible, debe darse la confianza en el profesor. El profesor, por el hecho de serlo, goza de una autoridad institucional, totalmente insuficiente si no va acompañada de una autoridad moral, que debe ganarse él con su quehacer diario. Las relaciones humanas son como el cristal: si se rompe difícilmente se pega y siempre queda una huella. Y las situaciones de enseñanza-aprendizaje no son ninguna excepción. Si el profesor pide lo imposible, el alumno se retraerá, temiendo un nuevo fracaso; si no confía en que puede resolver un problema, lo más probable es que abandone a la primera intentona estéril.

La confianza en el profesor comienza con unas reglas del juego muy claras y aceptadas por todos. No por imposición, sino porque son razonables: debe haber el silencio necesario en los momentos necesarios, pero también debe aceptarse un determinado nivel de ruido durante el trabajo en grupo. El silencio permite al profesor un discurso coherente, pero no debemos olvidar que hay dos tipos de silencios: el del alumno que no escucha y está absorto en sus pensamientos y el del alumno que escucha e intenta entender. Por tanto, el silencio no debe medirse tanto en términos absolutos, como de eficacia. Si la motivación intrínseca proviene del placer por el trabajo bien hecho, la situación en el aula debe permitir que ese trabajo pueda realizarse con éxito. El funcionamiento del aula debe ser el resultado de una negociación entre el profesor y los alumnos, entendiendo negociación no como el hecho de alcanzar un término medio entre opiniones diversas, sino de *aceptar* todos, por *razonables*, unos determinados criterios de funcionamiento.

Y luego, para que pueda producirse una motivación intrínseca incluso en la diversidad, debemos garantizar el equilibrio entre lo que damos y lo que pedimos. Es decir, los problemas que planteamos deben poderse resolver con la información que ha ido apareciendo en clase. El trabajo a base de resolución de problemas no es fácil, porque pide *utilizar* el significado construido para resolver una situación, no pide la reproducción del significado. Como veíamos al hablar de la formación de conceptos, lo que pretendemos supone un estadio avanzado.

El trabajo en grupo cooperativo homogéneo que proponemos para la etapa de retención, en la cual el objetivo es la resolución de problemas, permite que cada grupo trabaje a su ritmo. El hecho de darles la oportunidad de hablar para llegar a acuerdos facilita que afloren los problemas o las dudas individuales. Insistimos en la necesidad de que los grupos no presenten grandes diferencias a nivel de conocimiento, puesto que en caso contrario suelen manifestarse toda una serie de inseguridades personales. En cambio, si en el grupo reina un clima de confianza, si cada cual tiene la sensación de poder expresar sus dudas y sus desconocimientos con toda franqueza, la situación que se crea en el aula tanto desde un punto de vista cognitivo como afectivo, permite que los alumnos puedan trabajar y aprender. El trabajo en grupo cooperativo homogéneo facilita la autoestructuración del conocimiento y, por tanto, ayuda a mejorar la motivación intrínseca de los alumnos a pesar de la diversidad existente en el aula.

3. UN EJEMPLO PRÁCTICO

El objetivo de desarrollar un ejemplo práctico es ilustrar de manera lo más clara y precisa posible la relación existente entre el modelo teórico elegido y una forma determinada de enseñar. A menudo parece como si el conocimiento teórico fuese por un lado y la práctica docente por otro, como si no tuviesen nada que ver. Los profesores podemos aprender mucho de la teoría, que nos ofrece un marco interpretativo de nuestra práctica; al mismo tiempo, los teóricos deben aprender de la observación de nuestra práctica y de su posterior análisis, ya que la realidad es tremendamente compleja y en nuestro trabajo el tipo de variables que interactúan es mucho más rico que en una situación de laboratorio. De poco sirve una teoría si no permite ayudar a entender y a mejorar la práctica docente; pero, al mismo tiempo, de poco sirve una buena práctica si no es capaz de aislar sus “bondades” y hacerlas transmitibles. Por eso, paralelamente a la descripción detallada del desarrollo del ejemplo utilizaremos los fundamentos teóricos como herramienta que nos va a permitir analizar y entender la práctica que ilustramos.

En el capítulo anterior hemos explicado el proceso de apropiación de un nuevo conocimiento y, por coherencia con el planteamiento, adaptaremos nuestro ejemplo a dicho esquema. Haremos el recorrido a través de las tres etapas, *asimilación, retención y reproducción*, pero antes de desarrollar el ejemplo práctico haremos una breve descripción de las características de la situación en la cual se ha llevado a cabo; explicaremos la geografía del aula, hablaremos del tipo de alumnos al cual va dirigido y expondremos los contenidos que queremos que aprendan.

3.1. Características de la situación

3.1.1. Geografía del aula

Estamos acostumbrados a trabajar en unas aulas con una disposición de las mesas muy rígida: hileras de bancos orientadas hacia la pizarra. Esta distribución es coherente con un modelo de docencia en el cual se pretende favorecer la interacción profesor-alumno y reprimir la interacción alumno-alumno. Si en nuestra docencia buscamos un tipo de interacción más global, en la que en unos momentos prime el modelo profesor-alumno y en otros el de alumno-alumno, esta geografía del aula nos resulta bastante incómoda. El aula ideal sería aquella que dispusiese de mesas grandes, como de biblioteca, que por su tamaño permiten una mayor comodidad en el trabajo en grupos de 4 ó 6 alumnos. Es una distribución que invita más a la comunicación, a la discusión, lo cual no tiene por qué implicar necesariamente la distracción y la falta de entrega. Ciertamente, existe este riesgo, pero, como veremos a lo largo del desarrollo de nuestro ejemplo, resulta relativamente fácil detectar las posibles desviaciones del traba-

jo. Cuando trabajan en grupo, su forma de hablar es totalmente diferente si trabajan que si se cuentan sus historias; aparecen un montón de indicadores (gesto, manera de sentarse, rapidez de las verbalizaciones, etc.) que al profesor le resultan facilísimos de detectar. Por otro lado, siempre hemos considerado que un voto de confianza en la honestidad de los alumnos tiene más posibilidades de despertar su mala conciencia que no el reto de “a ver quién puede más”. Por tanto, les advertimos del riesgo que corren, pero aceptamos correrlo. Cuando se dan cuenta de que la manera de enseñar que les ofrecemos les permite no sólo un mejor aprendizaje, sino una situación de trabajo distendida, sin la tensión constante que produce la exigencia de un silencio total, acaban por aprender a regular por sí mismos el nivel de ruido. Y si nos vemos obligados a pedirles que hablen más bajo, no lo interpretan como una imposición por nuestra parte, sino que entienden que se pueden escuchar mejor; de ser un silencio *para nosotros* pasa a ser un *silencio para ellos*.

Sin embargo, si, como suele ocurrir, las aulas no permiten una distribución de este tipo (porque es compartida con otros profesores y éstos no ven nada claro cómo funcionar con la nueva distribución, porque no hay espacio suficiente, porque no hay dinero para comprar mesas, etc.), no por ello se debe renunciar a adoptar una metodología como la que proponemos, más centrada en la discusión y el razonamiento verbal; lo único que ocurre es que cuando trabajan en grupo lo hacen como pueden, sentándose encima de la mesa, girando la silla, moviendo mesas, etc., de manera que el aire de la clase es de un considerable desorden. A los alumnos no parece importarles en absoluto, y es el profesor quien más sufre en esta situación por la pésima imagen que produce su aula; todos tendemos a pretender que, durante nuestras clases, el aula sea un modelo de orden y de buena estructuración. Sin embargo, cuando empezamos a sentir el bullir de los alumnos, el brío con el que se enfrentan a los problemas que planteamos, a entender que el ruido que hacen es “ruido positivo”, porque les permite trabajar, la imagen del aula la empezamos a valorar desde una perspectiva diferente. Y nuestra pasividad forzada durante el trabajo en grupo, que también nos crea una especie de mala conciencia de no estar enseñando, pasamos a analizarla como la condición necesaria para que se produzca la “descen-tralización” del aprendizaje en favor de los alumnos.

3.1.2. Los alumnos

La clase de nuestro ejemplo va dirigida a alumnos de 14 años (1º BUP o 3º ESO), por tanto con ciertos conocimientos previos de inglés. Una de las características más específicas de este nivel de enseñanza es que en las clases reina la mayor diversidad de conocimientos que uno pueda imaginar; los que hacen BUP, porque provienen de centros diferentes y los que hacen ESO, porque habrá más de uno que esté allí porque le obligan, no porque tenga el más mínimo interés en seguir estudiando. Por eso, la desmotivación y la diversidad de conocimientos, los dos factores más duros a los que se tiene que enfrentar el profesor, constituyen su mayor reto personal.

En principio, ese tipo de metodología puede aplicarse a todas las edades y con todo tipo de alumnos, pero no cabe duda de que resulta especialmente adecuada para aquellas situaciones en las que el riesgo de diversidad sea mayor. Si tenemos delante a un grupo de alumnos brillantes, con un buen nivel de inglés, podemos fácilmente utilizar unos organizadores previos que provengan de conocimientos más científicos, menos basados en la experiencia de la primera lengua, puesto que el riesgo de que utilicemos conocimientos no compartidos será mucho menor que cuando existe una diversidad manifiesta y palpable. La diferencia fundamental que observaremos entre unos u otros grupos será la mayor o menor rapidez y facilidad de los alumnos por encontrar las respuestas a nuestras preguntas, lo cual nos permite adaptar el ritmo de la clase a la realidad de los alumnos.

3.1.3. El contenido

El ejemplo que elegimos consiste en cómo enseñar la diferencia de uso entre el *Present Perfect* y el *Past*. No importa, por el momento, la oposición *Simple/Continuous*, ya que es un tema que se aborda en otro momento de manera global, como una característica específica del sistema verbal inglés. Por el momento nos centramos en el *Simple*, puesto que lo que queremos enseñar es la relación entre el concepto de *Time* y estos dos tiempos verbales (*Tenses*).

Hemos elegido este tema por dos razones. En primer lugar, porque en principio es más fácil relacionar el aprendizaje significativo con las *funciones*, más directamente ligadas a significados, que con la *gramática*, aparentemente más “fría” y con menos significado por tratarse de un aspecto estructural de la lengua. En segundo lugar, porque la diferenciación entre estos dos tiempos verbales suele causar problemas: a menudo se quiere simplificar demasiado y se despacha el problema diciendo que debe utilizarse el *Past* para actividades realizadas lejos del presente y el *Present Perfect* para las más próximas, o para aquellas cuyos efectos permanecen en el presente. Se trata de una simplificación excesiva, que da lugar a muchos errores posteriores.

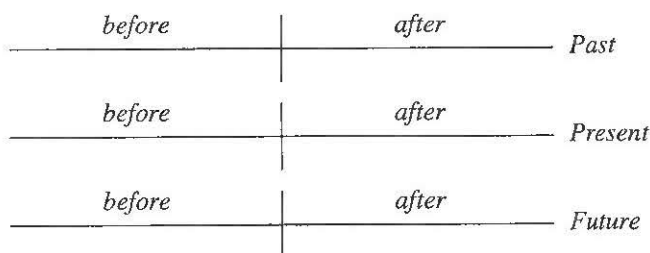
Al plantearnos este trabajo se nos ofrecían dos alternativas: utilizar la grabación y posterior transcripción de una única secuencia didáctica o hacer un montaje a partir de varias de ellas. La primera constituía una muestra original completa, pero tenía la desventaja de no ser tan rica en información: no siempre ocurre “todo” en una clase. Por eso optamos por la segunda alternativa. La secuencia didáctica que presentamos es el resultado de un montaje a partir de diversas clases reales, grabadas en cinta magnetofónica y transcritas, que nos permiten ilustrar los aspectos que más nos interesan para su posterior análisis. Para agilizar el diálogo designaremos con P al profesor/profesora y con A al alumno/alumna. El hecho de que siempre aparezca A no quiere decir que responda siempre el mismo alumno, y en el caso de que se produzcan intervenciones seguidas de varios alumnos, pondremos A1, A2,...

Puesto que los procesos cognitivos que queremos activar varían en función de la etapa, no siendo siempre los mismos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, nuestra actividad debe adaptarse a sus características. Establecemos, por tanto, una relación entre las etapas que atraviesa el aprendizaje y nuestra actividad docente: durante la *etapa de asimilación* debe producirse la *aportación de la información*, en la de *retención* proponemos el *trabajo en grupo cooperativo* y en la de *reproducción* se produce una *evaluación*, con el fin de verificar los conocimientos asimilados y la capacidad del alumno para construir con ellos nuevo conocimiento.

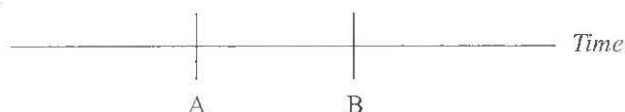
El objetivo de la secuencia didáctica es lograr el aprendizaje de unos determinados contenidos, y su éxito dependerá de que los alumnos logren construir unos significados equivalentes a los que nosotros tenemos. Por tanto, vamos a empezar definiendo exactamente cuáles son esos contenidos que queremos transmitir.

La división del *Time*, tiempo entendido como concepto extralingüístico, es altamente subjetiva: “ahora” es presente, pero también lo es “este mes” o “este año”. Esto supone que una vez definido (subjetivamente) cuál es nuestro “presente”, el *Time* queda automáticamente dividido en “pasado” y “futuro”. Se establece, por tanto, un reparto del *Time* en tres ejes temporales. A su vez, cada eje temporal se vuelve a dividir en tres “momentos”, para poder ordenar cronológicamente, dentro de cada período, las diferentes actividades realizadas. Tomando una actividad como representativa del momento *central* («ahora» en el eje de Presente; “ayer a las 5”, por ejemplo, en el de pasado y “mañana a las 4” en el de futuro), automáticamente aparece toda una banda de tiempo *before* y otra *after* ese momento central: antes de ahora / después de ahora; antes de ayer a las 5 / después de ayer a las 5; antes de mañana a las 4 / después de mañana a las 4.

El esquema resultante es el siguiente:



Pero si atendemos a la cronología real de las actividades realizadas, la representación la haríamos sobre una línea horizontal, el continuum del *Time*. Situemos en ese continuum dos actividades. No *hablamos* de ellas, sólo sabemos que en la vida real se produjeron en un determinado orden, que una aconteció antes que la otra.



Al *verbalizar* dichas actividades realizamos un análisis de la realidad y con nuestras palabras trazamos límites temporales. Así, en función de dónde hemos trazado esos límites, una actividad determinada pertenecerá al eje de presente o al de pasado. La situación *real* en el *Time* no habrá variado, pero sí nuestra *lectura* de dicha realidad. Y el lenguaje que utilicemos, el reparto del tiempo que hagamos, nos obligará a la formulación de un tiempo verbal u otro.

Pongamos, como ejemplo ilustrativo, un diálogo entre dos personas, A y B:

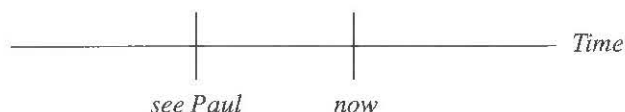
A: *Have you seen Paul?*

B: *Yes, I have seen him recently.*

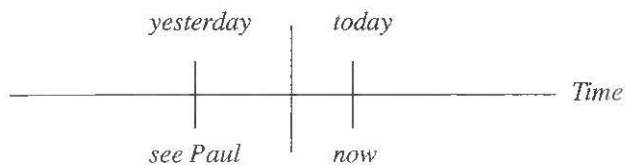
A: *When?*

B: *I saw him yesterday.*

Si representamos gráficamente la actividad de “ver a Paul” en el continuum del *Time*, vemos que es anterior, más antigua que el momento en el cual se produce el diálogo. Por tanto, objetivamente, es una actividad pasada.



Ésta es la *realidad objetiva*. Pero en el momento de verbalizarla, tenemos dos posibilidades. La forma más general de hablar del pasado es indicar que dicha actividad ha tenido lugar “antes de ahora”, “*I have seen Paul*”, sin precisar con exactitud cuándo. Desde el momento en que “la existencia del mundo” es presente, cualquier actividad, por alejada en el tiempo que se encuentre, podrá considerarse como perteneciente al presente. Pero cuando se nos exige que precisemos más, entonces aparece la necesidad de analizar el tiempo y trazar límites entre el presente y el pasado.



Sabemos que ese “ver a Paul” se realizó en lo que denominamos *yesterday*, que supone la negación de la idea de presente. Por tanto, el análisis de esa actividad como perteneciente a lo que conocemos como *yesterday* nos obliga a utilizar un tiempo verbal coherente con dicho concepto. Ésta es la justificación de por qué nos referimos a una misma actividad primero utilizando un *Present Perfect* y después un *Past*. Y, como podemos ver, esa justificación no tiene nada que ver con lo alejada del presente que esté dicha actividad. No es un problema de distancia en el tiempo, sino de *manera de analizar* el tiempo. Sólo bajo ese prisma se justifican expresiones como «*5 seconds ago I had my book here. Now I can't find it anywhere*»: la expresión *ago* traza la separación entre el presente y el pasado, aunque esta separación esté tan sólo a 5 segundos del presente.

Esto es, de manera resumida, lo que queremos que aprendan los alumnos durante la fase de aportación de la información de este tema.

3.2. La asimilación: la fase de aportación de la información

La fase de *aportación de la información* debe permitir al alumno asimilar el nuevo conocimiento, es decir, construir un primer significado. Mediante la utilización de los organizadores previos adecuados a cada caso, el profesor debe intentar activar aquellos conocimientos que considera que ya tiene el alumno y que utilizará como ideas de afianzamiento. Es decir, debe procurar que el alumno tome consciencia de aquella idea A que le permita entender y asimilar el nuevo conocimiento.

Como ya explicábamos al dar los fundamentos teóricos, nuestra propuesta se basa en utilizar el *estilo socrático*, de manera que las respuestas a nuestras preguntas les ayuden a identificar aquellos conocimientos que ya tienen y que les van a permitir la asimilación. Es una manera de “orientar” la mente de los alumnos hacia ese sector de conocimiento relevante para el nuevo aprendizaje. En este sentido, el papel del profesor es fundamental: por un lado, procura que las ideas inclusoras sean las correctas, tratando de evitar el establecimiento de unas relaciones equivocadas; por otro, hace posible que se cree un marco de significados compartidos por todos los alumnos del grupo, de manera que pueda ser utilizado por el profesor y por los alumnos en referencias posteriores. Como veremos al analizar la etapa de retención, este marco de significados compartidos adquiere gran importancia para que los alumnos puedan entenderse durante el trabajo en grupo.

Podríamos ponernos delante de la clase y comenzar a explicar el tema, dando la información tal como lo hemos hecho aquí. Esta forma de proceder implicaría que nuestros alumnos deberían llevar a cabo una *actividad de seguimiento*. Además, por lo general exigiríamos silencio para no entorpecer el hilo del razonamiento. Procesar la información que se recibe *mientras* se recibe exige un grado de concentración que suele distar mucho de ser el habitual en los alumnos. Lo más probable es que se despisten, que estén callados (en el mejor de los

casos) y que no retengan todo lo que decimos. O, cuanto menos, nosotros tenemos pocos indicadores de qué tipo de actividad mental están desarrollando. Siempre habrá quien sea capaz de seguir un razonamiento largo y retenerlo, pero si antes comentábamos que el reto mayor al que nos enfrentamos es el de superar la desmotivación y atender a la diversidad, optar por una metodología que exija del alumno una actividad de seguimiento es correr unos riesgos enormes. Para no correr este riesgo, adoptamos el estilo socrático.

P: ¿Cómo dividimos el tiempo?

A: En presente, pasado y futuro.

P: ¿Y qué es el presente, el pasado y el futuro?

A: Lo que vivimos, lo que hemos vivido y lo que viviremos.

P: Lo que hemos vivido, lo que vivimos y lo que viviremos. ¿Y cómo se define el presente?

A: Ahora.

P: ¿Y sólo ahora?

(Se produce una pausa, porque la pregunta les deja perplejos: no se lo habían planteado nunca)

A1: Esta mañana.

A2: Hoy.

P: ¿Y este mes?

A: Sí.

P: ¿Y este año?

(Aquí suelen haber titubeos, porque comienzan a darse cuenta de que se mezclan conceptos de futuro, la idea de “lo que viviremos”, con el presente.)

A: Sí...

P: Sí, claro que este año es presente. ¿O no?

A: Sí.

P: Si hoy es presente, ¿lo que hemos hecho esta mañana es presente?

(Ya no se ponen de acuerdo. Algunos afirman que es pasado. Pero al final se impone la lógica que se deriva del hecho de hablar la lengua y responden afirmativamente, si bien con titubeos.)

Y «esta tarde, a las 5», ¿es presente?

A. No...

P: No... ¿Pero “hoy” sí es presente?

A: Sí...

P: ¿Y esta tarde no está en “hoy”?

A1: Sí, pero... ¡ay, qué lio!

A2: Bueno, pues es futuro, pero en el presente. ¡Qué sé yo!

P: El problema es que se mezclan pasado y futuro en el presente, ¿verdad? Porque el presente no es un instante. A ver: de verdad, de verdad, ¿qué es más importante, el pasado, el presente o el futuro?

A: (se rien) El presente.

P: El presente. Porque el pasado ya lo has vivido, y el futuro... ¡quién sabe lo que te puede ocurrir! Por tanto, el presente es demasiado importante para que sea un instante. Y como que las actividades no se producen todas a la vez, vemos que hay un pasado en el presente y un futuro en el presente. Podemos decir que hay un “ahora”, un “antes de ahora” y un “después de ahora”. ¿Sí o no?

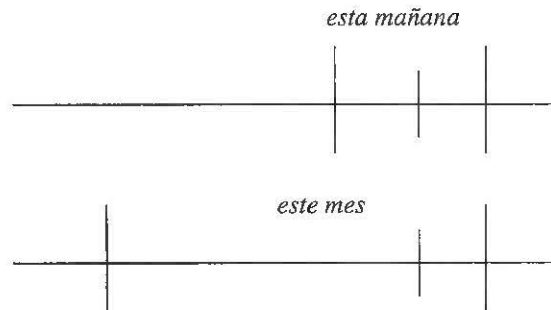
A: Sí.

P: (Dibujamos en la pizarra la línea correspondiente al continuum temporal). Ésta es la representación del tiempo, del *Time*. No hay límites en los extremos, porque no sabemos cuándo empezó ni cuándo terminará. Pero sabemos que nosotros hacemos algo ahora, aquí. (Marca un punto en el continuum)



Puesto que lo hacemos ahora, nuestro presente debe abarcar este punto. Pero puede ser más largo o más corto. Como el chicle, cuando lo teneis entre los dientes y lo estirais. El presente de “esta mañana” es más corto que el de “este mes”.

(Marca en la pizarra)



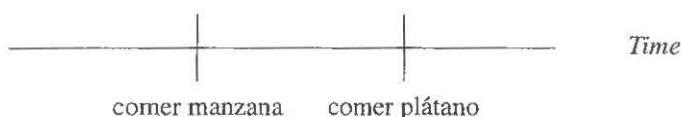
Pongamos que lo que haceis es comer una manzana. ¿Sí?

A: Sí.

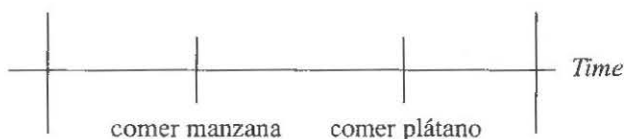
P: Ahora explicadme qué quiere decir este dibujo:



- A: Que pasan dos cosas.
P: Que hay dos actividades...
A: Sí.
P: ¿Al mismo tiempo?
A: No. Una después de la otra.
P: Una después de la otra. ¿Cuál es la más antigua?
A: Esa, la de la izquierda.
P: La de la izquierda. Poned un ejemplo.
A: Comer una manzana.
P: «comer manzana» (escribe) ¿Y la de la derecha?
A: Comer un plátano.
P: «comer plátano» (escribe). Comer una manzana y comer un plátano.
(En la pizarra el dibujo se va modificando)



Bueno. Ahora, para *hablar* de estas acciones, necesitamos saber *cuándo* pasan. A ver si me lo sabeis decir:

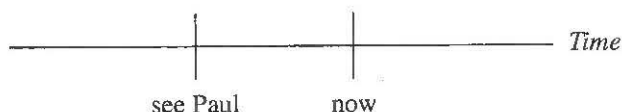


- A: En el presente.
P: En el presente. (Modifica el dibujo) ¿Y ahora?

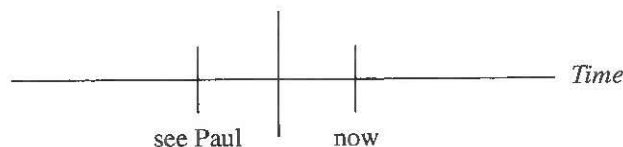


- A: La manzana en el pasado y el plátano en el presente.
P: La manzana en el pasado y el plátano en el presente. Por tanto, será una actividad de presente si nuestro presente es lo suficientemente largo. ¿Cómo de largo puede ser el presente?
A: Mucho.
P: Mucho. ¿La existencia del mundo es presente?
A: Sí, claro.
P: Claro. Por tanto, todas las actividades pasadas pueden verse como “antes de ahora”, como pertenecientes al presente. ¿Sí?

- A: Pero han pasado.
P: Sí, pero todo lo que ha pasado, ha pasado antes de ahora. ¿O no?
A: Sí, claro, así sí.
P: Pues eso es lo que hacen los ingleses. Si no dices *cuándo*, puedes hablar del pasado como “antes de ahora”. Y sólo cuando dices el *cuándo*, y éste es una idea de *pasado*, sólo entonces utilizas un tiempo de pasado. ¿Cuál sería una idea de pasado?
A: De pasado...
P: Sí, de pasado. Qué puedes decir para que sea claro que no es presente.
A1: Ayer.
A2: La semana pasada.
A3: Hace un año.
P: Ayer, la semana pasada, hace un año. Por tanto, si tú has visto a Paul, en el continuum del *Time* tendríamos:

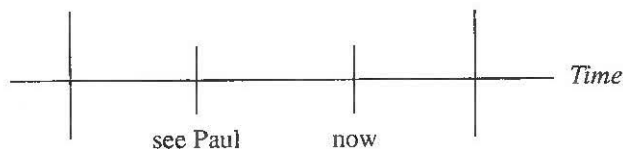


Si alguien te pregunta si lo has visto, tú contestas que sí, que lo has hecho “antes de ahora”, da igual cuándo. Porque lo que importa es que *sí* lo has visto. Pero si el otro quiere saber exactamente *cuándo*, entonces debes poner los límites del tiempo. Y tú sabes que fue ayer. Por tanto, el continuum del *Time* queda así:



En realidad, en los dos casos lo has visto en el mismo momento, pero puedes ser menos preciso o más preciso, en el momento de hablar. Puedes decir que lo has visto “antes de ahora” o precisar exactamente en qué momento. ¿Sí?

- A1: Sí.
A2: Pero lo puedo haber visto esta mañana.
P: Sí. Y entonces el “see Paul” se quedaría dentro del presente.



Pero puede que el “see Paul” esté en el pasado, en el no-presente. ¿Sí?

A: Sí.

P: Si miramos los ejes y los momentos, el dibujo que teníamos antes, vemos que el “antes de ahora” es un *Perfect* siempre, en todos los ejes. Será *Present Perfect*, *Past Perfect* y *Future Perfect*. Y todos los momentos centrales reciben el nombre del eje. O sea que tenemos *Past*, *Present* y *Future*. ¿Sí?

A: Sí.

P: Ahora dejamos los momentos *after*, porque si no os vais a hacer un lío. Otra cosa: todos los *Perfect* tienen algo en común: que se forman con el verbo gramatical *to have* más la forma 3 del verbo semántico. (Escribe en la pizarra)

<i>before</i>	<i>central</i>	<i>after</i>
<i>Past Perfect</i>	<i>Past</i>	
<i>Present Perfect</i>	<i>Present</i>	
<i>Future Perfect</i>	<i>Future</i>	
<i>Perfect</i> V. gr. <i>to have</i> + V. sem f.3		

Os acordais cuál de los dos verbos se conjuga, ¿el gramatical o el semántico?

A: El gramatical.

P: El gramatical. Por eso lo llamábamos así. ¿Y qué valor tiene el semántico?

A: Que da el significado.

(A estas alturas del curso están ya habituados a la nomenclatura de V. gramatical, auxiliar y semántico, y a hablar de forma 1, 2 y 3 del verbo. Ver Pla, L., 1989)

P: Entonces, si lo que hace es ver a Paul “antes de ahora”, ¿cómo lo diremos en inglés?

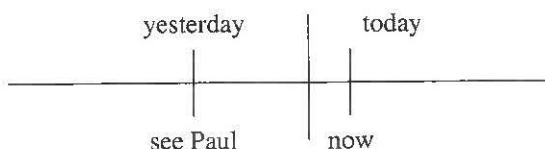
A: I... have...

P: I have... más forma 3.

A: Seen.

P: I have seen. ¿Y si lo pregunta?

- A: Have you seen.
P: ¿Y si en vez de ver a Paul se trata de comer una manzana?
A: I have... eaten.
P: I have eaten. ¿Y si se trata de que *él* ha dormido?
A: He have... has... slept.
P: He has slept. ¿Por qué *has*?
A: Porque es *he*.
P: Porque es tercera persona. Vale. Entonces teníamos «Have you seen Paul» (va escribiendo el diálogo en la pizarra). ¿Y tú qué contestas?
A: Yes.
P: «Yes, I have seen Paul recently», por ejemplo. Hace poco. Pero no dices cuándo. Eso de “hace poco” es muy vago, no es nada preciso. Y como que quieren que seas más exacto, te preguntan «When?»
A1: I have seen...
A2: I saw...
P: Espera. Porque ahora depende. Si lo has visto “ayer” (señala en el dibujo)



deberás contestar...

- A: «I saw Paul yesterday».
P: «I saw Paul yesterday». Y fíjate. Antes, para hablar de esa misma actividad, la de ver a Paul, habías utilizado un *Present Perfect*: «I have seen him recently». Ya bastaba, porque en realidad el otro lo que quería saber era si sí o no, si lo habías visto o no. Pero cuando te obliga a que expliques *cuándo*, entonces el «yesterday» te obliga a cambiar de tiempo verbal.
A2: Pero si lo has visto esta mañana...
P: Si lo has visto esta mañana, entonces dirás «I have seen him this morning», porque el verbo está dentro del presente.
(Dibuja)



Pero si desde que lo has visto han pasado tres horas... ¿eso de “hace tres horas” cómo se dice?

A2: Three hours ago.

P: Three hours ago. ¿Y entonces cómo lo dirías? Porque el ago es señal de pasado...

A2: «I saw him three hours ago».

P: «I saw him three hours ago». Y, objetivamente, en la realidad, ha pasado en el mismo momento. Pero tú analizas esa misma realidad de dos maneras diferentes y esto te obliga a cambiar de tiempo verbal. ¿Sí?

A2: Sí.

P: O sea que dependerá de nosotros, de cómo repartimos el tiempo, que hablemos de una actividad pasada utilizando el *Present Perfect* o el *Past*. Pero debemos ser lógicos y coherentes, y si hacemos un determinado reparto del *Time*, entonces nos obligamos nosotros mismos a utilizar el *Past* para referirnos a unas determinadas actividades. Y si no lo utilizamos, el que nos escucha se hace un lío porque las desordenamos y ya no sabe cuándo pasan las cosas. ¿Sí? ¿Vale?

A: Sí.

Aquí concluye la fase de aportación de la información.

3.2.1. Análisis

A través de nuestras preguntas, los alumnos van identificando aquellos conocimientos que sin duda tienen y que les permitirán construir un significado de la oposición *Present Perfect* – *Past*, que concuerde con lo que nosotros querríamos que aprendiesen. Es decir, el significado que ellos construyan debe estar dentro del marco de significados compartidos que posibilite entender el mismo mensaje.

Los organizadores previos los hemos sacado de una experiencia que podríamos denominar “vital”, perteneciente al ámbito del conocimiento espontáneo, no a los aprendizajes escolares, para evitar que haya una diferencia excesiva entre lo que saben unos y otros alumnos. En realidad, les hemos hecho pensar en algo que sabían, pero de una manera distinta (el *think of thinking* de E. Duckworth). Así, ese conocimiento les permite ahora asimilar un conocimiento nuevo: el uso de los dos tiempos verbales ingleses. No cabe duda de que su conocimiento inicial de los conceptos de pasado, presente y futuro (su *A* original) ha quedado modificado por nuestra intervención, porque ha destacado unos aspectos a los que seguramente no habían prestado atención (la subjetividad que implican dichos conceptos, por ejemplo), convirtiéndose en *A'*. El *producto de interacción* sería la relación entre esos conceptos extralingüísticos y unos tiempos verbales determinados. Y el conocimiento que nosotros queremos que tengan, la oposición entre *Present Perfect* y *Past*, nuestra *a*, acabará siendo su *a'*, una primera aproximación al concepto, un primer significado. Por

nuestra experiencia como docentes sabemos que ese primer significado está muy lejos de tener un valor conceptual, y que necesitarán práctica antes de poder utilizarlo con libertad y seguridad para crear nuevos contextos.

Pero la ventaja de este proceder socrático es también otra: la clase adopta un aire de cierto desorden, de improvisación, que siempre les resulta atractivo y que llama su atención: el nivel de motivación *intrínseca* es alto, al sentir la satisfacción que produce ser capaz de resolver los problemas que se plantean, estar en igualdad de condiciones con los demás compañeros, sin que el conocimiento de inglés ya asimilado tenga demasiada importancia para el desarrollo de la clase. Lo que no perciben es que debajo de ese aparente desorden hay una rigidez extrema: si no obtenemos la respuesta que necesitamos para poder seguir avanzando en el razonamiento la reformularemos tantas veces como sea necesario, hasta obtener la respuesta deseada. De modo que, si bien sabemos *dónde* queremos llegar, no sabemos *cómo* vamos a llegar: esto depende de las intervenciones de los alumnos. Por tanto, extrema rigidez en los objetivos, pero total flexibilidad en el recorrido.

En una primera parte de nuestra intervención hemos centrado nuestro esfuerzo en que los alumnos tomen consciencia de la subjetividad de los conceptos de pasado, presente y futuro. Para conseguirlo los enfrentamos a la aparente oposición entre lo que saben *por el uso* de su lengua, por cómo satisfacen las necesidades de comunicación de aspectos temporales, y la tendencia al pensamiento “escolar”, más rígido: están acostumbrados a que en el aprendizaje escolar las cosas deben cuadrar siempre, que todo debe ser monolítico, que sólo hay blanco y negro, verdadero y falso. Aceptar la subjetividad, que una vez delimitada exigirá mucha precisión para salvaguardar la coherencia, es uno de los requisitos indispensables para poder realizar una aproximación significativa a nuestro tema. Cuestionar lo obvio, intentar entender por qué se utilizan determinadas formulaciones, a qué razonamiento obedecen... ésta es la manera de utilizar como organizadores previos el conocimiento que se deriva del hecho de ser hablantes de una lengua.

A veces los alumnos responden a nuestras preguntas con unas formulaciones muy “de estar por casa”. Hay que intentar “retraducirlas” a un lenguaje más preciso, y la forma de hacerlo es repetir su *contenido* —con lo cual se dan cuenta de que la conclusión a la que habían llegado era correcta—, pero adoptando otra *forma*. Por ejemplo, cuando deben formular la expresión «he has slept», el alumno se confunde pero se autocorrigie inmediatamente. Nosotros aprovechamos la oportunidad para revisar este conocimiento, puesto que seguramente otros alumnos también se habrían equivocado:

P: ¿Por qué *has*?

A: Porque es *he*.

Esta formulación no es correcta. Evidentemente, el alumno sabe la razón, y por tanto su respuesta no está equivocada. Pero la manera cómo la formula no es correcta, puesto que si fuese *she* también sería *has*.

P: Porque es tercera persona.

Los alumnos están acostumbrados a la dinámica de la clase y saben que cuando repetimos una respuesta suya es que es correcta. En este caso, por tanto, la damos como buena, pero la reformulamos de una manera más precisa.

En otros momentos, su razonamiento es correcto, pero insuficiente. Entonces repetimos sus palabras con una entonación suspensiva y, si esto no es suficiente, formulamos otra pregunta para que concluyan el razonamiento:

A: Que pasan dos cosas.

P: Que hay dos actividades...

A: Sí.

P: ¿Al mismo tiempo?

A: No. Una después de la otra.

Lo importante no es únicamente el hecho de que se produzcan dos actividades, sino que tienen una cronología determinada, que es la que se deberá verbalizar.

En otros momentos, nuestra intervención se centra en sintetizar en un solo razonamiento lo que los alumnos han ido produciendo como resultado de varias respuestas. Así, cuando hemos planteado cómo afectaría a la verbalización de la actividad “comer una manzana” el hecho de establecer el límite entre el presente y el pasado antes o después de dicha actividad, ellos habían llegado a la conclusión de que en el primer caso estaría “en el presente” y en el segundo caso “la manzana en el pasado y el plátano en el presente”. Nuestra reformulación incluye las dos respuestas en una, para que el razonamiento quede claro:

P: Vale. Por tanto, será una actividad de presente si nuestro presente es lo suficientemente largo.

Y, más adelante, vuelve a producirse una síntesis de este tipo:

P: [...] Si no dices *cuándo*, puedes hablar del pasado como “antes de ahora”. Y sólo cuando dices el *cuándo*, y éste es una idea de *pasado*, sólo entonces utilizas un tiempo de pasado.

Todas estas síntesis van seguidas de una nueva pregunta. Sirven, por tanto, como resumen de cuanto se ha dicho hasta ese momento para, a continuación, seguir avanzando.

Hay veces que nuestras preguntas o son poco claras o no encuentran respuesta por la manera cómo las hemos planteado. Es como si no lográsemos “despertar” el razonamiento deseado. Entonces se hace necesaria una reformulación que procure encarrilar el pensamiento del alumno en la dirección correcta:

P: [...] ¿Cuál sería una idea de pasado?

A: De pasado...

P: Sí, de pasado. Qué puedes decir para que sea claro que no es presente.

A1: Ayer.

A2: La semana pasada.

Este tipo de situaciones es muy frecuente. No debemos olvidar que el estilo socrático impone un ritmo muy rápido. La sucesión de preguntas y respuestas es muy veloz y no siempre tenemos tiempo para estructurar nuestras preguntas de la mejor forma posible. En cierta manera, nos vemos obligados a improvisar para adaptar nuestras palabras a lo que los alumnos dicen. Pensamos y hablamos al mismo tiempo, y tratamos de prever cuál será el razonamiento de los alumnos. Por eso, con frecuencia, nuestra sintaxis no es la más correcta. En cierta manera, aprovechamos las reformulaciones para estructurar mejor, con mayor precisión, lo que se ha dicho hasta ese momento y nos son tan necesarias a nosotros como a los alumnos, puesto que nos permiten situar nuestro discurso.

La misma imprecisión se da a veces en las respuestas de los alumnos, que salen entrecortadas. Se pone de manifiesto el *proceso* de crear una idea, de organizarla verbalmente. Al quedar al descubierto este proceso, podemos obtener información muy valiosa sobre el nivel de estructuración del conocimiento en la mente del alumno. Así, cuando el alumno se autocorrigie:

A: He have... has... slept

su capacidad de autocorrección nos indica que puede analizar sus palabras *mientras* las dice, que se *escucha*, y éste es un estadio avanzado en el proceso de aprendizaje, ya que supone un distanciamiento que le permite utilizar el conocimiento que tiene como herramienta de pensamiento. El conocimiento adquirido lo utiliza para corregirse, para pensar. Antes necesitaba la intervención de otro sujeto para corregirse (profesor o compañero); ahora es capaz de hacerlo solo.

En algunos momentos, los alumnos hacen una pregunta que plantea un nuevo problema, o que pone de relieve que hay algún punto que no queda claro. O, quizás, simplemente, plantea lo mismo, pero desde otro ángulo. En nuestra clase tenemos un ejemplo. Cuando creíamos que habíamos finalizado la explicación del diálogo sobre Paul, cuando con nuestro «¿Sí?» pretendíamos asegurarnos de que nos habían entendido, para poder proseguir; pero, un alumno pregunta:

A2: Pero lo puedo haber visto esta mañana...

Esta observación nos obliga a precisar:

P: Sí. Y entonces el «see Paul» se queda dentro del presente. Pero puede que el «see Paul» esté en el pasado, en el no-presente. ¿Sí?

A2: Sí.

Parecería que esta nueva explicación, que en realidad es una reformulación de lo dicho anteriormente, debería bastar. Y, aparentemente, de acuerdo con la respuesta del alumno, así es. Pero, más adelante, el mismo alumno vuelve a insistir:

A2: Pero si lo has visto esta mañana...

Esta nueva insistencia pone de manifiesto que hay algun problema que ni el propio alumno es capaz de aislar con claridad. No formula cuál es el problema y nos toca suponerlo. Por experiencia sabemos que el mensaje de «*Present Perfect* para pasados cercanos y *Past* para los lejanos» está muy interiorizado en los alumnos. Es un mensaje fácil de asimilar, aparentemente muy objetivo y claro, que permite una aplicación bastante mecánica. Y todas las reglas de aplicación mecánica resultan más fáciles, puesto que no exigen un compromiso “cognitivo” tan importante como lo exige el esfuerzo de análisis y comprensión de una situación. Por eso, el alumno se agarra al «pero si lo has visto *esta mañana...*». No parece haber asimilado correctamente la importancia de la subjetividad en el reparto temporal y parece, en cambio, anclado en el valor de la distancia respecto al presente como elemento de toma de decisión. Su conocimiento interiorizado le impide la asimilación del nuevo mensaje porque parece contradictorio. Corre el riesgo de construir un significado incorrecto, que más adelante le dificulte la solución de problemas al no permitirle un análisis adecuado a la situación de enunciación.

La insistencia del alumno en este punto nos permite “leer” su problema e intentamos superar la distancia que parece haber entre lo que el alumno ya tiene interiorizado, sea correcto o incorrecto, y lo que debe aprender. Con frecuencia, nuestras intervenciones tienen como objetivo hacer compatible el conocimiento interiorizado con el nuevo. Negar la validez de un conocimiento previamente aprendido crea malestar en el alumno, que se cuestiona cómo puede ser que le hayan enseñado *mal* (la posibilidad de haber *aprendido* mal no la baraja) provocando una especie de rivalidad entre los profesores “de antes” y los “de ahora”. La tendencia a descargar las culpas en otros es general. Lo importante, lo útil, es introducir las modificaciones necesarias para que dicho conocimiento sea compatible con el nuevo, presentando el resultado final como la superación del problema, como un conocimiento más elaborado que el inicial. De lo contrario, los viejos tics resurgen siempre, porque habían encontrado su lugar en la estructura cognitiva del alumno. Por eso, en este caso, nuestra intervención va dirigida a hacer compatible su conocimiento con el nuestro, presentando la misma realidad, la que él aporta, pero desde una perspectiva que le permita realizar la síntesis y construir un significado más amplio y correcto del que tenía:

P: Si lo has visto esta mañana, entonces dirás «I have seen his this morning», porque el verbo está dentro del presente. Pero si desde que lo has visto han pasado tres horas, ¿eso de «hace tres horas» cómo se dice?

A2: Three hours ago.

P: «Three hours ago». ¿Y entonces cómo lo dirás?

A2: I saw him three hours ago.

P: «I saw him three hours ago». Y objetivamente, en la realidad, ha pasado en el mismo momento. Pero tú analizas esa misma realidad de dos maneras diferentes y esto te obliga a cambiar de tiempo verbal. ¿Sí?

A2: Sí.

Lo que hemos hecho ha sido tomar el ejemplo que planteaba el alumno y cambiar, *subjektivizar*, el planteamiento. Al contar las horas que separan el “ahora” del instante de “esta mañana” en el que se ha producido el encuentro con Paul, se establece el límite entre el presente y el pasado y queda justificado el cambio de tiempo verbal. Pero lo hacemos respetando el ejemplo del alumno, operando con ese instante en el tiempo que él valoraba como “próximo al presente” y demostrándole que puede pertenecer al pasado.

La fase de aportación de la información concluye con un resumen nuestro de cuanto ha ido apareciendo y que es relevante para la formación del significado que esperamos que hayan construido los alumnos. Si nos fijamos, es lo que queríamos que aprendiesen, y hubiésemos podido empezar por ahí. Pero no habríamos tenido la garantía de que entendiesen nuestras palabras. Seguramente sí las palabras, pero no el sentido. Con nuestro planteamiento del tiempo hemos establecido, además, el marco de significados compartidos necesario para, más adelante, poder explicar y lograr que entiendan todo el sistema verbal inglés. Porque, cuando más adelante deban aprender el uso del *Past Perfect*, la idea de “antes de” se vuelve a retomar. Incluso la comprensión del *Unreal Past*, del condicional que hace referencia al pasado, se basa en este planteamiento.

A lo largo de toda esta fase, la información la van construyendo los alumnos. Son ellos quienes dan las respuestas adecuadas que permiten ir reuniendo la información necesaria para construir el significado correcto. Es cierto que sus respuestas están orientadas por nuestras preguntas, pero son ellos quienes toman consciencia de aquellos conocimientos que ya tienen y que les permiten *entender* el nuevo material de aprendizaje; son ellos quienes utilizan sus estructuras de conocimiento para incorporar la nueva información y hacerla compatible con la que ya tienen. Relacionan “lo viejo” con “lo nuevo” y obtienen un producto de interacción. Y “lo viejo” está tan bien interiorizado, está tan basado en la propia experiencia vital, derivada del hecho de hablar ya una lengua, que la heterogeneidad del grupo no supone ningún problema. Todos pueden responder, porque el proceso no se basa en conocimientos “escolares” previos, sino simplemente en el esfuerzo que supone analizar el uso de la propia lengua desde un ángulo distinto, que permitirá la asimilación de la nueva información. Y, como decíamos antes, este “saber que se puede”, el hecho de no sentirse inferior a los “buenos” de la clase, el poder “discutir” con el profesor, produce un efecto altamente motivante. Y es un tipo de motivación que se basa en el propio esfuerzo, en la satisfacción que produce el saber. Para muchos alumnos, esta sensación resulta todo un descubrimiento.

3.3. La retención: el trabajo en grupo

Una vez realizada conjuntamente la construcción del primer significado, es necesario proporcionar una *práctica de retención*. Al tratarse de un aprendizaje significativo, este tipo de práctica supone proporcionar nuevas situaciones en las cuales poner a prueba la “bondad” de los significados contruidos, plantear problemas que requieran el uso del nuevo conocimiento para su solución.

En la etapa de retención el método de trabajo es el de *grupos cooperativos homogéneos*. Que un grupo sea *cooperativo* implica que no hay un reparto de roles, sino que *todos lo hacen todo*. Es decir, que los miembros del grupo trabajan en términos de igualdad. Y que un grupo cooperativo sea *homogéneo* implica que, por lo menos aparentemente, el nivel de conocimientos de inglés de sus miembros es similar. La homogeneidad total no existe, puesto que implicaría una inteligencia y una historia personal prácticamente idéntica, y esto es imposible. Por tanto, siempre habrá heterogeneidad en la homogeneidad. Y esta heterogeneidad que siempre se da en la homogeneidad es suficiente como para provocar discusiones entre los miembros del grupo, pero sin que llegue a provocar las inhibiciones propias de una escasa valoración de los propios conocimientos. No hay “buenos” ni “malos”, porque todos tienen un nivel bastante similar.

El método de trabajo se basa en la solución de problemas. Ante un problema que planteamos, los miembros del grupo deben llegar a un acuerdo sobre cómo resolverlo. Cada cual tiene su hoja, que debe acabar conteniendo el ejercicio resuelto. Pero todos lo deben tener resuelto de la misma manera. Y el profesor, o bien se lleva un ejemplar de cada grupo a casa –el que él quiera– para corregirlo o lo corrige con el grupo, o con toda la clase. Si opta por llevárselo, entonces la nota del ejercicio es válida *para todos los miembros del grupo*. Es una forma de obligarles a un control mutuo, a prestar atención no sólo a lo que uno escribe, sino a lo que escriben los demás. Hay una responsabilidad compartida en lo que respecta al producto final, que debe ser el fruto de unos acuerdos y unas negociaciones. Conseguir este producto final consensuado implica un proceso de socialización, de saber compartir el conocimiento, que no está carente de situaciones de tensión. Y nuestra experiencia nos demuestra que el individualismo aflora con mayor facilidad y con mayor frecuencia ante el éxito que ante el fracaso. Que *todos lo hagan igualmente bien* implica que uno mismo no lo ha hecho *mejor*, y esto cuesta aceptar. El “ser bueno” parece que debe llevar indisoluble el hecho de “ser mejor”, y compartir lo que uno sabe para que otro obtenga un resultado superior al que obtendría por sí solo lleva consigo el hecho de que no se sepa que uno es mejor. En cambio, compartir el fracaso, corresponsabilizar al vecino de los errores propios, no asumirlos uno solo, es siempre bien recibido, descarga la propia conciencia. Por eso, los grupos formados por alumnos con un mejor conocimiento del inglés suelen tener más problemas de adaptación al trabajo en grupo que los que tienen menores conocimientos.

Pero, por esa misma razón, conviene forzar al trabajo en grupo. No sólo porque desde un punto de vista cognoscitivo es mucho más estimulante, como

veremos más adelante, sino también porque obliga a aprender a compartir. A veces los alumnos se quejan de un resultado por debajo de sus expectativas con un despreciativo «con éstos no se puede trabajar». Por eso los grupos son abiertos, y deben buscarse uno en el cual sí puedan trabajar. Sin embargo, con frecuencia el problema no son “los otros”, sino uno mismo. Y son “éstos” los que no quieren que el otro esté en su grupo, hartos de su intolerancia, de su prepotencia y de su falta de colaboración. Es un duro aprendizaje para algunos alumnos, cuando acaban dándose cuenta de que son rechazados por los compañeros debido a su comportamiento. Es un aprendizaje duro, pero necesario. Y es bueno que las críticas provengan de otros compañeros, no del profesor. Hasta ahora, y llevamos muchos años utilizando este método de trabajo, todos los alumnos han acabado por ser capaces de trabajar en grupo. Incluso los que en un principio eran más reacios. Y su actitud –que no sus palabras, que podrían ser mal interpretadas, como un deseo de estar a buenas con el profesor– nos ha demostrado que, al final, eran de los más entusiastas. Porque pasar del rechazo a sentirse aceptados es también una buena lección y una sensación agradable.

En la etapa de retención se persigue mantener la disociación de los distintos conocimientos y luchar contra la tendencia al olvido, utilizando como herramienta de pensamiento el conocimiento que se ha interiorizado en la fase de aportación de la información. Para ello se hace necesario el sobreaprendizaje. Pero para evitar que un aprendizaje por repetición pueda tener éxito, conviene plantear una práctica en cuya utilización sea necesario el manejo de los significados construidos, que no sea posible resolverla mediante la aplicación mecánica de unas reglas frías.

En un primer tipo de ejercicios tras el aprendizaje de un tema nuevo, el problema está claramente definido; más adelante, los ejercicios se vuelven más globalizadores, sin que se les enuncie cómo se espera que los resuelvan. Vamos a poner algún ejemplo.

3.3.1. Un ejemplo de práctica de retención

Puesto que estamos estudiando el uso de dos tiempos verbales, tratando de disociar los significados temporales que implican, nuestro ejercicio debe basar su solución en el análisis de cómo se aborda el tiempo en aquella situación. Es decir, a través del discurso llegamos a entender el reparto del tiempo realizado por el hablante. A continuación damos un ejemplo, un ejercicio tal como se lo daríamos a los alumnos. El objetivo es poner a prueba los significados construidos alrededor del uso de los dos tiempos verbales citados. Es el primer ejercicio que hacen tras finalizar la fase de aportación de la información y, por tanto, el problema está claramente determinado: deben decidir entre *Present Perfect* o *Past*.

«It's 5 o'clock now. Mary is waiting for Joe at home. She (1) (finish) all her homework because she (2) (get up) very early this morning, even if it's Sunday.

Yesterday Joe (3) (telephone) her to invite her to go to the beach together. She likes swimming and therefore she (4) (accept). They (5) (decide) to meet at one o'clock, but it's 5 now and he (6) (arrive, not) yet. Mary is angry and worried at the same time. He (7) (telephone, not), (8) (send, not) any kind of message to tell her not to wait. And he (9) (be) very definite about the time! She remembers this fact, because he (10) (tell) her she should have an early lunch. What if he (11) (have) an accident? He rides one of those awful fast motorbikes. But what if he (12) (forget)? That would be terrible, too.

Five seconds ago the telephone (13) (ring). She (14) (think) it could be him, but it (15) (be) her brother. She just has to wait.»

Voluntariamente hemos mezclado observaciones que hacen referencia al presente con otras que se refieren al pasado. Por ejemplo:

«He *hasn't telephoned, hasn't sent* [before now] any kind of message to tell her not to wait. And he *was* [yesterday, when they were talking on the telephone] very definite about the time!»

Para resolver este tipo de situaciones es necesario meterse *dentro* de la historia, visualizarla casi, para poder entender el movimiento temporal. La información la obtenemos analizando el discurso, es decir, a través del contexto que crean las palabras elegidas por el hablante.

En grupo deben resolver los quince tiempos verbales. Si trabajasen de manera individual, cada cual seguiría su línea de razonamiento, sin tener ningún tipo de contraste ni de referencia. Es decir, podría aplicar de forma incorrecta el conocimiento adquirido, incluso totalmente al revés, y no darse cuenta. Con ello estaría reforzando un error. En cambio, al tener que trabajar en grupo, el propio razonamiento se contrasta constantemente con el de los demás miembros del grupo.

Al comenzar a trabajar hacen siempre una definición de cuál es el problema a resolver. Hay una especie de necesidad de asegurarse de cuál es el objetivo del trabajo. A continuación, un alumno resuelve el primer tiempo verbal, sin más, sin dar explicaciones de ningún tipo de por qué lo ha resuelto de aquella manera. A veces añaden alguna justificación, pero no es frecuente. Parece como si partieran de la idea de que los demás estarán de acuerdo, de que el razonamiento seguido debe haber sido el mismo y, por tanto, no se siente la necesidad de ninguna justificación. Si los demás están de acuerdo, se pasa al segundo verbo. Si, por el contrario, hay quien lo resolvería de manera diferente, no tienen más remedio que llegar a un acuerdo, porque ésta es la condición del trabajo en grupo. Es muy curioso observar cómo llegan a este acuerdo. En un primer momento proponen las diferentes alternativas, sin más:

A1: «And he *has been* very definite about the time!»

A2: No. «He *was* very definite».

A1: Was? Has been.

Así suelen comenzar siempre las negociaciones, que se suelen vivir más como discusiones: a la brava, por imposición, sin razonamiento alguno. Porque en un primer momento lo que se cuestiona es la *forma* del verbo, no se pretende *explicar* el porqué de una u otra. Si el grupo es heterogéneo, o si hay una personalidad muy marcada en su seno, lo más probable es que no se vaya más allá y que se acepte la alternativa del “bueno”, sin más. Pero si hay la consciencia de *igualdad* entre los miembros del grupo, no cabe otra solución que *justificar* la propia alternativa. La argumentación teórica muestra entonces su eficacia como elemento de convicción, sirve para “descubrir” cuál de las dos propuestas es más verosímil, cuál se adapta más al tipo de razonamiento aprendido. El conocimiento asimilado se transforma en *herramienta de razonamiento* y se utilizan los significados contruidos para convencer al vecino:

A2: Es que no es ahora, fue antes.

A1: ¿Antes?

A2: Sí, *yesterday*.

A1: Pero... no lo dice...

A2: No, pero es lo que hablaron por teléfono.

A1: Ah, sí. *Was*.

Y se zanja la discusión. El diálogo se sitúa en el marco de significados contruidos que han ido creando a lo largo de la fase de aportación de la información. El razonamiento que allí apareció está latente, aunque no lo formulen con absoluta corrección, como un código secreto que sólo pueden interpretar quienes tomaron parte en la fase de aportación de la información. A alguien que no hubiese asistido a la fase de aportación de la información seguramente le resultaría difícil seguir la conversación, seguramente no acabaría de entender de qué hablan. Hay una especie de discurso paralelo, de palabras que toman su sentido en el marco de la fase de aportación de la información. El alumno que no estuvo presente en aquella fase tiene serios problemas en seguir, tantos, que entre todos le tienen que “poner al día”: con ayuda de los apuntes, sobre todo de los dibujos que copiaron de la pizarra, intentan crearle el marco interpretativo necesario para que pueda trabajar.

En el ejercicio, este caso que reproducimos podría reforzar la idea de «próximo – *Present Perfect*, lejano – *Past*». Por eso al final del texto aparece un párrafo que tiene como objetivo ver si el significado que han contruido es correcto o no y si retienen lo que se dijo:

«Five seconds ago the telephone rang. She *thought* it would be him, but it was her brother.»

«Five seconds ago» es muy próximo al presente y, sin embargo, debe utilizarse el *Past*.

En la elaboración de estos ejercicios es muy importante haber definido previamente, y con mucha precisión, cuál es el objetivo del sobreaprendizaje. Puesto que han ido saliendo los problemas que tienen los alumnos, propondre-

mos situaciones que pongan de manifiesto si los han superado o no. No sirven los ejercicios sacados de libros, ni el coger un trozo de texto de una historia y eliminar los tiempos verbales: lo más probable es que no aparezca todos los puntos que queremos ejercitar, ni las situaciones que crean conflicto. Por eso recomendamos hacer una lista de los puntos que deben aparecer en la situación y construirla a partir de ellos. Si queremos construir una práctica más globalizadora podemos incluir preposiciones, vocabulario, formas, todo aquello que, por una u otra razón, resulta importante a nuestro juicio. Tenemos los elementos y los debemos combinar para montar una historia. Al principio puede parecer difícil, porque es como si hubiésemos perdido la imaginación, pero con la práctica incluso resulta divertido. Para nosotros y para los alumnos, puesto que al final sacamos historias coherentes, donde ocurre algo, que tienen un comienzo y un final. Además, como que son *verosímiles*, las discusiones se centran en valorar aspectos *posibles*. El proceso de resolución del problema reproduce el proceso de pensamiento, puesto que el razonamiento se basa en *lo que se quiere decir*, en encontrar la forma de reproducir verbalmente unas necesidades de comunicación que se manifiestan en el texto. Es necesario, por tanto, realizar su análisis y *entender* lo que allí ocurre.

3.3.2. La corrección

El sistema de corrección es el mismo, tanto si trabajamos con un grupo de trabajo como si es a nivel de grupo-clase. Los alumnos irán leyendo el texto resuelto y nosotros haremos preguntas. No lo lee todo entero un alumno, sino que la corrección se hará entre varios, de distintos grupos. En principio, como que el ejercicio se ha realizado en clase, no se plantea el problema de que algunos alumnos no lo tengan hecho. Con esto se evita la tensión que se produce en el aula cuando se “pilla” a un alumno con el trabajo sin hacer.

Puesto que el ejercicio corresponde a la etapa de *retención*, nos importa menos el hecho de que la solución sea correcta o incorrecta como poner al descubierto *el proceso de razonamiento* que ha llevado a tal respuesta. Por tanto, incluso si las respuestas son correctas, nunca dejaremos pasar una sin plantear nosotros alguna pregunta. Es una corrección lenta, puesto que no se basa en el “sí/no”, sino en “por qué”. Con mucha frecuencia, y éste es uno de los descubrimientos que más justifican la corrección lenta, la respuesta es *correcta*, pero el razonamiento seguido *incorrecto*. Si no hurgamos en “por qué”, a la larga este error de razonamiento tendría serias repercusiones y podría llegar a plantear bloqueos. Se habría pasado por alto un error durante una corrección, con lo cual el alumno creería que su razonamiento había sido correcto. En cierta manera, el error habría recibido la “bendición” del profesor. Cuando más adelante surgiesen los problemas, el alumno se sentiría perplejo: desde su punto de vista, un mismo razonamiento a veces le llevaría a resolver “correctamente” un problema y de repente, sin saber por qué, ese mismo razonamiento lo conduciría a un error. El resultado es que surge la desconfianza hacia la impor-

tancia de proceder mediante “razonamientos”, puesto que su experiencia le dice que a veces sirven y a veces no. Con lo cual acaba por concluir que el sistema de “lo que mejor me suena” es el más válido... y el que exige menor esfuerzo.

Si le exigimos el esfuerzo de operar mediante *razonamientos*, que las decisiones que tome se deban a un pensamiento lógico, debemos intentar, por coherencia, que no pueda resolver los ejercicios “a bulto”. Y, para ello, tan importantes son los errores como los aciertos.

Volviendo al ejercicio planteado, la corrección discurre de la siguiente manera:

A: «She *has finished* all her homework because she *got up* very early this morning, even if it's Sunday»

P: «She *has finished*. She *got up*? *Got up*?

A: Sí, *got up*.

P: ¿Qué tiempo es?

A: *Past*.

P: *Past*, sí. ¿Por qué lo utilizas?

A: Porque ha sido esta mañana. Ha pasado.

P: Pero, en cambio, decías *she has finished*. ¿Qué tiempo es éste?

A: *Present Perfect*.

P: *Present Perfect*. ¿Y la actividad no ha pasado también?

A: Sí, pero no dices cuándo.

P: No dices cuándo. Es «antes de ahora». Pero ¿por qué pones el otro verbo en *Past*?

A: Porque la otra actividad es más antigua.

P: Entonces ¿la diferencia es la distancia en el tiempo?

A: Ay... no, no...

P: ¿Entonces?

A: *She has got up*.

P: ¿*She has got up*?

A: Sí...

P: ¿Por qué *Present Perfect*?

A: Porque es «antes de ahora». ¡Ay no, que ahora es la tarde!

P: Porque ahora son las 5 de la tarde y la mañana ha terminado. Por tanto, *Past*. ¿Sí?

A: Sí.

En la corrección retomamos el estilo socrático. Como decíamos en el capítulo anterior, el sobreaprendizaje significativo es un “seguir aprendiendo”, obtener nuevos productos de interacción a partir de situaciones nuevas. Por tanto, es lógico que nuestra forma de proceder coincida: el estilo socrático nos permite dirigir el pensamiento del alumno de manera que llegue a construir los significados deseados. Y, en la corrección, nuestras preguntas nos permiten verificar si el razonamiento seguido ha sido el adecuado. Aquel conocimiento que en la

fase de aportación de la información había sido el objetivo de nuestra enseñanza pasa ahora a ser la *herramienta de pensamiento* que permite la resolución del problema. Lo aprendido en la fase de aportación de la información es ahora utilizado para desarrollar nuevas situaciones, en ningún caso es un proceso repetitivo.

La coherencia del discurso era uno de nuestros objetivos y una de las preocupaciones saber si lo habíamos conseguido o no.

A: «and he *was* very definite about the time!»

P: *Was*. ¿Qué tiempo es?

A: *Past*.

P: ¿Y por qué *Past*?

A: Porque ha pasado.

P: Pero el *hasn't telephoned* también ha pasado, y en cambio utilizas un *Present Perfect*.

A: Pero es que el *was* fue *yesterday*.

P: Pero aquí no pone *yesterday*.

A: Aquí no, pero arriba sí. Y se entiende. Es lógico.

P: ¿Qué otras actividades pasaron «*yesterday*»?

A: El... *decide*, y el *told*.

Tanto la solución como el razonamiento han sido correctos; aunque su formulación no sea la más adecuada, sí lo es el mecanismo mental que aplica. La verificación era necesaria por dos razones. En primer lugar, porque cabía la posibilidad de que la justificación de ese *was* fuese que dicha actividad es anterior a que ella lo esté esperando, en cuyo caso la solución habría sido buena, pero el razonamiento equivocado. Por otro lado, es casi seguro que alguno de los compañeros de clase se hubiese equivocado de haber sido preguntado. El rehacer el camino andado permitirá a esos alumnos contrastar su razonamiento con el del compañero. En realidad, lo que hacemos es proporcionar una nueva oportunidad de reestructuración.

Conviene, sin embargo, que la manera de preguntar no sea siempre la misma, para evitar que los alumnos se aprendan de forma repetitiva una “respuesta-comodín”, un razonamiento que sirva siempre para los casos de *Present Perfect* y otro para los de *Past*. Conviene que las preguntas estén muy estrechamente ligadas al texto, a su interpretación. Es increíble la habilidad de los alumnos para buscar tipos de respuesta repetitivas, que acaban perdiendo significado para ellos, unas simples fórmulas que les permitan salir airoso del mal trago. Por eso, nuestra última pregunta busca información acerca de la “lectura” que ha hecho el alumno del texto, si realmente ha “visualizado” la situación.

Al final del ejercicio vuelve a aparecer el pasado. En la corrección deberán ser capaces de justificar por qué vuelve a aparecer ahora este tiempo. Deberán recordar el valor de negación del presente que tiene la palabra *ago*, y con este razonamiento pretendemos romper una vez más el esquema «próximo al presente / alejado del presente».

La realización del ejercicio ocupa con frecuencia una hora de clase y su corrección se hace en la siguiente. Vale la pena mantener este espacio de tiempo entre resolución y corrección. Tanto es así que, si el ejercicio no es lo suficientemente largo, conviene empezar la clase quizás recordando cuáles eran los razonamientos necesarios, quizás mediante una mini-situación que se resolverá conjuntamente, con el fin de evitar que en una misma hora de clase haya tiempo también para la corrección. Al haber pasado un cierto tiempo entre realización y corrección, el esfuerzo de los alumnos por reproducir el razonamiento empleado es mayor. Deberán, de nuevo, contrarrestar el efecto del olvido, tratando de recordar qué pensaban, cómo razonaban mientras hacían el ejercicio. A veces se dan cuenta ellos mismos de sus errores puesto que, al reproducir el razonamiento, se percatan de posibles incoherencias entre lo que saben y cómo lo han utilizado.

Podemos considerar este sistema de corrección tan pormenorizado como una *evaluación formativa*, puesto que incide de manera muy directa en el proceso de construcción de los significados *durante* la etapa de retención. Es poner a prueba el conocimiento adquirido, con la posibilidad de introducir las modificaciones necesarias. Su valor es más de seguimiento del proceso de construcción de significados que está en marcha que no de verificación de resultados finales. Al forzar a los alumnos a utilizar el conocimiento asimilado para resolver situaciones nuevas, durante este tipo de corrección es prácticamente imposible no detectar un aprendizaje por repetición, porque no podrán aportar razonamientos que impliquen un análisis de la situación. Sobre todo si planteamos nuestras preguntas con un poco de habilidad. Si nuestro ejercicio está bien construido, centrará el razonamiento necesario para resolverlo en aquellos aspectos que han ido apareciendo como conflictivos durante la fase de aportación de la información. O han *entendido* lo que se ha trabajado, o deberían ser incapaces no tanto de resolverlo como de responder a nuestras preguntas para justificar sus decisiones.

En la práctica debemos alternar este tipo de ejercicio con otros más globalizadores, introduciendo otros conocimientos (el Aspect, preposiciones, otros tiempos verbales, “linkers”, artículos, etc.). El objetivo de esta práctica globalizadora es impedir el olvido de temas aprendidos con anterioridad. Pero no todos los ejercicios deben ser de tipo Cloze. Sobre todo en el caso de principiantes, cuando el aprendizaje de las *funciones* y de sus posibles *formas* es uno de los objetivos importantes, el desarrollo de *situaciones* es un ejercicio globalizador muy completo.

3.3.3. Las “situaciones”

Este tipo de ejercicio se basa en definir una situación en L1 de manera muy abstracta, a fin de dificultar la traducción directa, que los alumnos deberán desarrollar en L2. Por ejemplo, en vez de decir que «Jerry pregunta a Paul qué ha hecho esa mañana», diríamos «Jerry se interesa por la actividad realizada por

Paul aquella mañana». Es decir, definimos *las necesidades de comunicación*, las *funciones*, procurando no ofrecer *formas* que pudiesen ser traducidas de manera más o menos directa. El paso L1 a L2 debe ser vía funciones, nunca vía formas. Al entender las intenciones de los hablantes, los alumnos deben desarrollar la situación, que suele ser un diálogo, eligiendo las formas más adecuadas a la situación descrita. Deben tener muy presente el concepto de *registro* para no cometer torpezas sociales, y deben aprender a utilizar descripciones que reflejen la entonación («shouting / laughing / crying / whispering») para poder añadir anotaciones que permitan una correcta interpretación del diálogo, jugando incluso con la ironía, la oposición entre el significado de la frase y el mensaje que conlleva la situación de enunciación, por ejemplo.

Las *situaciones* suponen el inicio de las redacciones. Pero así como las redacciones suelen ser “libres”, donde el profesor no puede controlar ni *qué* se dice ni *cómo* se dice, las situaciones son un tipo de redacción “controlada” en la cual el profesor decide *qué* contenido debe aparecer, y el alumno *cómo* lo va a expresar. Puesto que en ese estadio de conocimiento del inglés todavía se están aprendiendo gran cantidad de *funciones* en sus diferentes *formas*, los diálogos resultan más apropiados que la narrativa. Con el paso del tiempo, sobre todo cuando se van dominando los tiempos del eje de pasado, se introducen algunas partes de narración, básicamente para explicar los cambios de escena. Pero, al principio, como los diálogos reproducen el habla, permiten controlar el conocimiento de las formas usadas en la lengua hablada.

Pongamos un ejemplo:

«Durante el recreo, Joe llama a su amigo Peter. Lo saluda y pregunta por el paradero de Mary. Éste lo desconoce y se informa acerca del motivo de la pregunta: el libro de francés de Joe lo tiene Mary. Peter cree recordar que Mary es la hermana de Martin, a lo que Joe responde afirmativamente. Peter sugiere llamarla a casa. Joe rechaza la propuesta por carecer del número de teléfono. Peter le puede resolver este problema y le invita a acompañarlo.»

En grupo, los alumnos discuten cómo transformar esta historia en diálogo. Operan a partir de las necesidades de comunicación, que es lo que define la historia. Deben reconocer las funciones y encontrar las *formas* adecuadas a esa situación particular. Con frecuencia hay más de una forma posible, incluso teniendo en cuenta el registro. Por tanto, no se trata de un ejercicio *cerrado*, sino *controlado*, en el cual el alumno goza de una amplia libertad para elegir las formas que crea más adecuadas a la situación. Esto implica que durante el trabajo en grupo los alumnos discutirán acerca de aspectos tales como las formas, el registro, los aspectos gramaticales, el vocabulario, etc., debiendo llegar a acuerdos tras un proceso de negociación que, si no hay acuerdo, deberá regirse por razonamientos argumentados que puedan llegar a convencer a los demás miembros del grupo. La manera de trabajar es siempre la misma: un único ejercicio, pero tantos ejemplares como número de alumnos forman el grupo. Para su resolución pueden utilizar todo el material del que disponen: libros, apuntes y, en caso de no llegar a acuerdos, el profesor. Evidentemente, si el profesor

debe hacer de árbitro, su forma de operar será siempre adoptando el estilo socrático: a través de sus preguntas los alumnos deberán ser capaces de encontrar la respuesta adecuada. Hay varias posibles maneras de resolver el ejercicio:

- J.: Hi, Peter! Where's Mary?
[Hello, Peter! Have you seen Mary?]
[Do you know where Mary is?]
- P.: Hi, Joe! I don't know. Why?
[Oh, Joe! I'm sorry, but I don't know. Why do you ask?]
[No idea. Why?]
- J.: She has got my French book.
[I need my French book]
[My French book...]
- P.: She's Martin's sister, isn't she?
[Do you mean Martin's sister?]
[Martin's sister?]
- J.: Yes, that's right.
[Exactly]
[Of course!]
- P.: Why don't you telephone her at home?
[Call her at home!]
[She may be at home, now.]
- J.: I haven't got her phone number here.
[And her phone number?]
- P.: But I have. Come!
[I've got it]
[Don't worry. Let's go!]
[I think I've got it somewhere in my notebook. Come!]

Vemos que hay varias alternativas, todas ellas posibles, todas ellas formas de satisfacer las funciones enunciadas en la definición de la situación. Dependerá de lo que se haya estudiado hasta ese momento el que los alumnos utilicen unas u otras. Porque en todas ellas se permite satisfacer las necesidades de comunicación, aunque no siempre se diga lo mismo. Si analizamos las distintas alternativas que proponemos, vemos que muchas de ellas juegan con el presupuesto de que la situación se va a interpretar de la misma manera y, por tanto, sin necesidad de *decirlo* todo, se *entenderá* todo. Se juega, pues, con un amplio marco de significados situacionales compartidos. Por ejemplo, la expresión «My French

book...» tendrá el sentido adecuado en función de la situación: si buscamos a Mary debido a nuestro libro de francés, se supone que es porque ella lo tiene. Y no es necesario que lo digamos todo. El lenguaje no debe ser totalmente desplegado, porque el contexto condiciona el sentido de aquella frase con tanta fuerza, que difícilmente van a entender nada que no sea lo que queremos que entiendan. Es importante que los alumnos aprendan a valorar las frases *dentro* de un contexto, que es el que les otorgará gran parte de su significado.

Sin embargo, para que este tipo de ejercicio tenga el valor de “redacción controlada”, se deben llegar a acuerdos con los alumnos. Deben entender de qué tipo de ejercicio se trata, cuál es el objetivo que se persigue: demostrar que se han aprendido y se saben utilizar unas determinadas formas (las estudiadas en clase) que sirven para satisfacer unas determinadas funciones. Puesto que se trata de demostrar que se ha aprendido aquello que se ha enseñado, la condición es que *sólo se pueden utilizar las formas estudiadas en clase*. No se aceptarán formas que los alumnos hayan aprendido en otros momentos. Este planteamiento suele levantar protestas delirantes por parte de quienes tienen un mayor nivel de inglés y que, de forma más o menos consciente, se las prometen muy felices, seguros de tener los recursos suficientes para poder salir del paso siempre. Todo acuerdo, para que sea un proceso de negociación y no una imposición, debe aportar argumentaciones sólidas, que los alumnos puedan llegar a hacer suyas, y más cuando hay un sector del alumnado que de entrada se manifestará en contra. Cada curso tiene unos objetivos marcados, que son los exigibles a todos los alumnos. En clase hay quien parte de un nivel de conocimientos más bajo, pero esto no puede ser un impedimento para obtener los mejores resultados *en los objetivos de ese curso*, porque de lo contrario se les estaría condenando al fracaso por anticipado. No deben competir con los que más saben de antemano, sino consigo mismos, para lograr alcanzar los objetivos marcados. Por otro lado, los que más saben deben centrar el esfuerzo en recordar todas las formas, también las que forman parte del contenido del curso y no sólo aquellas que están más acostumbrados a usar. Porque ¿cómo podemos saber si quien utiliza una forma distinta es porque no ha aprendido la que hemos enseñado? La lógica de la argumentación no les deja muchas alternativas. Y, además, contamos siempre con el total respaldo de los alumnos que parten con desventaja. Pero las reglas del juego debe estar claras de antemano, no sólo para que no “caigan” en los exámenes, sino porque es una manera de lograr que estén alertas durante la fase de aportación de la información.

Cuando corregimos el ejercicio en clase, los alumnos van dando alternativas posibles a las funciones que aparecen y las vamos comentando. No se trata, por tanto, de una corrección bien /mal, sino de ver hasta qué punto las alternativas que ofrecen permiten satisfacer las necesidades de comunicación que ponen de relieve la situación descrita, y hasta qué punto son capaces de razonar su propuesta. La corrección permite una buena revisión del nivel de retención de las diferentes formas, además de permitirnos la revisión de aspectos gramaticales. El nivel de participación de los alumnos durante la corrección es sorprendentemente elevado, puesto que están muy seguros de haberlo hecho bien; la cons-

ciencia de que su trabajo es el resultado de un esfuerzo conjunto seguramente inhiba los temores al error individual. Durante la corrección, si vemos que hay formas que no resultan adecuadas por el registro y nadie las propone, conviene que las hagamos aparecer, que nos cercioremos de que no las utilizan porque saben que no son apropiadas, no porque no hayan pensado en ellas:

P: ¿Y por qué nadie ha saludado diciendo «Good evening, Peter»?

A: Porque no se puede.

P: ¿Y por qué no?

A: Porque están en el recreo. Es por la mañana.

P: ¿Entonces cómo se podría decir?

A1: «Good morning».

A2: O «Good afternoon», si es por la tarde, temprano.

P: ¿Y cuándo diríais «good evening»?

A: Por la tarde, a partir de las 6.

P: ¿Y el «morning» cuándo empezaba?

El estilo socrático otra vez, porque queremos incidir en la manera cómo han estructurado el conocimiento. De nuevo pretendemos obligarlos a justificar de manera razonada sus decisiones, aprovechando la coyuntura para disociar conocimientos similares. Intentamos, por todos los medios, que la corrección no sea algo monótono, sino una oportunidad para plantear y justificar su alternativa. Porque si la clase se hace rutinaria, desconectarán y la corrección sólo servirá para quien ofrece su alternativa, no para toda la clase. Vemos, de nuevo, que la fuerza significativa del contexto se pone constantemente de manifiesto: saben, por experiencia, que los recreos son o por la mañana o por la tarde, a primera hora. Y este conocimiento, que no tiene nada que ver con el inglés, les permite eliminar de entrada toda una serie de formas. Están demostrando que han hecho un análisis de la realidad descrita en la situación y sólo *luego* han decidido las formas a emplear. Seguramente no lo han verbalizado de manera clara en su proceso de negociación de formas, lo más probable es que el tipo de contenido haya hecho que todos, ya de entrada, hayan eliminado la posibilidad de «Good evening». Demuestran, en fin, que han *entendido* la situación, que han interpretado correctamente las intenciones del hablante y que han sido capaces de adecuar su lenguaje a dichas intenciones y a la situación.

Leyendo las preguntas que planeamos a los alumnos se puede pensar que tampoco son tan atractivas como para garantizar que los alumnos no desconecten. El problema es que hay un elemento difícil de reducir a la letra impresa, y es la entonación. Se puede plantear la pregunta con una entonación llana, monótona, rutinaria, o se la puede plantear como si se nos acabase de ocurrir, como un reto. El efecto de “enganche” que una u otra entonación produce en los alumnos es totalmente diferente. A fin de cuentas, el profesor escenifica delante de los alumnos, y más en estas edades. Su entonación, su mirada, sus pausas, todo su cuerpo, debe comunicar interés por lo que se dice. Y esto no tiene nada que ver con hacer el payaso delante de los alumnos. Es, simplemente,

te, ser capaz de transmitir interés por lo que se está haciendo. Aceptando, además, que si un día los alumnos están especialmente espesos, si vemos que no hay forma humana de engancharlos, ante el riesgo que se corre de romper la relación, de tener que actuar por imposición, a la brava, vale más aceptar claramente que ese día no hay quien pueda corregir con sensatez y pasar a otra actividad, seguramente una actividad escrita, que les permita trabajar cada cual a su ritmo. Admitir que hay que tener una concentración determinada para poder corregir es reivindicar la importancia de este proceso, hacer que se den cuenta de que hay demasiadas cosas en juego como para poderlo hacer de cualquier manera. Es, en fin, una forma de valorar su trabajo: es demasiado importante como para poderlo zanjar de cualquier manera.

3.4. La reproducción: la fase de evaluación

La *fase de evaluación* plantea la necesidad de *reproducir* de manera individual el conocimiento asimilado, utilizando los significados contruidos. La evaluación, ahora ya de tipo *sumativo*, es individual. Hasta ese momento se han podido ayudar, cooperar en la solución de los problemas, pero al final la construcción de significados es un logro de cada sujeto. Evaluar los conocimientos adquiridos cada vez nos parece una empresa más difícil, porque en el proceso de construcción del conocimiento hay un período de tiempo en el que los alumnos “casi saben”, sin llegar a saber del todo. En las evaluaciones sumativas no sabemos cómo medir eso que Vygotsky denomina la «zona de desarrollo próximo». Con ayuda externa pueden llegar a resolver un problema, pero por sí solos aún no. No podemos saber cuán cerca están de poder resolver el problema por ellos mismos. El “no llegar” es una “banda”, y esta banda no la podemos medir. Es más, esa banda no cabe en una evaluación sumativa, que es de conceptos ya asimilados, *útiles*. Por eso damos tanta importancia a la corrección de los ejercicios *durante* el proceso de aprendizaje, al constituir una forma de *evaluación formativa*. No cabe duda de que resultan menos frustrantes para el profesor que no las evaluaciones sumativas.

A los alumnos no les hablamos de la zona de desarrollo próximo, pero insistimos mucho en que el curso termina el último día, que el aprendizaje no es rectilíneo sino que se produce a saltos, y que hasta que llega el último ejercicio se puede demostrar que se ha producido ese salto cualitativo. No se trata de una argucia para animarlos, es que sinceramente creemos que en cualquier momento les pueden encajar las cosas y *entender*, producirse el salto cualitativo que separa el “casi saber” del “saber”. Si no lo creyésemos nos sería muy difícil tratar de ayudar a los alumnos con más problemas. Si el profesor no cree en la capacidad y en la posibilidad de un alumno por superar sus problemas, ¿cómo va a creer él, que todo lo tiene en contra?

Las evaluaciones sumativas nos indican si un alumno es capaz de resolver un problema por sí mismo, sin ayuda. Pero como que el proceso de aprendizaje es un proceso sin fin, debemos diseñarlas de tal manera que también nos permitan

un cierto diagnóstico de qué es lo que le produce el bloqueo, dónde se producen los errores. Tenemos la responsabilidad ante el alumno de no decirle simplemente «esto está mal. Suspendes», sino de ayudarle a buscar una salida. Porque si no entiende qué es lo que le hace suspender, difícilmente podrá llegar a superar el fracaso y lo más probable es que vuelva a suspender. Y para poderle dar esta información, primero debemos tener nosotros las respuestas. Por eso, al preparar un examen es importante tener en cuenta los siguientes aspectos:

(a) *Temas o cuestiones dadas y que se consideran importantes.* Conviene acotar el contenido del examen previamente, teniendo claro qué es lo que vamos a evaluar. Como materia evaluable incluimos expresiones que podemos considerar importantes, puntos gramaticales, funciones y formas, etc. Debemos, por tanto, preparar una lista ya que, de lo contrario, tendemos a recordar los últimos puntos tratados, olvidando fácilmente los anteriores. Y, como es lógico, una asignatura como el inglés no puede tener nunca “materia eliminable”. El examen será siempre de todos los contenidos dados durante el curso.

(b) *Planificar un tipo de preguntas que permitan recorrer el proceso de construcción del conocimiento* y que sean relevantes en aquel estadio de aprendizaje. Por ejemplo, a la edad de 1º BUP deben saber hacer estructuras afirmativas, negativas e interrogativas, diferenciar entre preguntas cerradas («yes/no-questions») y abiertas («wh-questions»), entender y usar el *Simple/Continuous Aspect*, hablar situándose en el eje del presente y utilizar el *Simple Past*, y toda la serie de funciones y formas que hayan ido apareciendo y que, por regla general, vienen marcadas por el libro de texto utilizadas. Lo cierto es que son prácticamente las mismas en todos.

Para que puedan desarrollar una situación como la descrita es necesario que sepan hacer todo esto. Las estructuras, el vocabulario, son como los ladrillos en una casa, imprescindibles para su construcción, si bien no suficientes para poderla levantar: debe existir también una “idea”, un diseño. En el examen debemos incluir algún tipo de preguntas que nos permitan detectar si hay problemas en la colocación de los ladrillos antes de empezar a diseñar la casa: deben aparecer preguntas que podríamos denominar «estructurales» además de las “comunicativas”. De esta manera obtenemos la información no sólo de si han aprendido lo que les hemos enseñado, sino de cuál es su posición respecto a ese proceso de aprendizaje, en qué lugar se encuentran.

A veces hay alumnos que tienen verdaderas dificultades en la estructuración de las preguntas aunque tengan una cierta fluidez expresiva (si bien plagada de faltas), que les permite resolver con bastante dignidad la pregunta del desarrollo de la situación. Es decir, se “hacen entender”. Pero su mal resultado en las preguntas más estructurales pone de relieve una inseguridad que, cuando la resuelvan, les permitirá mejorar claramente su capacidad comunicativa. Se impone, por tanto, una práctica de sobreaprendizaje de estos puntos. Si los grupos son homogéneos, normalmente los alumnos de un mismo grupo suelen presentar tipos de dificultades muy parecidos. Y cuando los conflictos son los mismos,

muy probablemente los razonamientos sean similares y, por tanto, se pueden ayudar. Con frecuencia, cuando un alumno resuelve *su* problema, de rebote se lo resuelve a sus compañeros. El razonamiento correcto que por fin “descubre” viene a llenar el espacio que le impedía avanzar, y al formular en voz alta *su* razonamiento, seguramente ayude a los demás a entender lo que no entendían, precisamente por dicha proximidad de razonamientos.

(c) *Mantener un modelo de examen a lo largo del curso.* Cuando preparamos un examen lo ajustamos al tiempo que van a tener los alumnos para resolverlo. Por eso consideramos injusto sorprender a los alumnos con un modelo de examen inesperado, que les plantee problemas adicionales, de interpretación. A veces, el bloqueo que puede originar un modelo de examen inesperado explica un fracaso, sin que en realidad éste se deba a la falta de conocimientos. Debe existir coherencia entre la metodología empleada en clase y el modelo de examen, puesto que un tipo u otro de metodología hace hincapié en unos u otros aspectos de la enseñanza de una lengua. Desde esta perspectiva, nada hay más desastroso y antipedagógico que esos tests llamados «objetivos» válidos, dicen, para cualquier metodología. De repente, unos aspectos del conocimiento de una lengua que no habían sido considerados especialmente importantes durante el proceso de aprendizaje, adquieren una relevancia tal que determinan el aprobado o el suspenso.

No se trata sólo de que la redacción de las preguntas debe ser clara, cosa que parece evidente, sino que los alumnos deben saber de antemano *qué tipos* de preguntas van a aparecer y tener un cierto hábito en su resolución. Podemos decirles que habrá una pregunta que será la situación y unas preguntas estructurales, del mismo tipo que las resueltas en clase. La experiencia nos ha demostrado que el hecho de que sepan los tipos de preguntas que van a aparecer no hace nunca que los que no saben aprueben. Lo que se consigue es que vayan al examen con una mayor tranquilidad. Aprobar un examen no debe suponer una especie de carrera de obstáculos desconocidos. Si nosotros tenemos claros los objetivos que perseguimos, parece lógico que ellos, que son quienes deben realizar el esfuerzo por aprender, también lo sepan, que aprendan a diferenciar lo que es fundamental de lo que es secundario. Por tanto, que les digamos que van a aparecer preguntas estructurales y una situación, en lo único que influye es en proporcionarles una mayor tranquilidad, en no añadir un motivo más de angustia.

Cuando en un examen los alumnos deben comenzar a hacer preguntas, porque no entienden qué es lo que deben hacer, se crea una atmósfera de histeria colectiva que se contagia de unos a otros de manera infrenable. Para evitar esas situaciones caóticas, que se nos escapan de las manos, es mejor que todos sepan de antemano el tipo de problemas que deberán resolver. Incluso vale la pena haber puesto algún ejemplo antes en clase, de modo que cuando les demos el examen, todos puedan ponerse directamente a trabajar. La atmósfera de tranquilidad contribuye a crear una situación de trabajo en la cual todos estén en la mejor condición para poderlo resolver. Por tanto, si una vez trazado un modelo

general de examen conocido por los alumnos, debido al contenido a examinar queremos introducir una alteración, es conveniente que advirtamos antes a los alumnos y que permitamos que se familiaricen con el tipo de tarea específica que les vamos a pedir.

Otro de los problemas suele ser decidir por la elaboración o no de dos modelos de examen. La razón para hacerlo es obvia: evitar que copien. La razón para *no* hacerlo proviene de la experiencia: el primer modelo suele ser el mejor, porque es donde centramos los temas de manera más directa. Y no olvidemos que la existencia de dos modelos contribuye a dar excusas a los alumnos que no lo superan, o que lo superan con dificultades: “el otro” examen era siempre el más fácil.

Pero quisiéramos añadir otro argumento en favor de un único modelo de examen. Un proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser un proceso basado en la confianza: la confianza de los alumnos en que el profesor es una persona justa que está ahí para ayudarles a llevar a término dicho proceso, y la confianza del profesor en que los alumnos no estarán constantemente intentando engañarle. Si en la clase se instaura una mutua desconfianza, el proceso está viciado de antemano. Quizás pequemos de románticos, pero creemos sinceramente que podemos lograr que los alumnos acepten su responsabilidad en el propio aprendizaje. Esto también forma parte de nuestro trabajo como docentes. Y mal lo vamos a conseguir si creemos –o demostramos creer– tan poco en su honestidad como para considerar necesario hacer dos modelos de examen. Ello no implica ser cándidos: si a un alumno se le pilla “con la intención” de copiar, su examen queda automáticamente anulado. No sólo no deben copiar, sino que debe ser evidente que no lo hacen. Ellos lo saben, y contamos con nuestra capacidad de indignación ante su intento de engaño cuando nosotros confiábamos en ellos. Con frecuencia, la consciencia de que confiamos en ellos les produce más vergüenza y frena más el deseo de copiar, que no el juego de “a ver quién es el más listo”. Por otro lado, y esto lo sabemos nosotros y ellos, tenemos los recursos suficientes como para estructurar un examen que sea difícil de copiar. No tiene mucho sentido hacer manifestaciones de desconfianza tan claras.

(d) *Tratar de encontrar una forma de corrección y puntuación objetiva.* Los alumnos deben conocer el valor que damos a cada pregunta y saber cómo corregimos. Respecto al primer punto hay disparidad de opiniones entre el profesorado. Hay quien opina que esto acrecienta la picaresca, puesto que pueden limitarse a responder el número de preguntas mínimo para aprobar y dejar otras en blanco. Hay quien cree que el valor de las preguntas se debe decidir a posteriori, puesto que puede ser que una haya ido mal de manera general y por tanto se decida otorgarle menos importancia. Nosotros somos partidarios de decidir la valoración a priori. Esto implica el compromiso por parte del profesor de hacer un esfuerzo por medir de antemano la dificultad de las preguntas y configurar un examen que no sea fácil de aprobar respondiendo sólo algunas de sus preguntas. Además, siempre se pueden negociar aspectos puntuales. Por ejemplo, nadie puede negar la lógica de la siguiente condición: establecer un

número mínimo de puntos a resolver en cada pregunta para poder aprobar. Sobre todo, que no sea posible dejar la situación en blanco. Este tipo de negociación, hecha *con anterioridad* al examen, apela al sentido común de los alumnos y, como nadie sabe cuál será su caso, éste se impone. Si al corregirlo nos damos cuenta de que, de una manera evidente, habíamos calculado mal, siempre podemos reconocerlo abiertamente ante los alumnos, negociando con ellos la modificación de la puntuación. Claro que entonces debemos tener mucho cuidado en no “penalizar” a aquellos alumnos que habían sido capaces de resolver precisamente la pregunta difícil. Mejor es valorar muy bien el examen al prepararlo, y si operamos mediante nuestra lista de prioridades, difícilmente vamos a equivocarnos tanto en su elaboración como para tener que modificar la puntuación.

Uno de los riesgos que tenemos es caer en la arbitrariedad al corregir un examen, en especial en el caso del desarrollo de situaciones. Por experiencia sabemos que es muy difícil mantener siempre el mismo criterio, sobre todo si interrumpimos la corrección y la reemprendemos unas horas o unos días más tarde. También por experiencia sabemos que hay muchos factores externos que nos pueden influir, sin que nos demos cuenta de ello. Por ejemplo, solemos ser más benévolos con un ejercicio bien presentado, limpio, que con un ejercicio mal escrito, con muchas tachaduras, aunque el resultado final sea bueno. Y, en opinión de un buen sector del alumnado, también nos dejamos influir por prejuicios, puntuando más alto a quien consideramos “bueno”. No creo que ningún profesor acepte esto último, pero lo que pone de manifiesto, sea o no cierto, es el riesgo de desconfianza. Por eso buscamos una manera objetiva de corregir este tipo de ejercicios de redacción controlada.

Para empezar elaboramos una especie de guión con todo aquello que consideramos que debe aparecer. Retomando el ejemplo aportado, tendríamos:

- saludo
- preguntar por Mary
- devolver saludo
- manifestar ignorancia
- tener
- libro de francés
- hermana
- de Martin?
- sí
- llamarla
- a casa
- no tiene número de teléfono
- P. resuelve el problema
- invita a acompañarlo.

Como puede verse, no es un listado exclusivamente de formas, sino que aislamos todos aquellos aspectos que consideramos importantes y queremos

valorar. Así, por ejemplo, nos interesa la expresión «French book» por dos razones: «French» debe aparecer en mayúscula y, además, debe anteceder a «book». Deberán recordar también la construcción del genitivo sajón, y que la palabra «home» va acompañada de la preposición «at». Este listado lo hacemos *antes* de empezar a corregir. Al final obtenemos un determinado número de *unidades de información*, en este caso 14, que será la medida para puntuar. Al ir corrigiendo un ejercicio vamos anotando con rayas verticales las unidades de información que aparecen correctas. Si en alguna hay un error de ortografía, por ejemplo, o un tipo de error que no la invalide totalmente, lo marcamos con una raya horizontal, equivalente a medio punto. Al final contamos el número de puntos que obtiene el alumno y esto nos permite hallar la puntuación final, en función del valor otorgado a esa pregunta en el examen.

Con este sistema elaboramos un método de puntuación imparcial mediante el cual todos los alumnos pasan por el mismo rasero. Podrán discutirnos si es más o menos estricto, pero no nos pueden negar la imparcialidad en la corrección. Esta forma de proceder no sólo da tranquilidad al profesor y a los alumnos, sino que contribuye a otorgar autoridad moral al profesor, eso tan frágil, delicado e importante de mantener si se quiere preservar la dignidad de nuestra profesión.

3.5. El problema de la lengua hablada

Las promesas felices de tener menos alumnos en clase siempre parecen acabar quedándose en promesas y las aulas rondan los 30 alumnos. Si tenemos en cuenta el número de horas de clase semanales de inglés, la verdad es que uno acaba felicitándose por lo bien que lo hacemos cuando logramos que aprendan. Sin embargo, falta tiempo para la práctica oral. La presión de la falta de tiempo es enorme y no hay más remedio que elegir. Optar por un modelo de clase en el cual predomine el aspecto oral conlleva el riesgo de que los alumnos aprendan a comunicarse “más o menos”, con muchísimos errores, que pueden llegar a inducir a una comprensión defectuosa del mensaje.

Con frecuencia se produce práctica oral alrededor de un texto que han leído y sobre el cual el profesor hace preguntas para verificar su correcta comprensión. El problema es que siempre suelen responder los mismos alumnos. Son preguntas sin sentido, sin valor comunicativo alguno, puesto que todos saben —o deberían saber— la respuesta de antemano. En cierta forma es la negación del acto comunicativo, que debe encerrar siempre el deseo de recibir y dar información desconocida. Lo que pretendemos es la utilización del inglés hablado como medio de *conversación*. Y no solemos comunicarnos para ver si entendemos lo que hemos leído. El concepto de *conversación* está estrechamente ligado a una idea de improvisación, de espontaneidad, de frescura, en fin. No podemos convertir la comunicación en inglés en algo rutinario carente de interés.

Por eso decidimos aprovechar la corrección de los ejercicios para introducir un elemento sorpresa. Por ejemplo, al corregir «... because she got up very early

this morning, even if it's Sunday», haríamos una pausa, nos quedaríamos mirando al alumno, con aire entre interrogante y curioso, y preguntaríamos, sin más: «What Time do you usually get up on Sundays?»; «If you go out on Saturday evening, what Time do you have to be back home?»; «Who decides the Time?»; «What Time do you think would be the right Time for you to get back home?» (aquí la discusión general está garantizada); «When do you do your homework at the weekend?»; «How many hours do you watch TV during the weekend?»; «What is your favourite programme?» (otra vez discusión general) y, haciéndonos los tontos «What is this programme about?», etc.

La pausa que introduce las preguntas es importante, como lo es nuestra expresión, pues es la señal de que se va a producir un cambio. Nuestro silencio, nuestra mirada, seguramente la forma de cambiar de posición, actúan como un indicador que el alumno descifra de inmediato y le hace ponerse alerta; a él y al resto de la clase. A continuación comenzamos a hacer preguntas, todas bastante “chafarderas”, que envuelven al alumno y lo sitúan en el centro de interés de la clase, que quiere *escuchar* lo que *cuenta*. Tanto es así, que si habla bajo, porque le da apuro hablar en público, le piden que hable más fuerte. Y esto no lo hacen nunca con preguntas de comprensión de texto. Todos escuchan, comentan, a veces intervienen porque quieren *contar* algo. Se esfuerzan por hacerse entender. Además, como nadie sabe cuándo se van a producir nuestras preguntas, aparecen siempre como algo inesperado, que viene a romper la posible monotonía de una corrección. Les resulta relajante y distendido. El riesgo es que la discusión se acalore y tiendan a pasar a L1. No se debe permitir. La regla del juego en ese momento es que toda la comunicación debe producirse en inglés. Pero ya les parece bien.

La conversación se alarga en función de la respuesta de los alumnos y de nuestra inspiración. No siempre se nos ocurren preguntas que puedan suscitar su interés y no siempre se muestran igual de participativos. No conviene forzar la situación. Pero si dejamos de hacer este tipo de actividad durante un cierto tiempo, la reclaman. Para ellos supone una especie de paréntesis en el aprendizaje que seguramente consideran más “reglado” y lo ven como una especie de distracción. Hablar en inglés ha pasado a ser una distracción.

Para terminar la conversación basta con un «Oh, sorry! Let's go back to work», dando a entender que nos hemos dejado llevar por la situación. Y para que el trabajo de corrección tenga coherencia, conviene hacer una recapitulación, releyendo la última frase corregida, o el último párrafo. Y seguimos con la corrección.

Seguramente es poco. Sin duda sería bueno poder dedicar más tiempo y más esfuerzo a la lengua hablada. Pero, por lo menos, damos visos de realidad a la situación comunicativa y mantenemos viva la ilusión de utilizar el inglés como medio de comunicación.

3.6. Conclusiones

Puede hacerse una crítica a nuestra propuesta: que es lenta. Es cierto que el estilo socrático es lento, o que puede serlo, y que el trabajo en grupo es más lento que el individual, al incorporar la negociación y el razonamiento en voz alta como medio de resolución de problemas. Quizás una explicación directa del tema por parte del profesor fuese más rápida. Sólo “quizás”, puesto que depende mucho del grupo. Hay grupos con los que la velocidad del juego pregunta-respuesta es enorme. En cambio, con otros grupos el avance puede llegar a ser muy lento.

Cuando se tiene esto en cuenta, sin embargo, lo que pretendía ser una crítica se convierte en la mejor defensa del método. Se pone de relieve que el ritmo de la clase se adapta al tipo de alumnos que tenemos delante. No hay tiempo fijo para una explicación, porque no hay tiempo fijo para el aprendizaje. Si a los alumnos les cuesta encontrar respuestas a nuestras preguntas, si les resulta difícil la reflexión sobre algo que sin duda desconocen, poco iban a sacar en claro de una explicación recibida “de un tirón”, porque lo que se pone de manifiesto es su dificultad por encontrar las ideas de afianzamiento que les permitan la construcción del significado.

El trabajo en grupo también es lento, sin duda más que el individual, pero tiene una riqueza cualitativa importante: el contraste entre ideas, la función estructuradora del lenguaje que aparece en los razonamientos, son poderosos justificantes de esta forma de proceder.

En todos los aprendizajes hay unos cuantos principios que son fundamentales, la base para una posterior estructuración de otros conocimientos. La explicación de los ejes temporales y los momentos es uno de ellos. Detenerse en él cuanto haga falta, garantizar que *entienden*, que ese contenido tiene una coherencia que pueden llegar a interpretar desde sus propios esquemas de conocimiento, permite crear un nuevo esquema interpretativo que facilitará enormemente posteriores aprendizajes. La compleja oposición *Simple / Continuous*, todo el sistema verbal, los condicionales, etc.

Pero aún quisiéramos ir más allá. Estamos convencidos de que el aprendizaje significativo “crea hábito”. Si somos capaces de lograr que los alumnos descubran que nada es “porque sí”, que puede buscarse un razonamiento para llegar a entender, que existe un orden, una lógica en todo conocimiento, les habremos enseñado lo más importante. Porque sabrán que, si quieren, pueden *entender*. En cierto modo, el *entender* sustituye al *estudiar*, que para ellos suele ser equivalente a *memorizar*. Su comentario al tipo de ejercicios que planteamos, tanto el Cloze como las situaciones, es muy ilustrativo: «no te sirve estudiar. Si no entiendes, estás listo.»

Nosotros llegamos a esta manera de enseñar por necesidad. Porque la manera como habíamos aprendido, y que era la que utilizábamos en las clases, de manera mimética, no servía para nuestros alumnos. Y cuando encontramos una forma de proceder diferente que proporcionaba mejores oportunidades de aprendizaje, decidimos analizarla. Por tanto, si bien aquí presentamos primero la

teoría y después la práctica, el proceso fue a la inversa: para poder entender la práctica necesitamos la teoría. Y una vez conocida la teoría nos hemos dado cuenta que sirve también para ayudarnos a tomar decisiones, corregir y mejorar *nuestra* práctica. Sólo así lograremos superar el reto que supone adaptar nuestra enseñanza a la realidad de la clase.

No pretendemos dictar reglas de comportamiento. Pretendemos, sólo, ofrecer una alternativa razonable y razonada que permita tomar decisiones. Al igual que ocurre con los alumnos, objetivar nuestra práctica, cuestionarnos lo obvio, eso que se ha convertido ya en hábito en nosotros, nos va a permitir un conocimiento mucho más rico de nuestra práctica. Y el marco teórico nos proporcionará los conceptos necesarios para dicha reflexión. A fin de cuentas, aprender a enseñar no es más que otro tipo de aprendizaje.

CAPÍTULO III

Una propuesta de materiales para la enseñanza del inglés

Ramon Ribé y Núria Vidal

INTRODUCCIÓN

1. Acerca de estos materiales

1.1. Razones para una selección

Los materiales didácticos que te ofrecemos son fruto de una serie de decisiones. Nos gustaría explicártelas.

1. Hay que reconocer que a todos nos gustan las recetas metodológicas. Son como la comida rápida. Las podemos obtener de sitios muy diversos. Poseen además muchas ventajas:

- Son cortas y fáciles de entender.
- En pocos minutos podemos amasar una colección de ellas.
- Se aplican tal como vienen.

Tienen también una serie de inconvenientes:

- Nos vuelven perezosos.
- No invitan a pensar ni desarrollan nuestra capacidad creativa en el aula.
- Son contextualmente neutras y no están garantizadas su utilidad y funcionamiento en nuestra aula.

Una receta es *una técnica específica para solucionar un problema específico*. Es útil, pero debe ser administrada juiciosamente por alguien experto, en función de las necesidades y las circunstancias.

Por esto, los materiales que siguen a estas páginas contienen técnicas –muchas–, pero no son una colección de recetas sin más.

2. Estás en un proceso de formación y lo que intentamos ofrecerte es un instrumento –unos materiales– que te ayuden en este proceso. Entendemos formación como proceso educativo –desarrollo autodirigido de tus capacidades como docente de lengua extranjera–. Hemos tenido muy presente que no hay dos profesores iguales, al igual que no hay dos contextos ni dos alumnos iguales. Por ello hemos optado por el diseño de unos materiales abiertos, susceptibles de adaptación y de acabado en función de estilos, preferencias, contexto y necesidades.

3. No existen materiales neutros. Todos, consciente o inconscientemente, responden siempre a un enfoque –nuestras creencias sobre la lengua y su adquisición– y a una metodología –una serie de prácticas sistemáticas y coherentes que cada enseñante de lengua va desarrollando a lo largo de los años–. En este caso, *hemos adoptado explícitamente una estructura de proyecto desde el principio*, por diversas razones:

- Para dar unidad y secuencia lógica a las actividades de aprendizaje, desde la primera a la última (como una novela por capítulos).
- Porque es una forma avanzada de trabajo en lengua extranjera que proporciona buenos resultados en el sistema educativo y nos permite trabajar claramente sobre los distintos niveles curriculares –contenidos, procedimientos y actitudes–.
- Porque es una estructura abierta que nos permite incluir tareas y técnicas de todas clases y ofrecerlas a todos:
 - Cada tarea puede ser adaptada a estilos y niveles distintos, sustituida por otra, ampliada y mejorada, sin perjudicar la macroestructura del proyecto en que se desenvuelven.
 - O, alternativamente, puede ser estudiada por sí misma, fuera del marco general del proyecto, en función de las técnicas, objetivos, contenidos y modos de interacción que desarrolla.

¿Qué es un proyecto? Una estructura de trabajo temática y cooperativa que consta de muchos episodios, lleva a un producto final compartido y se lleva a cabo en la lengua meta –en este caso el inglés–. Diseñar una ciudad alternativa, crear un juego de roles, investigar un país o una ciudad, son ejemplos de proyectos. Cada episodio (escribir una carta al alcalde, discutir el ajardinamiento) es una tarea o un conjunto de ellas.

1.2. Estructura de presentación

Hemos intentado crear una estructura de presentación clara y uniforme.

(a) El proyecto contiene 13 unidades agrupadas en cinco secciones o temas.

- Interacción en el aula
- Implicación personal en el tema
- Planificación del aprendizaje
- Proceso de lengua
- Evaluación.

Compruébalo en el gráfico 1.

(b) Cada tema va precedido por una pequeña introducción informativa básica. Esta sección –dos o tres páginas– contiene conceptos importantes y sugerencias de lecturas de profundización.

(c) Cada una de las trece unidades contiene de 3 a 4 tareas. Incluimos en páginas enfrentadas los materiales del alumno (*Student's page*) y las instrucciones para el profesor (*Teacher's page*).

(d) La página del profesor tiene los mismos apartados (tareas) que la de los alumnos. Para cada tarea se describen

- unos objetivos,
- unas breves sugerencias didácticas (técnicas, observaciones),
- preguntas de reflexión
- preguntas (tareas) de expansión.

1.3. Cómo trabajar con estos materiales didácticos

Hojea una unidad. Verás que cada tema y cada unidad llevan sus propias instrucciones. Permítenos hacer aquí, sin embargo, algunas observaciones y sugerencias generales.

(a) Experimentación de los materiales.

Si estás dando ya clase, diles a tus alumnos que estás experimentando con estos materiales. Hazlos cómplices de tu aventura. Pídeles que te sugieran cambios y adiciones –juegos, otras actividades, instrucciones, temas, modos de trabajar–.

Si no das clase todavía, intenta realizar el proyecto con tus compañeros de clase. Simula la situación de aprendizaje e intenta reaccionar como un alumno antes de lanzarte a las tareas de reflexión y expansión contenidas en las páginas del profesor.

(b) Modificaciones y alteraciones de la estructura general del proyecto.

Los materiales que aquí se ofrecen constituyen una estructura mínima, que el profesor en formación puede ampliar, enriquecer, ilustrar, hasta que se conviertan en *su* herramienta –la que él o ella puede manejar a su gusto–. Es como un *puzzle*. La trama está indicada, pero pueden faltar piezas. La reflexión y creatividad pueden introducir unidades nuevas y completar carencias en las existentes.

(c) Desarrollo de las tareas.

Algunas están completas –conllevan todos los materiales e instrucciones–. En otras se describe sólo un esqueleto, generalmente rico en posibilidades. Desarrolla el cómo de cada actividad. Adáptala a tus gustos, tu clase y tus circunstancias contextuales.

Recuerda que hemos intentado ofrecer un material contextualmente neutro. Adáptalo según edad de los alumnos, ciclo y contexto de centro de enseñanza. No te preocupes. Con pequeñas alteraciones es utilizable en casi todos los niveles y en toda la gama de intereses de alumnos.

Analiza la página del profesor. Recuerda que no necesitas contestar a *todas* las preguntas de reflexión ni hacer *todas* las tareas de expansión. Elige. Haz cuantas puedas, a solas o en colaboración. Anota tus propias preguntas y reflexiones. Seguro que se te ocurrirán muchas a lo largo del proceso. Diseña tus propias tareas de expansión.

(d) Profundización temática y creativa.

Además de seguir el camino indicado por la secuencia de unidades, puedes desarrollar trabajos de formación adicionales, en forma de pequeñas investigaciones o de creaciones laterales. Por ejemplo:

- Hacer un índice de todas las técnicas utilizadas en el libro y clasificarlas por criterios que te sean útiles.
- Reflexionar sobre el posible diseño gráfico de las unidades (*artwork*) –qué debe incluir, por qué, tipo de presentación–
- Diseño de nuevas técnicas para las distintas tareas.
- Creación de estructuras de proyecto sobre temas distintos al del *Mag*.
- Creación de materiales de soporte –fichas procedimentales, fichas de lengua, materiales de autoevaluación para cada tarea, unidad o etapa–, similares o distintos a los que se indican.
- Investigación bibliográfica a partir de las lecturas sugeridas o de otras.

1.4. Símbolos utilizados

Al principio de cada tarea, se indica quién debe realizarla. Para evitar repeticiones, hemos utilizado los siguientes signos:

- = individual work
- = work in pairs
- ♣ = group work
- ⊗ = whole class work

2. Una reflexión inicial

A lo largo de tu experiencia como “aprendiente” y de tu posible experiencia como enseñante, seguramente te habrás preguntado muchas cosas sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Otras preguntas habrán quedado quizás implícitas, sin formulación. Conviene siempre, al principio de un viaje, reflexionar sobre unas cuantas cosas. Te sugerimos las siguientes tareas:

1. Escribe tus preguntas en una lista. Piensa sobre ellas. Discútelas con tus compañeros/-as. Deja un espacio para la valoración o tus notas y reflexiones. p.e.

Preguntas iniciales:	Valoración, reflexiones
¿Se aprende igual con todos los métodos?	
...	

2. Lee las siguientes afirmaciones. En realidad son preguntas disfrazadas. No son todas las que podríamos hacernos, sino una pequeña muestra representativa para desarrollar nuestra reflexión. Piensa sobre ellas. Toma notas. Hemos dispuesto una estructura de tabla para facilitar tu respuesta. Valora del 1 (no cierto) al 6 (cierto) la veracidad de la afirmación. No te preocupes. No hay respuestas en blanco y negro y la mala intención aparente de algunas afirmaciones es constructiva. Queremos promover tu conciencia (*awareness*) de los problemas.

		1	2	3	4	5	6
Los objetivos prioritarios de tu acción como enseñante de lengua extranjera son	Ayudar al alumno a pasar los exámenes de lengua.						
	Mantener el orden en el aula.						
	Crear en el alumno una capacidad de experimentación en lengua extranjera.						
	Reducir el riesgo y el miedo de la comunicación en lengua extranjera ante los demás.						
	Imbuir contenidos culturales.						
	Reflexionar sobre contenidos culturales.						
	Cubrir todos los contenidos de la materia.						
Saber lengua es saber gramática y vocabulario.							
Saber lengua es sobre todo dominar funciones (fórmulas de interacción social, como p.e. pedir disculpas).							
Saber lengua es saber hacer cosas con ella, empleando la estrategia adecuada en el momento oportuno.							
Ser un buen hablante del inglés como lengua internacional implica imitar el acento de un nativo de Gran Bretaña o de Estados Unidos.							
Todo lo que se hace debe memorizarse.							
Reflexionar sobre la lengua es una pérdida de tiempo. Hay que practicar imitando a ciegas los modelos.							
El alumno no tiene ideas previas sobre la lengua y su aprendizaje.							
La ignorancia explícita de la regla impide el buen uso.							
El mejor modo de observar el progreso del alumno es mediante un examen formal.							
No importa la riqueza de conceptos y de léxico, si se cometen errores de sintaxis.							
La clase es para competir por ver quién es mejor hablante de la lengua.							
Si el profesor no sabe una palabra, debe disimular para no desacreditarse.							
El aprendizaje de la lengua extranjera es idéntico al de la lengua materna. El alumno siente absoluta necesidad de ella. Aprende casi sólo por exposición al modelo. El papel del profesor es como el de la madre –afectivo y suministrador de lengua adaptada a su comprensión–.							
El aprendizaje de la lengua extranjera no tiene nada que ver con el de la primera lengua. Es un esfuerzo individual de memorizar reglas. El papel del profesor es de ejemplificador y corrector.							
La lengua es simple. Dos horas a la semana durante unos pocos años son suficientes para aprenderla bien.							
La motivación se consigue básicamente a través de disciplina y calificaciones.							
El alumno que aprende poco en clase es porque no está dotado para las lenguas.							
En una clase numerosa todos deben trabajar sobre lo mismo porque no hay tiempo para que todo el mundo intervenga.							
El profesor no tiene que tomar decisiones curriculares ni metodológicas, porque quien sabe lo que ocurre en clase no es el profesor ni los alumnos, sino el Diseño Curricular Base, que hay que consultar en cada momento.							
Existe una sola manera de enseñar y aprender una lengua extranjera.							
Cada profesor posee una personalidad única. Esto se refleja en su estilo de enseñanza.							
Cada alumno posee una personalidad única. Esto se refleja en estilos de aprendizaje diferenciados.							

3. Porque no existen materiales neutros, queremos que conozcas desde el principio una serie de creencias que nos han guiado y que –dentro de la gran variedad de opiniones existente entre investigadores y enseñantes– sabemos son compartidos por la mayoría de profesionales que experimentan día a día formas nuevas en el campo de la enseñanza de la lengua.

- Aprender lengua significa no sólo interiorización de conocimientos y comportamientos verbales, sino que es un proceso educativo integral –de desarrollo personal (cognitivo, afectivo, operativo), de apertura de horizontes, de adquisición de una nueva identidad como hablante de la lengua extranjera–.
- La motivación no siempre existe al principio del aprendizaje –especialmente en el contexto escolar–. Debe adquirirse o aumentarse con el aprendizaje, crearse como resultado de un proceso.
- El mejor aprendizaje se realiza mediante la acción. Utilizando la lengua como instrumento para llevar a cabo (en el aula) tareas de la vida real.
- Vemos la lengua holísticamente, como un todo –un conjunto de conocimientos, estrategias, experiencias previas, hábitos, experimentos– que se ponen en marcha al realizar una tarea en la lengua meta. Cada tarea (escribir una carta, hacer una entrevista) es además un minicurso de lengua en sí misma –se compone de muchas estructuras, áreas de léxico, funciones, etc., al igual que sucede en la vida real.–.
- Creemos en la coestión del alumno en las tareas de clase y en su autonomía de aprendizaje.
- Las personas son distintas. Profesores y alumnos tienen cualidades, estilos de trabajo, preferencias, experiencias previas, diferentes. La diversidad en el aula es una riqueza, no un problema.

3. Una práctica informada

1. La práctica intuitiva –desarrollar de primera mano tu radar respecto de lo que de verdad acontece en clase por debajo de la interacción visible– es importante. Pero adquirir competencia profesional por este único medio es lento y expuesto a errores. Otros antes que nosotros han enseñado lenguas y han investigado el mismo camino que nosotros pretendemos seguir. Conviene escuchar sus voces, aunque luego prefiramos prescindir de sus mensajes.

Aunque no sea éste el lugar para una exposición del estado actual de la investigación en aprendizaje de lengua extranjera, detrás de cada página de estos materiales hay un mundo de conceptos implícitos, motivos subyacentes y reflexiones posibles. Lo descubrirás enseguida. Permítenos que en esta introducción apuntemos hacia unas mínimas áreas de conocimiento que te resultaría útil investigar paralelamente al proceso experimentador.

¿Qué significa aprender una lengua?
La competencia lingüística es múltiple, no sólo gramatical –léxico, pronunciación, sintaxis–. ¿Por qué una vez dominadas estas áreas la gente sigue sin comunicarse eficientemente? ¿Qué son la competencia estratégica, discursiva y sociolingüística?
¿Qué es la interlengua?
¿Es verdad que hay una ruta de adquisición más o menos común, pero unos ritmos y estilos de aprendizaje distintos?
¿Qué importancia tienen el input, la producción y el aprendizaje explícito de la norma gramatical?

¿Qué enfoques y métodos han existido hasta ahora? ¿Cuáles son sus resultados?
¿Qué diferencias hay entre los enfoques ascendentes (<i>bottom-up</i>) y los enfoques descendentes (<i>topdown</i>)?
¿Qué conceptos hay detrás del diseño curricular? ¿Qué relación hay entre curriculum y contexto de enseñanza/aprendizaje?

¿Cómo influye la personalidad del alumno?
¿Qué sabemos sobre la motivación?
¿Qué debemos saber sobre las diferencias individuales?
¿Qué es la autonomía de aprendizaje? ¿Qué son las estrategias de aprendizaje?

¿Cómo se mide el aprendizaje de una lengua extranjera?
¿Por qué y para qué se mide?
¿Qué diferencias hay entre evaluación sumativa y evaluación formativa?

2. Cada tema introductorio a las unidades incluye sugerencias de lectura. Aquí incluimos las obras que consideramos básicas o de referencia más general. No son los únicos. Hemos seleccionado aquellos que cumplen los siguientes requisitos:

- han sido escritos para nuestro contexto o son útiles dentro de él,
- tienen un objetivo básico de formación, más que de investigación pura,
- son claros para el profesor que empieza,
- proporcionan información sintetizada sobre los diversos temas,
- tienen vínculos temáticos o de enfoque, o bien sirven de soporte general a los materiales que siguen.

2.1. Lectura y referencia básica. Estos tres primeros libros son instrumentos útiles de formación inicial y contienen introducciones e información actualizadas de prácticamente todos los temas mencionados más arriba. Recomendamos su lectura entera –uno u otro, según tus intereses–. Lee su descripción y decide cuál te conviene. Trata de tener acceso a los tres, si puedes.

RIBÉ, R. & VIDAL, N. (1995). *La Enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria. (Agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la E.S.O.)* Madrid: Alhambra-Longman.

Introducción básica. Completo. De fácil lectura. Contiene información, reflexiones, materiales. Analiza problemas de nuestro contexto. Da la información justa, de forma breve y sencilla. Incluye bibliografía de ampliación para cada tema. 153 páginas.

RICHARD-AMATO, PATRICIA A. (2ª ed. 1996). *Making it Happen. Interaction In the Second Language Classroom. From Theory to Practice.* New York: Longman-Addison Wesley.

Amplia información teórica sobre muchas temas. Incluye también materiales y actividades de reflexión. Escrito para un contexto distinto del nuestro (básicamente de aprendizaje de 2ª lengua), pero con un contenido informativo bien seleccionado e interesante. 480 páginas.

BROWN, H. DOUGLAS (3rd ed.1994). *Principles of Language Learning and Teaching.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Análisis de teorías y síntesis de la investigación sobre cada uno de los temas. Ofrece mucha referencia bibliográfica, básicamente sobre aspectos de investigación sobre adquisición de lengua. Útil para quienes deseen una información más exhaustiva y una perspectiva teórica del aprendizaje. 347 páginas.

2.2. Estas cuatro obras son introducciones al aprendizaje vivencial (*experiential learning*). Encontrarás en ellas información sobre a) Tareas; b) Tramas creativas –p.e. los proyectos (*Projectwork*)–; c) aspectos teórico-prácticos de ambas.

LEGUTKE, M. & THOMAS, H. (1991). *Process and Experience in the Language Classroom.* London and New York: Longman.

Introducción general teórico-práctica al tema. 332 páginas.

NUNAN, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge: Cambridge University Press. 211 páginas.

Libro clásico sobre tareas. Muy claro. Existe versión española (1996): *El diseño de tareas para la clase. Comunicativa.* Cambridge: Cambridge University Press. 232 páginas.

ESTAIRES, S. Y ZANÓN, J. (1993). *Planning Classwork: A Task-based Approach.* Oxford: Heinemann.

Enfoque práctico. Muchos ejemplos. Tareas que funcionan. Os darán ideas para crear otras actividades. 93 páginas.

RIBÉ, R. & VIDAL, N. (1993). *Project Work Step by Step.* Oxford: Heinemann.

Guía didáctica para hacer un proyecto. Describe diez pasos. Dedicar un capítulo a cada uno de ellos y ofrece técnicas, consejos y materiales fotocopiables. Muy útil para comprender y expandir estos materiales. 94 páginas.

2.3. Edad y aprendizaje. Hemos seleccionado estos tres libros, por su difusión entre nosotros.

PUCHTA, H. & SCHRATZ, M. (1993). *Teaching Teenagers*. London: Longman. 135 páginas.

Enfoque humanista. 9 unidades –propuestas de trabajo– para desarrollar la creatividad, la autonomía y la cooperación en el aprendizaje de lengua extranjera.

HALLIWELL, S. (1992). *Teaching English in the Primary School*. London: Longman.

La enseñanza de lengua a los niños es un universo mágico. Si te interesa, encontrarás inspiración, un planteamiento realista y todo un mundo de sugerencias prácticas y de técnicas las páginas de este libro. 169 páginas. (Existe traducción al español).

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

Colección de actividades prácticas para el aula. Es un buen punto de partida para iniciar la experimentación en este contexto.

RIBÉ, R. (1994). *L'Ensenyament de la Llengua Anglesa -Al cicle escolar secundari (12-18 anys)*. Manuals de la Universitat Autònoma de Barcelona. Bellaterra: Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona. 511 páginas.

Libro esencialmente teórico. Análisis del contexto escolar y de un segmento de edad –adolescentes–. Útil para quien quiera reflexionar en profundidad sobre edad, motivación, contexto, proyectos, entre otros.

2.4. Libros de formación para profesores o de referencia general. Ésta es una pequeña selección entre los muchos publicados. Te recomendamos que hojees las bibliotecas y catálogos de diversas editoriales.

ALBURQUERQUE, GONZÁLEZ, LINDSTROM, MARÍN, MARTÍN-LABORDA, PALENCIA. (1990). *En el Aula de Inglés*. Madrid: Longman

Cada capítulo trata un tema distinto y ha sido escrito por un profesor experimentado. Contiene muchas ideas prácticas.

CELAYA, M^a L. Y GONZÁLEZ-DAVIES, M^a. (1992). *New Teachers in a New Education System. A Guidebook for the Reforma*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias. 117 páginas.

Cuatro introducciones breves y claras a temas de interés para el profesor de reforma –adquisición de una segunda lengua, evolución metodológica, sugerencias útiles para la reforma, actividades–.

EDGE, JULIAN (1993). *Essentials of English Language Teaching*. London: Longman. 142 páginas.

Información (primera parte) y sugerencias prácticas (2ª parte) útiles para el profesor que empieza. Breve y claro.

HARMER, J. (3ª ed., 1991). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.

Se han hecho varias ediciones de este libro desde su aparición en 1983. Comprende una parte introductoria –temas fundamentales–, una parte más práctica y una sección de gestión y planificación. 296 páginas.

RICHARDS, J.C. Y RODGERS, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 171 páginas.

Introducción descriptiva y reflexión sobre los distintos enfoques y métodos hasta mediados de los años ochenta. Libro informativo y clarificador.

ZARO, J.J. Y RODRÍGUEZ, M. (1995). *Guía de materiales para inglés*. Colección Biblioteca de Aula. Málaga: Editorial Arguval.

Aunque el subtítulo de este libro dice “Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato”, sus 3 secciones –Bibliografía para profesores y departamentos; Bibliografía conjunta para profesores y alumnos; Direcciones de interés– le hacen un instrumento de referencia útil para todo profesor de inglés como lengua extranjera. 135 páginas.

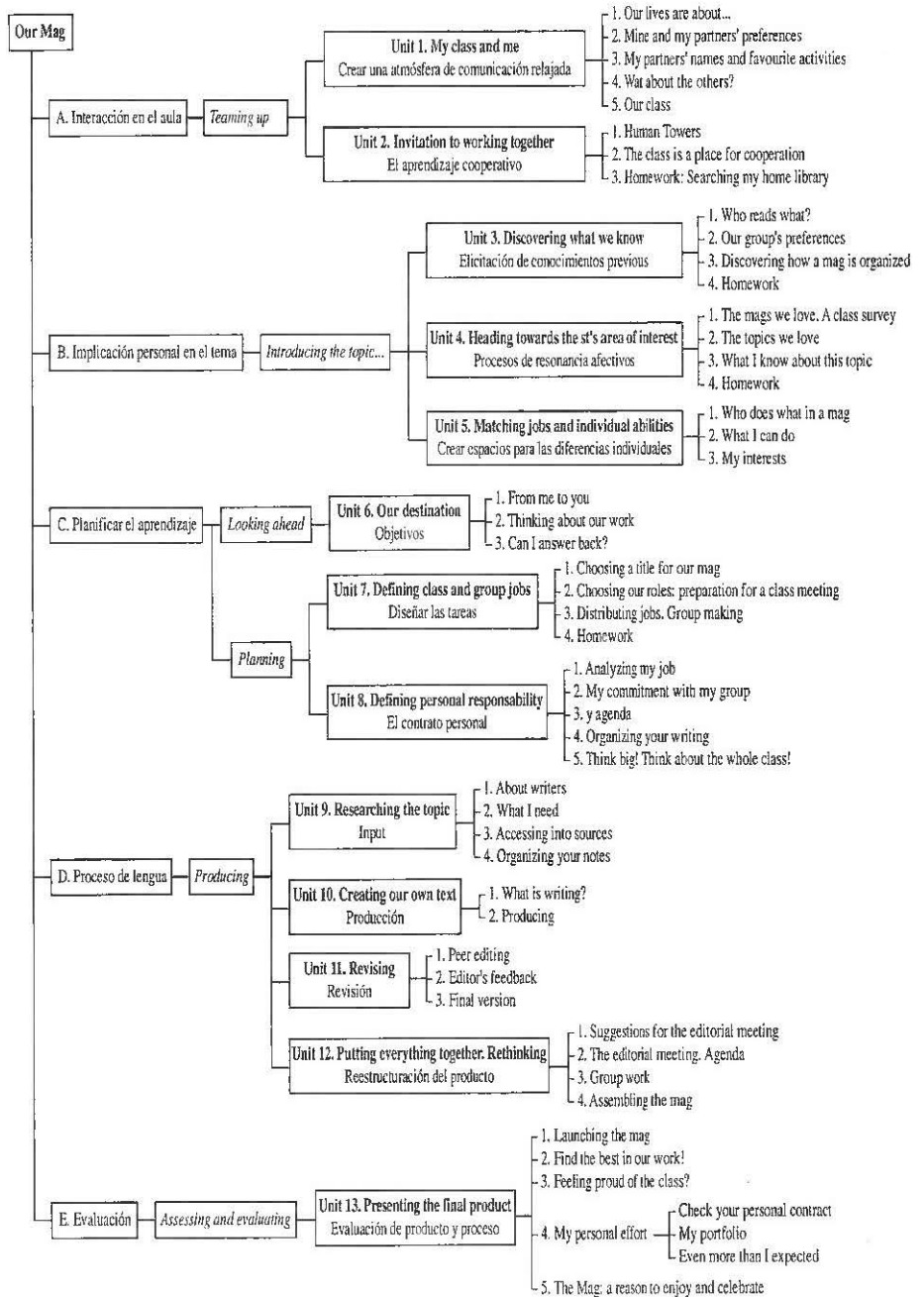
2.5. Libros de recursos prácticos –actividades, técnicas, recetas para el aula–. Existe una gran cantidad de ellos sobre casi todos los temas –lectura, escritura, dramatización, vocabulario, testing, vídeo, etc.–. Recomendamos que hojees los colecciones de Oxford University Press (serie *Resource Books for Teachers*), Cambridge, Longman, Heinemann, entre otras importantes editoriales. Estas mismas editoriales tienen colecciones de formación (*teacher education*) sobre muchos de estos temas.

2.6. Es posible que a lo largo del examen y experimentación con estos materiales abiertos quieras ver ejemplos acabados. Por su similitud de estructura y de enfoque te recomendamos que examines uno o varios de los títulos siguientes: *Teach your Teacher Music – Other Friends, other Worlds – Performance – Planning a Trip*. El libro del profesor es común a los cuatro. (Fernández, Martín, Ribé y Vidal. 1966. Serie créditos variables de inglés. Madrid: Alhambra-Logman).

4. Trabajar con otros

El trabajo cooperativo, como verás en las páginas que siguen, nos enriquece. Te deseamos que a lo largo de su estudio encuentres colaboradores –compañeros y compañeras futuros profesores de inglés– que inspiren tus reflexiones. Nosotros no queremos terminar esta introducción sin expresar nuestro agradecimiento a tres personas amigas por su ayuda –Eliseo Picó (Washington), Corinne Cortés (Univ. de Barcelona) y Rosa Muñoz (Univ. De Barcelona)–.

Gráfico 1. Proyecto “Our Mag”
Estructura general



TEMA A: LA INTERACCIÓN EN EL AULA

Para conseguir que las relaciones dentro de la clase funcionen –hacer posible la interacción–, debemos planificar una serie de tareas al principio del curso escolar a fin de que los alumnos se conozcan entre sí, se llamen por sus nombres y conozcan algunos detalles de sus aficiones o gustos dentro y fuera de la escuela. Poco a poco los acostumbraremos a trabajar en grupo y a comunicarse en lengua extranjera. Las tareas de estas primeras horas estarán dirigidas principalmente, pues, a dar y conseguir información sobre ellos mismos y a realizar pequeñas tareas cooperativas en inglés.

Procedimiento para trabajar este tema:

1. Leer y realizar despacio las tareas de la sección del alumno (*Student's pages*)
2. Leer la sección “Información básica”
3. Leer, analizar la sección de instrucciones metodológicas de la sección del profesor (*Teacher's pages*)
4. Actividades de lectura de profundización, creación, etc. indicadas (*Teacher's Pages*).

Información básica

El aprendizaje de lengua extranjera frente al aprendizaje de otras materias.

(A) Actividad: ¿En qué se diferencia el aprendizaje de una lengua extranjera del de otras asignaturas?

Reflexiona sobre tu experiencia. Piensa en un alumno/-a contestando una pregunta del profesor en dos contextos distintos:

- clase de ciencias sociales (historia)
- clase de lengua extranjera.

Toma notas.

(B) La mayor parte de materias del curriculum distinguen claramente entre

- *contenidos informativos* (conceptuales) –frecuentemente la parte más importante de la instrucción– o discursivos y
- *medio de expresión* (la lengua, cuyo dominio se da por supuesto).

Cuando el alumno actúa públicamente en clase, una exposición completa, coherente y ordenada le lleva a una buena *calificación*. Un uso adecuado o inadecuado de la lengua (buena pronunciación, corrección, seguridad en sí mismo, fluidez) produce de forma automática, en cambio, una *imagen* positiva o negativa del alumno *como persona* ante el resto de la clase.

En el caso de la lengua extranjera, el centro de atención primario no es el contenido, sino el medio de expresión –la lengua–. Lo que el alumno pone sobre el tapete no son unos conceptos memorizados, sino la propia imagen. El elemento de riesgo es mucho más alto. Piensa en la clase. ¿Cuántos estudiantes balbucean ininteligiblemente o se niegan simplemente a hablar en un código en el que se sienten inseguros?

(C) ¿Cómo reforzar desde el principio la propia imagen?

Existen técnicas diversas, que conviene utilizar simultáneamente, no por separado. Veamos algunas:

- En primer lugar, disminuyendo la percepción individual de riesgo. Recordemos que la realidad del adolescente es siempre social –las relaciones de grupo, el lugar que uno/-a ocupa dentro de él, son vitales–. Las técnicas humanísticas (v. 2) nos serán útiles.
- En segundo lugar, creando vínculos cooperativos grupales en el aula. Haciendo del aula, no un lugar ajeno, sino cercano a la realidad del alumno. El aprendizaje cooperativo ofrece diversas sugerencias.
- En tercer lugar, reforzando la creencia en la propia capacidad de aprendizaje, mediante tareas más fáciles al principio, estrechamente relacionadas con la realidad que el alumno conoce bien. Básicamente, para conseguir este nivel de seguridad y que las relaciones dentro de la clase funcionen bien, conviene planificar una serie de tareas iniciales para que los alumnos se conozcan entre sí, se llamen por sus nombres y sepan algunos detalles de sus aficiones o gustos dentro y fuera de la escuela. Así pues, las tareas de estas primeras horas estarán dirigidas a dar y conseguir información sobre ellos mismos.
- Finalmente, optando por un enfoque de aprendizaje que aleje la atención del medio de expresión para ponerlo en a) los contenidos (*content-based teaching*, inmersión), en b) tareas significativas (resolución de problemas –problem solving–, tareas reales para el alumno), c) proyectos y otras formas de aprendizaje cogestionados con el alumno.

(D) Términos relacionados que tal vez quieras investigar: motivación, interacción, filtro afectivo, período silencioso, autonomía, diferencias individuales.

Lectura de profundización:

GARDNER (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Roles of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.

USHIODA, EMA, (1996). *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik. Trinity College.

Técnicas humanísticas

(A) Sus objetivos.

Las entendemos aquí¹ como una forma específica de tareas. Su objetivo es

- la reducción del nivel de ansiedad en la comunicación en lengua extranjera
- la creación de una imagen positiva de sí mismo/-a como aprendiente de lengua
- el desarrollo de actitudes positivas respecto del aprendizaje de la lengua
- la integración del grupo:
 - aceptar a los demás y ser aceptado por ellos.
 - crear un ambiente de trabajo / equipo.

Son útiles siempre que haya que elevar el tono actitudinal del individuo o del grupo. Resultan especialmente recomendables al principio de curso; al iniciar una etapa, un proyecto; para introducir un cambio de ritmo, rumbo, tema.

(B) Técnicas humanísticas dentro de los proyectos.

“Crear una buena atmósfera de clase” –generar un ambiente apacible de trabajo, una atmósfera libre de riesgos, cohesionada y cooperativa– es el primer paso en todo proyecto de aprendizaje de lengua compartido. Queremos crear alumnos receptivos, dispuestos a interactuar en lengua extranjera y a trabajar conjuntamente. Además de los ejemplos creados para esta unidad (tareas 1.1 a 1.5), encontraréis multitud de técnicas directamente aplicables o fácilmente adaptables. Con cada generación cambia el estilo de interacción de los alumnos y algunas actividades quedan anticuadas. Sin embargo, es fácil adaptarlas o diseñar tareas parecidas propias.

Lectura de profundización y materiales auxiliares:

MOSKOWITZ, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class. A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Rowley, Mass.: Newbury House.

Este libro contiene una excelente introducción y muchas actividades. Algunas son utilizables directamente. Otras deben ser adaptadas.

RIBÉ & VIDAL (1993). *Project Work Step by Step*, ch. 1 *Creating a good class atmosphere*. Oxford: Heinemann.

El capítulo aquí mencionado describe técnicas muy experimentadas como *Bubble Information*, *The way I look*, *The Way we Are*, *Palm Reading*, *Horoscopes*, *Daily Activities Grid*, *Classroom Activities Grid*, *Portrait Gallery*, etc.²

¹ El adjetivo “humanístico” se aplica también a: 1. enfoques (conjunto de creencias alrededor del desarrollo del individuo a través de la lengua); 2. métodos inspirados en dichos enfoques (Camino silencioso -Silent Way. Aprendizaje en comunidad Counselling Learning V. Stevick, E. 1980. *A Way and Ways*. Rowley, Mass: Newbury House); 3. técnicas en sentido estricto crotécnicas: contacto visual, uso de música, etc.) que responden a los mismos principios.

² Puedes encontrar una descripción de estas técnicas y materiales de soporte en Ribé & Vidal 1993, *Project Work Step by Step*, ch.1 *Creating a good class atmosphere*. Puedes ampliar tu colección de técnicas en Moskowitz 1978.

Encontrarás más información y técnicas en:
 DAVIS, P., Y RINVOLUCRI, M. (1990). *The Confidence Book*. Harlow: Longman. Págs. 40-52
 RIBÉ, R., Y VIDAL, N. (1995). *La Enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra Longman. Págs. 47-54.
 UNDERWOOD, M. 1987. *Effective Class Management*. London and New York: Longman. Págs. 34-44.

Aprendizaje cooperativo

Es una técnica de gestión de aula (*classroom management*). Consiste en crear una estructura de interdependencia entre los miembros del grupo. Éstos actúan conjuntamente en la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Formas básicas de aprendizaje cooperativo:

- *Enseñanza compartida (peer tutoring)*. Útil en temas sencillos en los que existen niveles distintos de conocimientos.
- *Aprendizaje cruzado (jigsaw)*. Se divide la unidad de aprendizaje por grupos, que se convierten en expertos en un tema parcial. Luego se comparte la información.
- *Proyectos conjuntos*. El grupo actúa como unidad y la calificación de cada miembro es la misma que la del grupo.
- *Proyectos cooperativos modulares: grupo-individuo*. Incluyen tareas colectivas e individuales. Las tareas individuales pasan luego a formar parte de la producción del grupo.
- *Interacción cooperativa*. Los alumnos producen y son calificados individualmente, aunque trabajen como una sola unidad de aprendizaje.

Todo el proyecto que analizamos es, pues, una forma de aprendizaje cooperativo. Dentro de él, esta unidad llama la atención del alumno hacia la importancia de la cooperación a través de 3 tareas de descubrimiento (*awareness*), que al mismo tiempo se proponen despertar el interés hacia un posible centro temático para el proyecto de clase (*Our Mag*) [tareas 2.1 a 2.3].

Lectura de profundización:

KAGAN, S. (1985). *Cooperative Learning: Resources for Teachers*. Riverside, Calif.: Spencer Kagan, University of California.

BARNETT, Lew (en prensa)

Observación: atención a las formas, atención al contenido, procedimiento

Como hemos visto, no siempre el objetivo primario de una tarea es lingüístico –la práctica de una estructura gramatical, un área de léxico o una función (p.e. pedir permiso)–, como es el caso de las tareas enfocadas a la forma (*focus-on-form tasks*). Existen muchas tareas centradas en contenidos temáticos o en

otros aspectos. Las que aparecen en esta unidad (1.1 a 2.3) tienen un objetivo actitudinal. Sin embargo, para que sean auténticas tareas de aprendizaje de lengua y producir los efectos de refuerzo de imagen del estudiante, deben llevarse a cabo *en* lengua extranjera. Es inevitable que la impaciencia comunicativa haga que se comuniquen frecuentemente en lengua materna dentro del grupo, pero la producción debe ser toda en lengua extranjera.

TEAMING UP

UNIT 1. MY CLASS AND ME

Student's page

1.1. Our lives are about... ■

(Sobre las paredes de la clase el profesor/-a ha o los alumnos han dispuesto 8 o más dibujos, fotografías o pósters de los temas que pueden interesar a los adolescentes como por ejemplo: viajes, novelas, cine, ordenadores, la moda y los vestidos, la naturaleza, la música, los deportes, etc.)

Go around the class and have a look at all the posters.

Grade the topics:

0 to 3 I am not interested in the topic at all

3 to 6 I am interested in the topic just a little

6 to 8 I am very interested in the topic

8 to 10 I'd spend my life doing or enjoying this!

My life would be about...	Grade	Colour
a. travelling,		red
b. reading myths or stories		blue
c. watching/living cinema		black
d. using or manipulating computers		brown
e. shopping and clothes		yellow
f. observing or studying wildlife		green
g. playing or listening to music		purple
h. playing sports		pink
i. ...		?

Compare your grades with your partners' grades. ■ ■

1.2. My and my partners' preferences. ■ ❖

Stand next to the poster-topic you like best.

Make a circle with all the people who love the same topic.

In your group, tell one after the other your

- name _____

- other preferences _____

- anything else? _____

HELP?

My name is Joana, but I'm called Jana by my friends.

My favourite topic is cinema because it is a magic world. I also like travelling very much and I often play with my computer.

Teacher's Page

Todas las tareas de esta unidad y la siguiente (2) tienen un objetivo adicional a los enunciados: romper el hielo –hacer que los alumnos empiecen a comunicarse en inglés a través de formas de interacción muy sencillas–. Por ser objetivo común, no lo repetimos en cada una de las actividades.

1.1. Our lives are about... ■ ■

1.1.1. Objetivos:

- Mostrar los intereses de cada alumno a los compañeros de aula.
- Familiarizar al alumno con el espacio físico de la clase.

1.1.2. En este episodio (unidad 1) queremos que los alumnos se familiaricen con la clase y con sus compañeros y que muestren su inclinación por alguno de los temas que se plantean para guiar al alumnado en una selección de temas posterior en el momento de confeccionar la revista (Our Mag). Es, básicamente, un trabajo actitudinal de reconocimiento del entorno físico y humano de la clase. El hecho de que se impliquen en las actividades es mucho más importante que la producción lingüística.

Cada alumno, con la parrilla correspondiente para realizar la actividad, da una puntuación a cada tema presentado en las imágenes (póster, fotografía, dibujo, etc.) según tenga más o menos interés para él o ella. Cada alumno/a realiza esta actividad individualmente y sin presiones para que encuentre su propio espacio y ritmo. Sólo al final los alumnos intercambian sus puntuaciones de manera informal y asistemática.

1.1.3. Preguntas de reflexión:

1. Discutid con los profesores los momentos de tensión observados en la clase de prácticas (si es que ha habido alguno).

- ¿A qué creen que se ha debido esta tensión?
- ¿Podía haberse evitado?
- ¿Era necesaria para conseguir algún objetivo?

1.1.4. Expansión:

Cread frases sencillas para cada una de las imágenes descritas que ayuden a asociar la imagen con el texto y motiven/animen al alumnado a realizar la tarea.

1.2. My partners' preferences. ■ ♣

1.2.1. Objetivos:

- Despertar un interés hacia las preferencias de los compañeros de aula.

1.2.2. En grupos, organizados a partir de las preferencias temáticas, los alumnos se presentan uno a uno y empiezan a relacionarse con alumnos/as que coinciden con sus propios gustos.

Se trata además de que se familiaricen y memoricen los nombres de las personas que coinciden con sus mismos intereses.

1.3. My partners' names and favourite activities. ■ ❖

Can you remember your partners' names and favourite activities?

Try one after another to remember this information from as many colleagues as you can. Say it aloud.

How many did you remember?

All of them	Great!	10 points
Most of them	Well done!	8 points
Half of them	OK!	4 points
Less than half	Try again!	2 points

Which is your score?...

1.4. What about the others? ■ ❖

Take or make a little card with the colour of your topic. (See the grid. Travelling is red, etc.)

Pin it on your chest.

Make a new group with 4 to 6 people.

All the colours should be different.

Say: - your names.

All your topics are different now.

Say: - why you like them.

HELP?	I like cinema because I want to be a star. I like music because it makes me feel well. I like swimming because it relaxes me.
-------	---

Which is your score now?

1.5. Our class. ■

Write down three adjectives about this class.

Write your opinion in your notebook.

HELP?	exciting, funny, favourable, promising, friendly, moving, optimistic, amazing, happy, painful, «pain in the ass», kind, passionate, lovely...
-------	---

1.2.3. Preguntas de reflexión:

- Discutir posible dinámicas de grupo para la ejecución de la tarea a fin de conseguir la máxima aceptación de los compañeros.
- ¿Otras ideas?³

1.3. My partners and their favourite activities. ■ ♣

1.3.1. Objetivos:

- Memorizar los nombres de los compañeros.

1.3.2. Pequeña actividad de evaluación formativa del proceso de aprendizaje y sumativa de la tarea. Puesto que el objetivo principal es actitudinal lo que se valora es el esfuerzo que los alumnos hacen por recordar los nombres de sus compañeros. Se dan una puntuación.

1.4. What about the others? ■ ♣

1.4.1. Objetivos:

- Agrupar alumnos con intereses comunes.
- Agrupar alumnos entorno a intereses distintos.

1.4.2. El objetivo continúa siendo el mismo que en la actividad anterior, pero con la finalidad de conocer el máximo de alumnos de la clase y con intereses distintos. La mini evaluación de la actividad anterior se repite cuando los grupos se reorganizan alrededor de temas distintos.

1.4.3. Preguntas de reflexión:

Ésta es la primera actividad de evaluación de la unidad didáctica. Discutir las posibles formas de control progresivo de todas las actividades de evaluación por ambas partes: alumnos/as y profesor/a. Diseñar un instrumento que permita llevar este control.

1.5. Our class. ■ ♣

1.5.1. Objetivos:

- Aprender a sintetizar sentimientos a través del lenguaje.

1.5.2. Esta actividad ayuda a realizar una síntesis de cómo ve cada alumno a la clase. Puede ser muy breve, pidiendo que se enumeren los adjetivos o puede ser más elaborada con el fin de conseguir elementos visuales para decorar la clase con el resultado final del primer episodio de la presente

1.5.3. Preguntas de reflexión:

Discutir la posible presentación visual por parte de los alumnos de toda la información obtenida en este episodio, haciendo incapié en la síntesis de cómo ellos ven la clase. ¿Cómo hacerlo para que se favorezcan las actitudes positivas de el aula?

³ Consulta Davis, P. and Rinvulcri, M. 1990 *The Confidence Book*. London: Longman. Págs. 40-52.

UNIT 2. INVITATION TO WORKING TOGETHER.

Student's page

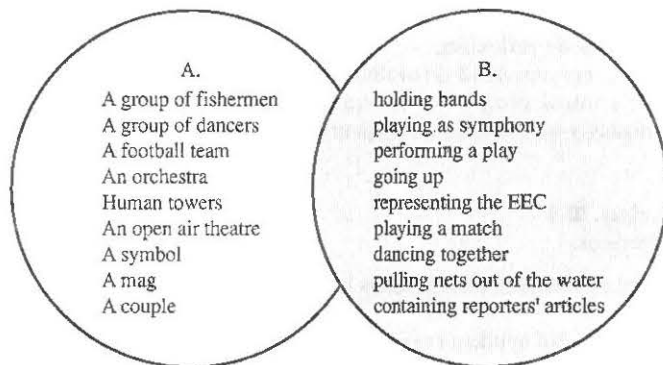
2.1. Human towers. ■ ❖

(a) How many of these activities do you recognize? Take texts from circle A and copy them under the pictures.

Foto: grupo de pescadores sacando una red del mar	Foto: teatro al aire libre	Foto: símbolo de la Comunidad Europea (círculo de estrellas)	Foto: una revista	Foto: torre humana (xiquets de Valls, Vilafranca, etc.)
1.	2.	3.	4.	5.
Foto: danza en grupo (muñeira, sardana o semejante)	Foto: una pareja dándose las manos	Foto: un equipo de fútbol	Foto: una orquesta	Foto: (en blanco)
6.	7.	8.	9.	10.

(b) Complete the text of each picture linking one part from A (ex. *A group of fishermen*) with one from B (ex. *pulling nets out of the water*).

= 1. *A group of fishermen pulling nets out of the water.*



(c) All these activities have something in common. What is it?

Answer:

cooperation

(d) Box no. 10 is empty. Create a new picture and write a new text for it.

Teacher's Page.

2.1. Human towers. ■ ❖

2.1.1. Objetivos:

- Sugerir un tema –la cooperación– y crear interés hacia él.
- Elicitar conocimientos y experiencias previos y compartirlos.

2.1.2. La técnica escogida para esta tarea es la de un juego de adivinación. Intenta implicar al alumno en un problema, invitándole a: 1) identificar y relacionar cosas que conoce; 2) reflexionar sobre ellas (qué tienen en común).

Por lo que respecta a la identificación de las fotos, algunas de las preguntas son cerradas (*Human Towers* son típicas de una región concreta de España, las estrellas son el símbolo de la Comunidad Europea). Otras son abiertas (el equipo de fútbol y la orquesta pueden ser identificados de manera distinta). Algunas pueden necesitar consulta (el teatro al aire libre será clasificado como antiguo –griego o romano– pero quizás sea de difícil localización).

2.1.3. Posibles preguntas de reflexión:

- Esta tarea tiene un objetivo actitudinal y otro procedimental. ¿Sabes distinguirlos?
- Las tareas tienen que ser a) comprensibles y b) implicar al alumno. Discute y toma notas sobre: ¿Cómo presentarías esta tarea? ¿Qué instrucciones darías a los alumnos para realizarla? ¿Por qué?
- ¿Qué cambiarías? ¿Por qué?
- ¿Qué tipo de lenguaje (estructuras y funciones) crees que utilizará el alumno?

2.1.4. Expansión:

- ¿Cómo podrías enriquecer esta actividad? (p.e. añadiendo o cambiando fotos/ ejemplos, preguntas, actividades). Hazlo.

2.2. A class is a place for cooperation. ❖

2.2.1. Objetivos.

- Reforzar la idea de cooperación y relacionarla con la actividad de clase.
- Introducir una idea –la de la revista– como tema para un proyecto de clase o trabajo lateral.
- Producir un texto escrito sencillo y controlado.

2.2.2. Esta actividad se basa en la anterior y la refuerza. Puede ser una actividad opcional u obligatoria, según convenga. El nivel de estructuras sintácticas es más complejo. El foco principal de atención sigue estando, sin embargo, en lo que decimos –los contenidos comunicativos de la tarea–.

Si queremos poner mayor énfasis en los aspectos lingüísticos, podemos sugerir actividades opcionales como la de unir pregunta y respuesta en una sola oración. Demos un ejemplo: *If one dancer does not cooperate, the dancers lose coordination*. Los alumnos pueden imitar la construcción y seguir con las demás frases de la lista.

2.2. A class is a place for cooperation. ✦

a. Which of these eight activities (s. 2.1) can we do in class to learn English? Think.

Answer: Answer

A possible way of collaborating in class to learn English is to produce a _____ together.

(b) Let us now think about cooperation. Link column A and column B with arrows:

ex. Tower: What happens if one of the people does not cooperate? $\rightarrow$ The human tower falls.

A.		B.
Tower:	What happens if one of the people does not cooperate?	The audience does not like it.
Fishing:	What happens if one fisherman does not cooperate?	The concert sounds bad.
Football:	What happens if one player does not cooperate?	The dancers lose coordination.
Circle of stars:	What happens if one country does not cooperate?	People from the other countries suffer.
Group dance:	What happens if one dancer does not cooperate?	The human tower falls.
Theatre stage:	What happens if one actor does not cooperate?	The magazine is not interesting.
Orchestra:	What happens if one musician does not cooperate?	The net does not get out of the water.
Couple:	What happens if one of the two does not cooperate?	The relationship is not sincere.
Mag:	What happens if one reporter does not cooperate?	The team loses.

2.3. Homework: Searching my home library. ■

Make a list of the mags you read or know in English or in your language. Bring some to class next day. It is your contribution to the next task.

2.2.3. Preguntas de reflexión:

- ¿Crees que esta tarea puede tener algún otro objetivo además de los mencionados más arriba?
- ¿En qué casos considerarías esta tarea opcional? (p.e. con alumnos muy jóvenes, etc.) Razónalo
- ¿Qué evaluarías en esta tarea y en la anterior? ¿Cómo lo harías? ¿Puedes crear algún instrumento (cuestionario, escala graduada, etc.)?

2.2.4. Expansión:

- Esta tarea puede expandirse. Por ejemplo haciendo que los alumnos creen eslógans o graffitti para colgar en las paredes del aula con dibujos y texto sobre la cooperación.
- ¿Puedes diseñar la tarea y crear las instrucciones para el libro del alumno? Recuerda la necesidad de sencillez, brevedad, claridad y precisión.
- ¿Podrías diseñar otras tareas parecidas?

2.3. Homework. ■

2.3.1. Objetivos:

- Ligar la actividad de clase a la vida real del alumno y hacerla significativa incorporando sus conocimientos previos.
- Implicar al alumno personalmente –como individuo– en el proceso de aprendizaje.

2.3.2. La responsabilidad de esta tarea es individual. Dos buenas técnicas para asegurar su éxito son:

- simplificar la actividad proporcionando de antemano instrumentos sencillos y claros, p.e. una fotocopia de una tabla con los detalles requeridos: título, lengua, etc. (No olvides un espacio para el nombre del alumno/-a).
- Ligar el producto a la siguiente tarea de grupo como paso indispensable para la misma.

2.3.3. Reflexión y expansión:

- ¿Qué instrucciones darías en clase para esta tarea? ¿Cómo la explicarías, razonarías, justificarías su utilidad?
- Crea un instrumento –tabla, cuestionario, etc– para su realización.

TEMA B: IMPLICACIÓN PERSONAL EN EL TEMA.

El aula representa un pequeño micro-cosmos dentro del contexto social en el que nos movemos. Establecer puentes entre esta realidad y el aula es una necesidad fundamental en toda planificación de actividades. Estos puentes consisten en tener en cuenta lo que el alumno ya sabe y lo que necesita saber para que se produzca el aprendizaje significativo. Si los materiales didácticos que creamos o seleccionamos tienen en cuenta estos aspectos, estaremos ayudando al alumno a relacionar aquello que ya sabe y conoce con lo va a aprender.

Para llevar a cabo una enseñanza significativa el alumnado necesita, pues, tomar una parte activa en las actividades y tareas de aula. Los alumnos adolescentes en particular necesitan sentirse protagonistas de los acontecimientos que los rodean fuera y dentro del aula. Para que esto se produzca debemos encontrar vías de implicación. Puede llevarse a término de distintas maneras, aunque posiblemente todas ellas sean complementarias: la estimulación mental, el recuerdo y conexión del conocimiento ya adquirido no sólo en la escuela sino también en el contexto social en que el alumno se mueve (familia, amigos, televisión, prensa, etc.) la acción y la verbalización de esta acción. Esta conexión exige tender puentes entre sus conocimientos previos y los nuevos contenidos que nos proponemos trabajar.

Los conocimientos previos

«According to Socrates, knowledge was to be sought within the mind and brought to birth by questioning.»

(Paul Bitting and Renee Clift, in *Images of Reflection in Teacher Education*, edited by Waxman et al., 1988, p. 11)

Desde tiempos remotos se reconocía que la mente humana necesita estímulos para despertar o ampliar aquello que ya posee. En la clase es importante encontrar vías para estimular la mente a fin de que los alumnos puedan:

- Descubrir y activar lo que ya saben.
- Hacer conexiones conceptuales. Activar estas conexiones.
- Encontrar un sentido a la necesidad de seguir aprendiendo.

Predisponer al alumnado hacia el tema

Los alumnos que están interesados en las actividades de aula desarrollan una actitud receptiva hacia el aprendizaje. Esforzarnos para que el proyecto o la tarea que vamos a presentar resulte atractivo ante ellos forma parte de la programación de aula del profesor/-a. Por ello nos interesa:

- Realizar actividades motivadoras conducentes a una mayor aceptación e implicación y a despertar un interés hacia el tema propuesto.
- Establecer conexiones de los conocimientos e intereses de los alumnos con el tema propuesto.

Selección de temas que permitan nexos con otros subtemas relacionados con los intereses de los alumnos

Si los temas propuestos permiten este despliegue de temas relacionados, aseguramos su aceptación. El ejemplo que presentamos, la confección de una revista, permite este despliegue. Existen otros temas, como: “el viaje como placer”, “descubrimiento”, “cultura”, “evasión”, “la configuración de un nuevo mundo”.

Conexión de la propia realidad con la realidad del aula

Todos y cada uno de los alumnos de la clase deben encontrar su espacio personal dentro del proyecto. Nosotros, como profesores, podemos ayudar al alumno a encontrarlo. Si hemos ofrecido temas que permitan expansión hacia otros temas, la tarea será más fácil. La conexión con los conocimientos previos y la realidad exterior no es sólo cognitiva –conceptos–, sino afectiva –experiencias previas–. Cada tema es un estímulo que desencadena un proceso de evocación que permite al alumno no sólo identificarse con él o desintonizar sus capacidades receptivas, sino aportar un caudal de contribuciones personales únicas, distintas a las de los demás. Es el contenido personal de nuestros mensajes hablados o escritos, algo que hace a cada comunicador único e irrepetible.

El reconocimiento de los objetivos en las actividades de aula

La presentación, reconocimiento y negociación de los objetivos es otro aspecto importante para que los alumnos se sientan implicados en las tareas que van a desarrollar.

La representación de los objetivos para el profesorado y el alumnado pasa por una explicación, entendimiento, reconocimiento, memorización, adopción, interiorización y fusión de los objetivos dentro de las actividades de aula. La presencia visual de éstos favorece dicho proceso.

La atención a la diversidad

Teachers... provide opportunities for students to pursue their own interests. They support student creativity. They provide a rich and stimulating environment and in that context introduce students to more and more of what the world has to offer.

... We do not suggest that educators spend all their time seeking one or more particular thematic attractors for each student... (however)... lessons that provide for individual choices and variations can accomplish this goal more easily.

Caine, R.N.; y Caine G. 1994. *Making Connections*. Addison-Wesley. Innovative Learning Publications.

En esta unidad, los alumnos negocian objetivos, eligen roles, eligen vías distintas para llevar a cabo una misma actividad. Intentamos que cada estilo de aprendizaje quede contemplado, que los alumnos con menos nivel encuentren propia participación, que los intereses de los alumnos puedan quedar satisfechos con la elección de temas. La atención a la diversidad sólo será posible si la programación de las actividades ofrece rutas alternativas y simultáneas. Esta forma de programar requiere el planteamiento de una dinámica distinta, más ruidosa, más movida sin que por este motivo se pierda el control. El profesor necesita tener siempre presente a sus alumnos y plantearse si las actividades que sugiere podrán ser llevadas a cabo por una mayoría y qué acciones son necesarias para no dejar a nadie al margen de la actividad.

(a) *Lecturas de introducción al tema y técnicas básicas*

PUCHTA, H., SCHRATZ, M. (1993). *Teaching Teenagers*. Harlow: Pilgrims-Longman.

RIBÉ, R. Y VIDAL, N. (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann. Para este apartado son interesantes los capítulos 1, 2 y 3 especialmente.

RIBÉ, R. Y VIDAL, N. (1995). *La Enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra Longman. Especialmente los caps. 5 «Los protagonistas de la clase: el elemento humano», 6 «La motivación» y 7 «La atención a la diversidad».

(b) *Lecturas de profundización*

CONVERY, A., COYLE, D. (1993). *Differentiation -taking the initiative*. CILT London: Centre for information in Language teaching and research.

NELSON-JONES, R. (1993). *Lifeskills Helping*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company.

NOLASCO, R. Y ARTHUR, L. (1988). *Large Classes*. Hemel Hempstead: Phoenix, 1988. Cap. 3-4

NUNAN, D. (1988). *The Learner-centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press. Todo el libro es interesante. Para este apartado, v. el Cap 6. básicamente.

NUNAN, D. (1996). *The Self-directed Teacher*. Cambridge. Cambridge University Press.

PRODROMOU, L. (1992). *Mixed ability classes*. London and Basingstoke: Macmillan.

RIBÉ, R. (1994). «Alguns aspectes de la motivació en el treball per projectes.» 47-62 a *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*. Barcelona: Serveis Pedagògics.

TOMALIN, B., STEMPLSKI, S. (1993). *Cultural Awareness*. Oxford: O.U.P.

VIDAL, N. (1994). «El trabajo por proyectos: la enseñanza de la lengua extranjera» (271-285) en Gairin, J. y Darder, P.; Coordinadores. *Organización y Gestión de Centros Educativos. Ap. B. I.* «La perspectiva organizativa en el tratamiento de la diversidad». Abril 1994. Barcelona; Editorial Praxis.

(c) Otros materiales didácticos para el tratamiento de la diversidad en el aula

FERNÁNDEZ, MARTÍN, RIBÉ Y VIDAL (1996). *Teacher your Teacher Music – Other Friends, other Worlds – Performance – Planning a Trip*. Serie créditos variables de inglés.. Madrid: Alhambra-Logman.

MARTÍN, J.A. (1994). *Parlem la llengua estrangera amb activitats de teatre*. Crèdit tipificat. (1er cicle) per a l'Ensenyament Secundari Obligatori. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.

MARTÍN, J.A. (1996). *Drama Activities in English for 1st Cycle*. Istanbul: Laura and Mark.

SHOR, I. (1996). *When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago and London: The University of Chicago.

INTRODUCING THE TOPIC.

UNIT 3. DISCOVERING WHAT WE KNOW

Student's page

3.1. Who reads what? ♣

(a) Prepare a grid like this:

My group mates	The mag s/he reads	Main interest / focus of the mag
Toti Soler	Kerrang	Modern music
...		

(b) Show your group mates the magazines you have brought to class. ♣

Ask them to show you the magazines they read.

Find out the main interest / focus of the mags. Complete the grid.

3.2. Our group's preferences.

(a) Take a piece of cardboard. Make a poster. Write the name of the group at the top.

Ex. The Tigers. ♣

Write all the information you have got (3.1). Make the poster nice and attractive.

Put it on the class wall.

(b) Look at the other groups' posters. Comment on them. ■

Write a sentence for each of them. *Ex. The Lions' poster is very imaginative.*

Copy your sentences under each poster. *Ex. This poster is very imaginative.*

HELP. Other adjectives: charming, well-done, neat, well-organized, interesting, poor, laborious, tidy, excellent,...

3.3. Discovering how a mag is organized.

(a) A magazine has many sections. How many can you remember? Check your mags. ■

(b) Compare your list with your group mates' lists. Complete them. ♣

(c) In which section do these paragraphs go? ■ ♣

Teacher's Page.

3.1. Who reads what?. ■ ♣

3.1.1. Objetivos:

- Reforzar la cohesión de los grupos.
- Recoger la información recogida y presentarla de forma clara y ordenada.

3.2.2. Es importante profundizar en las relaciones de grupo –recordar nombres, conocer sus aficiones–. Cada alumno es responsable de aportar información (v. 2.3). Dejaremos constancia por escrito de manera clara, para poder consultarla más tarde. Para esta tarea sugerimos hacer grupos más grandes, a fin de disponer de un mayor caudal de datos.

Ejemplo de técnica: Divide la clase en cuatro grupos. Escribe cuatro nombres en la pizarra –por ejemplo, los cuatro elementos (water, fire, air, earth), los puntos cardinales (north, east, west, south), nombres de animales, etc.– y pide que escojan uno para cada grupo. Dales una tabla vacía (v. student's page). Repasa conjuntamente con todos funciones básicas: How to ask someone's names. (*What's your name?...*); How to ask for the name of the magazine they read (*Which magazines do you usually read?...*); How to ask about the topic of the magazine (*What is the magazine about...?*).

3.2.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- ¿Es importante proporcionar o sugerir a los alumnos una tabla o parrilla para clasificar la información? ¿Por qué?
- ¿Deberíamos añadir alguna pregunta a la tabla (p.e. *Readership/who buys it? Young people, adults, everybody,...*)?
- ¿Permitirías que en esta actividad se expresaran en lengua materna? ¿Puedes razonar tu decisión?

3.2. Our groups' preferences. ■ ♣

3.2.1. Objetivos:

- Desarrollar la conciencia de la importancia de una buena presentación.
- Evaluar las distintas presentaciones y expresar la propia opinión en una frase sencilla.

3.2.2.

a) Esta actividad es completamente autónoma. Los alumnos toman decisiones, reparten el trabajo y lo ejecutan (v. 3.2.3).

b) Actividad individual (v. 3.2.3).

3.2.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- ¿Cómo hacer que ningún alumno del grupo esté marginado u ocioso durante la confección del póster? ¿Puedes completar la tarea con actividades simultáneas adicionales?
- ¿Qué otros elementos de lengua deberían incluirse en la ayuda a la actividad b)? p.e. fórmulas para expresar oralmente la opinión –*I think,...*– ¿Puedes hacer un listado de fórmulas sencillas?

Today: Cloudy with a temperature of 9C. The relative humidity will be 93%. Winds from the North. Tomorrow: Thundershowers in a few spots. Partly sunny in others.	The secrets of the spiders discovered. How spiders make silk is important. The molecular level of this substance is a mystery. Scientists at the Berlin Institute of Technology study it. Synthetic silk will have many industrial applications.	Stormdragons. To play this fabulous new game, you need a fast CD-ROM, 16 Mb of RAM and a high-resolution screen. We recomend two joysticks. [...]	Welcome to this new issue of our magazine! This month we offer you two special features: a unique collection of flower arrangements to decorate your house and an interview with the members of the most popular techno-pop group in the State-...
Section:	Section:	Section:	Section:
	Ingredients: 4 tablespoons of sugar 3 eggs 1 lemon peel 1/2 cup of flour		
Section:	Section:	Section:	Section:

Sections:	gardening recipes computing weather	forecast letters to the editor jetset news	fan corner music advice corner	international scene editorial nature	news science ...
-----------	--	--	---	---	------------------------

3.4. Homework. ■

Write a short paragraph about the groups' preferences: Ex: *Title: The Tigers' preferences. A report by Maite. Toti's favourite mag is Kerrang. It is a modern music magazine for young people [...]*

- Esta tarea podría redondearse con una actividad final –¿tal vez una puesta en común en la clase? o algo parecido–. ¿Podrías diseñarla? Instrucciones, objetivos, técnicas, necesidades de lengua, etc.

3.3. Discovering how a mag is organized. ■ ♣

3.3.1. Objetivos:

- Desarrollar la capacidad de identificación de un texto.
- Elicitar los conocimientos previos sobre cómo se organiza una información. Completarlos y estructurarlos.

3.3.2. Puedes utilizar distintas técnicas de dinámica de clase. Sugerimos empezar siempre por la reflexión individual y luego la puesta en común y discusión en grupo. Completa las instrucciones en a), b) y c), si es necesario.

3.3.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- Prueba a crear algunos de los textos que faltan. ¿Qué características deben tener? ¿Qué dificultades encuentras?
- ¿Sería posible que los alumnos aportaran alguno de dichos textos? ¿Cómo estructurarías la actividad? ¿Qué instrucciones darías? ¿Qué objetivos tendría esta tarea?

3.4. Homework. ■

3.4.1. Objetivos:

- Consolidar la capacidad de expresión individual de lo que se ha hecho en clase.
- Escribir correctamente frases sencillas utilizando fórmulas y contenidos conocidos.

3.4.2. Preguntas de reflexión y expansión:

El aspecto lingüístico de esta tarea puede enriquecerse en varios aspectos –uno funcional (estructuras para “expresar preferencias”) y otro léxico (palabras alternativas a *magazine*). Insiste en la importancia de la variedad en el informe. Prepara y reparte una language card con información y/o ejemplos.

Preferences:	Lexicon:	
Toti's favourite mag is _____	magazine / Mag	periodical
Ana likes _____ best	fanzine	bulletin
prefers _____	journal	...
loves _____	publication	

Las language cards pueden tener muchos formatos. Ahora que has visto uno, podrás diseñar tus propias fichas.

UNIT 4. HEADING TOWARDS THE STUDENTS' AREA OF INTEREST

Student's page

4.1. The mags we love. A class survey. ■ ■ / ♣

(a) Make a class survey. ■ ■ / ♣

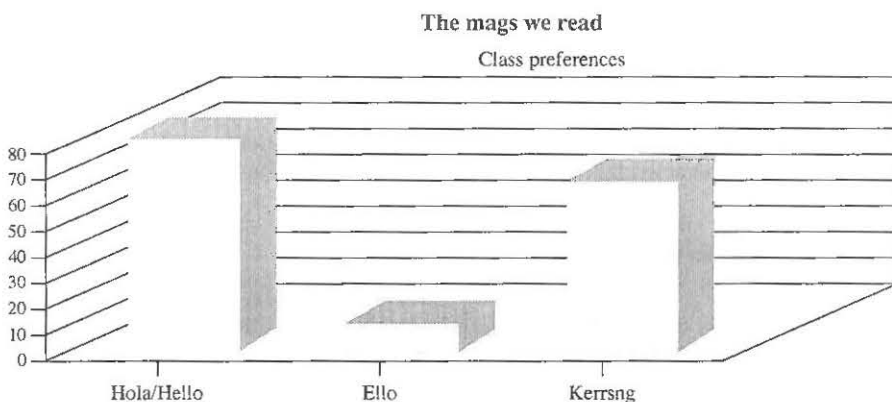
Little by little we discover our reading preferences. In Unit 3 we found what students and groups read. We made posters to explain group preferences.

Now we want to discover the preferences of the class.

How many students read each mag? Ask your classmates. Write a short report. Then express the results in a graph.

Ex. 80% of the class read *Hola*. It is a... 6 students read *Elle*. This is 20%...

(b) Express your opinion. Vote for the best survey and the best text. ♣



4.2. The topics we love. ♣

(a) Now that we know what mags we like, let us find the topics we enjoy best. Look again at the grids on the wall. Create a new table with the topics at the top of it. Classify all the mags under your topics. Mark the ones you read.

Ex.

TOPICS	music	sports	computers	fashion	jet set society	...	...
MAGS	Kerrang	Marca**	PCWorld	Elle	Hola/Hello	...	...
	...	...	...	...	...	...	...

(b) What is your topic? _____

Find a short text in English about the topic you like best. Read it. Take notes. Copy the new interesting words.

Ex. The title is _____ [Submarine archeology]. The author is _____ [Ray Hamilton]. It is about _____ [the new discoveries in the Mediterranean]. It explains _____ [the latest techniques]. etc.

Notes: [They use nuclear mini-submarines Words: diver, deep, marble, monitor, etc.
They use sonar and electronic helmets]

Teacher's Page.

4.1. The mags we love. A class survey. ■ ■ / ♣

4.1.1. Objetivos:

- Descubrir algunas preferencias de lectura de la clase.
- Expresarse oralmente y por escrito con fórmulas sencillas y controladas.

4.1.2. Estamos aún en el proceso de conducción del alumno hacia un tema (creación de clima). Sugerencia para iniciar la clase: organiza una exposición con las revistas aportadas por todos (alumnos/-as y profesor/-a). Deja que durante unos pocos minutos las vayan colocando por afinidades y las hojeen.

4.1.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- ¿Qué fórmulas en inglés enseñarías a los alumnos para preguntarse mutuamente acerca de las lecturas?
- ¿Cómo las suministrarías? Crea un instrumento / actividad para ello.

4.2. The topics we love. ♣

4.2.1. Objetivos:

- Conducir al alumno hacia uno de sus centros de interés –los temas que le gusta leer–.
- Leer un texto (*input processing*), identificando contenidos y tomando notas.

4.2.2. La primera tarea tiende un puente entre la realidad afectiva –gustos– del alumno y la actividad de lectura siguiente. Encontrar un texto corto no es difícil. Puede localizarse en alguna de las revistas aportadas, bajarse de Internet, fotocopiar de una enciclopedia inglesa (libro, CD-ROM), portada de disco, etc. En caso necesario puede organizarse una expedición/investigación por parte de los alumnos para localizarlo.

Se trata de una lectura global (*skim reading*) para entender y tal vez disfrutar del texto y, por otra parte, de localizar algunos elementos (*scan reading*). Si el texto es demasiado largo o difícil, no importa que queden algunos detalles oscuros, una vez que el alumno ha conseguido los objetivos de la tarea.

4.2.3. Preguntas de reflexión:

- Se dice que es muy importante que los alumnos “hagan algo” con el texto y no se limiten a “leerlo”. ¿Cuáles crees que pueden ser las razones?

4.2.4. Expansión:

- ¿Puedes completar la ficha procedimental de lectura del libro del alumno?
- ¿Puedes crear otra actividad distinta para procesar el texto escrito?

4.3. What I know about this topic. ■ ■ ■

4.3.1. Objetivos:

- Incorporar elementos de la lectura (4.2) a una pequeña producción propia (procesamiento de *input*)
- Reflexionar sobre la arquitectura elemental de un texto (proceso de *output*)

4.3. What I know about this topic.

Write a well-organized paragraph about your topic. Can you do it? ■

Ex. I am crazy about computers. I have a Pentium multimedia machine. I have little money. So, I buy only one magazine every month –PC Format, but I also read PC World at Pedro's house. His father buys it. I love games. I play a lot during the weekends. I have a new joystick and two powerful loudspeakers connected to my Soundblaster card. There are fantastic games for PCs. I like Dungeons best. I always play it at full volume. My mother complains because she cannot listen to the TV. I like connecting to the Internet, but my father says the telephone is expensive. I enjoy synthesizing and mixing sounds. I think computers are essential for my future.

Signed. Montse Hernández

When you finish, correct it with a friend. Then, hand it in to your teacher for revision.



Make it public:

- Make a nice poster and put it on the wall.
- Exchange your report with other classmates.
- Send it to your school paper.

4.4. Homework.

4.3.2. Ésta es una tarea orientada hacia la forma –el código lingüístico–. No conviertas, sin embargo, la corrección en un elemento descorazonador, sino en reflexión. El contenido comunicativo es importante. Una buena técnica puede ser

(a) Diseña una ficha sencilla de lengua, como la siguiente, que sirva de referencia (sin ejemplos)

Remember:

- Write a title for your report.
- Sign your report.
- All sentences have a subject.
- Write short sentences. Always end your sentences with stop (“.”)
- To link words or sentences use “,”, “and”, “but”, “or”.
- You start a sentence with certain words –“so,” “however,” “also,”– to continue the previous sentence.

(b) Haz que el alumno copie el texto del ejemplo e identifique [p.e. con colores] todos los elementos mencionados.

A Computer fan.

By Montse Hernández

I am crazy about computers. [...]

So, I buy only one magazine every month –PC Format, but I also read PC World at Pedro’s house. [...] There are fantastic games for PCs. I like Dungeons best. [...]

4.3.3. Preguntas de reflexión:

- ¿Por qué es importante la corrección por parejas (*peer editing*) del trabajo escrito?

4.3.4. Expansión:

- ¿Puedes crear una ficha de (auto)-evaluación para esta actividad?

4.4. Homework.

Recuerda lo que dijimos sobre el homework en la unidad 2 (2.3, *student’s* y *teacher’s page*). Mira las tareas de la unidad 5. Si decides organizar deberes individuales, piensa en una actividad que actúe de puente y preparación para aquellas.

UNIT 5. MATCHING JOBS AND INDIVIDUAL ABILITIES

Student's page

5.1. Who does what in a Mag? ■ ■

Match the two columns. Use arrows.

The Journal team	
1. The chief editor	a. S/he usually lives in a foreign country or in another region. S/he sends news, articles from her/his place to the mag main office.
2. The section editor	b. S/he is in charge of the appearance of the magazine. S/he selects pictures, drawings, headings, etc.
3. The reporter	c. ?
4. The correspondent	d. S/he coordinates everything. S/he is usually a very curious person interested in many topics. S/he reads all the materials for the mag, suggests changes and possible design, etc.
5. The designer	e. S/he is a specialist in a topic. S/he enjoys coordinating all the articles for his/her section. Sections include: reports, correspondents, interviews, entertainment, etc. S/he also writes if s/he wants.
6. ?	f. S/he is usually employed full time in the office. S/he reports everyday news.

Find another job for box 6. Define it. Use a dictionary.

Ask your teacher for the answers. You get ten points for each right answer.

5.2. What I can do. ■

You have many skills.

Say what you can contribute to a mag.

e.g. Marta. *I am good at computers. I can be a designer. I can also be a section editor.*

Exchange your writings with your friend. Add one more of his/her abilities. ■ ■

e.g. *Marta says she is good at computers but she is also very interested in ecology. I think she can be a good reporter.*

5.3. My interests. ✱

Brainstorm in your group.

How many different topics and subjects interest you?

Make a list on a piece of paper. Put it on the class board.

Go around and see the other groups' interests. Take notes.

Teacher's Page.

5.1. Who does what in a Mag? ■ ■ ■

5.1.1. Objetivos:

- Clarificar los distintos roles para la confección de la revista.
- Desarrollar estrategias de lectura y memorización.
- Atender los diferentes estilos, intereses, niveles y motivaciones del alumnado, desplegando tareas diversificadas para su elección.

5.1.2. En este episodio pretendemos desplegar tareas de características diversas para que el alumno/a encuentre su propio espacio. Antes de la selección es importante que el alumno/a llegue a entender todas las posibilidades y dificultades de su elección y que la haga de manera que le sirva para adquirir conocimientos, pero que a la vez pueda satisfacer sus inquietudes personales.

Primero necesitamos entender en qué consiste cada una de las tareas necesarias para confeccionar una revista. Los roles que aquí se explican deben ser interiorizados por los alumnos. Una posible dinámica consistiría en preparar tantos juegos de tarjetas con rol y explicación como alumnos en los grupos. Los alumnos en parejas se ayudan a memorizar las definiciones de cada rol, crean un nuevo rol que ellos/as encuentran necesario. En grupos de cuatro un alumno "canta" el título de un rol y quien esté preparado responde de memoria a la definición del rol. Si su explicación es acertada coge la tarjeta que está delante suyo y la retira. Así sucesivamente hasta que todos los alumnos hayan acabado las tarjetas. Los alumnos que tengan más dificultad en memorizar los roles tienen más oportunidades puesto que los compañeros ya han mencionado en qué consiste cada rol y pueden ayudarles hasta que consigan memorizarlos completamente. Una vez finalizada la memorización se pueden matizar los roles en cada grupo en lengua 1, si es necesario.

5.1.3. Preguntas de reflexión:

- Realizad la tarea en grupo como si fuerais alumnos. Enumerad las dificultades que se pueden prever y haced nuevas propuestas de dinámica de clase sin olvidar que el objetivo primordial es la atención a la diversidad. Comentad los distintos procedimientos utilizados para memorizar los roles y listarlos.
- Comentad y listad las diferencias que se han observado en la clase como profesores-alumnos a nivel de estilos de aprendizaje, intereses y niveles.
- Comentad y listad todas las actividades que el profesor/a ha realizado para cuidar de estas diferencias.

5.2. What I can do ■ ■ ■

5.2.1. Objetivos:

- Atender a la diversidad
- Decidir lo que quiere y puede hacer cada uno.

5.2.2. Con esta actividad se intenta que los alumnos/as manifiesten sus intereses en relación al proyecto que se va a iniciar: la confección de una revista sobre sus intereses.

5.2.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- Después de observar la clase en vuestro centro de prácticas, discutid en grupos de 3 los intereses de los alumnos que hayáis podido observar y aquellos que os parece que están latentes. Cread 12 ejemplos más para que la mayoría de alumnos puedan sentirse identificados.

5.3. My interests. ❖

5.3.1. Objetivos:

- Respetar y aceptar los distintos intereses de la clase.

5.3.2. Se pretende aquí que los alumnos se den cuenta que en una misma clase pueden coincidir diferentes intereses. Representarse estos intereses en un mapa conceptual les obliga a ver las coincidencias y las diferencias del grupo clase. Están a punto de conocer el potencial de la clase. Conviene despertarles la curiosidad acerca de esta idea.

5.3.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- Confeccionad un mapa conceptual con todas las materias que pueden elegir los alumnos/as y las relaciones entre sí.
- Plantead cinco formas distintas de relacionar la enseñanza de la lengua extranjera con las otras materias del curriculum.

TEMA C: PLANIFICAR EL APRENDIZAJE

El cosmos del alumno

La clase es un micro-cosmos en el mundo del alumno. Conseguir que sea un mundo organizado y efectivo es parte de nuestra responsabilidad.

En este pequeño núcleo de actividad, el alumno se mueve a distintos niveles:

- como ente autónomo,
- en parejas,
- en pequeños y grandes grupos y
- como clase.

Las tareas se suceden como una cinta sin fin. Cada momento requiere su dinámica. Lo verdaderamente importante es que el alumno no se pierda, que no detenga su trabajo en medio de este proceso (sólo) aparentemente complejo y que tenga una idea clara de hacia dónde se dirige –aquello que pretende conseguir– y dónde se encuentra en cada momento.

La adopción de objetivos

Si en el tema anterior hablabamos de una secuencia de actos hasta interiorizar los objetivos, en el momento de planificar el aprendizaje debemos plantearnos la adopción de unas tareas que nos permitan establecer una relación entre aprendizaje y objetivos propuestos. Tal y como han sido diseñadas en estos materiales, dichas tareas conducen poco a poco y de forma natural hasta la plasmación del contrato personal de aprendizaje en la unidad 8 (8.5).

La constante revisión y reflexión sobre el proceso –qué y cómo estamos aprendiendo– facilitará la comprensión del porqué hacemos cada cosa. La revisión de los objetivos se convierte en una tarea de evaluación formativa con todo lo que conlleva y produce un efecto organizador en el aprendizaje.

El espacio del alumno dentro de las tareas encadenadas

Montar un proyecto compartido, explicar o negociar los contenidos de un programa dentro de un enfoque participativo, son actividades complejas. Una vez negociado o acordado el proyecto o la secuencia de tareas de aprendizaje, los alumnos deben llegar a entender, desde su propio estilo y perspectiva, las conexiones entre su propia actividad, la de su grupo y las de la clase.

Los recorridos no son siempre idénticos. Pueden ser

- alternativos (escoger entre esta tarea y la otra, entre modos distintos de realizarla) y/o
- cíclicos (iniciar una tarea y volver a ella más tarde a fin de completarla, repasarla) para aquellos que necesitan consolidar o profundizar algunos contenidos.

En este proceso una serie de instrumentos pueden facilitarnos la tarea organizativa.

La creación de hábitos de trabajo

Para que el entramado de la clase funcione es importante crear hábitos de trabajo que obliguen al alumno/a y a los grupos a a) organizar sus producciones y b) desarrollar la capacidad de utilización de los instrumentos necesarios para realizar las tareas. Los alumnos, en los comienzos del proyecto, necesitarán fichas procedimentales que les ayuden a:

- Tomar notas, realizar lluvias de ideas en su grupo para organizar las necesidades que prevén que van a tener.
- Acceder a la información (manejar diccionarios, lexicons, enciclopedias, ordenadores, CD-Roms, etc.)
- Investigar (encontrar información por todos los medios conocidos)
- Organizar la información (confección de fichas, hacer resúmenes, hacer informes, utilizar una agenda, etc.).

En *Our Mag* se presentan muchas de estas fichas, diseñadas para solucionar las tareas específicas que allí se presentan. Muchas de ellas podrían llevarse a cabo en el aula al margen del proyecto que les da unidad, simplemente como instrumentos para que los alumnos aprendieran estos procedimientos.

¿Sabrías aislar estas fichas y contextualizarlas en otro proyecto? ¡Pruébalo!

Instrumentos de ayuda a planificación individual y colectiva

Entre estos instrumentos, recuerda la utilidad de los siguientes:

- **Las parrillas de organización del trabajo.** Es una forma sencilla de organizar las ideas, las tareas, los pasos, la lengua que se necesita. En el proyecto tenemos numerosos ejemplos.
- **Las exposiciones murales.** La exposición de los trabajos de los alumnos ejerce un efecto de reconversión y mejora de los trabajos de la clase.
- **La agenda personal.** Ayuda a los alumnos a recordar gestiones, deberes, búsquedas de material y a la vez les ayuda a planificar el estudio y la elaboración de los productos a lo largo del proyecto.
- **El portafolio (*portfolio*) personal,** cuyo contenido puede negociarse con los alumnos y dependerá de las necesidades de cada uno para que los contenidos también varíen, pero debería contener todo el material que se produce, las distintas correcciones, las fichas que se utilizan, los objetivos negociados, etc.
- **La revisión del trabajo.** La revisión de los trabajos se puede hacer en momentos claves de la producción o de forma sistemática. Ayuda a crear hábitos de perfeccionamiento.
- **Fichero de las fichas de lengua y de procedimientos,** vocabulario de los temas trabajados.
- **Las hojas de evaluación formativa.** Ayudan al alumno/a a organizar y reflexionar sobre su aprendizaje. Dan al profesor un feedback de las necesidades a lo largo del proyecto.
- **Las discusiones piramidales y de “bola de nieve” (*snowball*).**

Lecturas de ampliación y técnicas básicas:

CAINE, R. N., CAINE, G.; (1994). *Making Connections. Teaching and the Human Brain*. Addison-Wesley.

DICKINSON, L.; (1987). *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, G., SINCLAIR, B.; (1989). *Learning to Learn English*. Cambridge: C.U.P.
McWhorther, K. T.; (1992). *Study and Thinking Skills in College*. Harper Collins Publishers.

NUNAN, D.; (1996). *The Self Directed Teacher*. Cambridge. Cambridge University Press.

OXFORD, R. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston, MA.:Heinle & Heinle.

REYNOLDS, M.; (1994). *Groupwork in Education and Training*. London: Kogan Page.

RIBÉ, R. Y VIDAL, N.; (1993). *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann. Contiene actividades fotocopiables en inglés. Para este apartado son interesantes los capítulos 5,6,7 y 8 especialmente.

RIBÉ, R. Y VIDAL, N.; (1995). *La Enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria. (Agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la E.S.O.)* Madrid: Alhambra Longman. Especialmente los caps. 2, y 8.

WILLING, K.; (1989). *Teaching How to Learn. A guide to developing ESL learning strategies*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research. Macquarie University.

LOOKING AHEAD

UNIT 6. OUR DESTINATION

Student's page

6.1. From me to you. ❖

Read your teacher's letter in your groups. Understand it and enjoy it. Talk with your partners about what she says.

Dear student, I am so happy with all the activities we have carried out in class. We have somehow noticed that we all have different interests and abilities. We have collaborated in some tasks and it has been nice to help each other. We have described and thought about the different tasks involved in making a mag. A nice way to put all these together is by making a mag in our class. If we can be enthusiastic about what we do and commit to our areas of responsibility we will surely learn a lot; not only about the English language but also to collaborate with and to respect every member of our class. To see a finished product, the result of bits and pieces from each of us put together can be a really challenging experience. What do you think? Should we try to make a mag in our class? Tell me your views. Lots of love, Your teacher
--

6.2. Thinking about our work. ■

Are you ready? Or, do you need some time to give it a thought?

Let's see how each of us feels about these objectives. You may check two different boxes for each objective

Objectives	I am ready. I have no problem at all.	I need to work hard.	I'll need help.	I am at a loss and can't do it at all.
1. Write at least one article/interview... for our mag.				
2. Cooperate with my partners and help those who have problems in making the mag.				
3. Commit myself to one of the main tasks needed to make the mag.				
4. Review my own and my partners' work before writing the final version.				
5. Have concern and care for well-finished work.				
6. Have my working agenda written with all the details and up-to-date.				
7. Keep all my work in a portfolio so that I can use it when I need it or it can help other people to carry out their work.				

6.1. From me to you. ❀

6.1.1. Objetivos:

- Hacer más accesible la imagen del profesor/a e implicar al alumno/a en la responsabilidad de la ejecución del proyecto.

6.1.2. De la presentación, negociación y acuerdo final acerca de los objetivos depende el éxito del proyecto. Es, por, tanto una tarea crucial y que debe llevarse a cabo con rigor y sobre todo intentando despertar entusiasmo e implicar a los alumnos/as en la idea. El alumnado debe ser escuchado y tenido en cuenta. Los objetivos que se pretenden deben explicarse y comentarse con los alumnos en su lenguaje, dejando que intervengan y expresen sus opiniones. La implicación es básica para que se sientan motivados y en consecuencia aprendan la lengua. Es un momento delicado. La actitud de la profesora en este momento puede alejar o acercar a los alumnos en el proyecto que se inicia. Es, pues, necesario que intentemos ser flexibles y tolerantes con un talante negociador y que dispuestos a encontrar los términos medios. Es importante que veamos si el potencial de cada alumno queda plasmado en cada uno de los contratos personales y, durante las clases que dura la negociación y representación de los objetivos, insistir constantemente en la importancia de su memorización e interiorización por parte de los alumnos y de la profesora.

Se pide a los alumnos que lean la carta de la profesora en grupos para solucionar los problemas de comprensión. Se pueden anotar algunas preguntas en la pizarra para resaltar la atención en algunos aspectos de vital importancia para que el proyecto sea un éxito.

6.1.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- Realizad una lectura detenida de la profesora y confeccionad 5 preguntas para que el alumno fije la atención en lo que se le está pidiendo.

6.2. Thinking about our work. ■

6.2.1. Objetivos:

- Ayudar a procesar, entender e interiorizar los objetivos del proyecto.

6.2.2. Las preguntas anteriores fuerzan a los alumnos/as a centrar la atención en lo que van a hacer. En esta tarea la explicación de cada uno de los objetivos remarcará todavía más la labor que se espera que cada uno puede hacer. Se trata de que encuentren espacios personales de realización. Las aptitudes de cada uno/a deberían reconocerse y madurarse.

6.2.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- Cada punto es un objetivo que los alumnos deben entender. Es necesario encontrar una explicación sencilla para cada objetivo, en el lenguaje de los alumnos y no en el lenguaje del profesor. Desarrolla una explicación de unas dos líneas para cada objetivo de la parrilla. No olvides que esta explicación va dirigida a alumnos de la escuela secundaria y que debemos utilizar su lenguaje para que lo sientan de la manera más próxima.

6.3. Can I answer back? ■

Now write a letter to your teacher and tell her your views on these objectives. Would you change anything? Would you add anything?

See what a colleague of yours wrote.

Dear teacher,

I really want to make a mag with all the people in my class. I want to do a neat and nice job. I am ready to collaborate and help my partners in what I can but it will be very difficult to write an article without any help.

I do not understand what you mean when you say that I have to keep all my work in a portfolio. Can you explain that to me?

I think it could be interesting to add that we will need information to be able to write on some of the topics. We could all look for information too.

Ler's start.

We will certainly feel great!

Your student,

Mar

6.3. Can I answer back? ■

6.3.1. Objetivos:

- Escribir en inglés una carta integrando los objetivos básicos del proyecto

6.3.2. La respuesta del alumno es una pequeña evaluación inicial. No deberíamos, por lo tanto, ofrecer una gran ayuda ni monitorización para poder comprobar las posibilidades de expresión lingüística de cada alumno. Una vez recibida la respuesta del alumno podemos formularnos una serie de preguntas de cómo debemos llevar a cabo el proyecto que estamos iniciando. Debemos preguntarnos sobre la insistencia de unos u otros objetivos. Dependerá de si la clase tiene un nivel avanzado, de si están acostumbrados a colaborar, de si han hecho otros proyectos y son buenos organizadores, de si tienen hábitos de trabajo incorporados, etc. Todas estas observaciones pueden desprenderse del resultado de esta evaluación inicial en forma de carta. Una vez recibida la profesora puede fotocopiarla y guardarla para demostrar al alumno/a más adelante su mejora. Iniciamos, de todos modos, un proceso cíclico de revisión de todos los trabajos que se efectúen. La devolución de las cartas implica una forma de corrección de grupo.

6.3.3. Preguntas de reflexión:

- Discutid una dinámica de corrección cooperativa de las cartas.

6.3.4. Expansión:

- Preparad unas fichas para ayudar al alumnado en cuanto a:
 - (a) el formato
 - (b) la lengua

PLANNING

UNIT 7. DEFINING CLASS AND GROUP JOBS

Student's page

7.1. Choosing a title for *Our Mag.* ■

- (a) Think of a beautiful title for Our Mag.
Combine three or four words you like.
Use the examples for inspiration.
Share your title with your group. Improve it. ♣
Copy it on the blackboard.

Ex.

The fans of...
The Green Journal
Music of the Future
Peace in the World
Shut up and read

Soft Metal and Red Drums
The Highschool Tribune
Lions, tigers and other friends
Mediterranean colour...

- (b) Which is the best title? Select one. Vote.

7.2. Choosing our roles. Preparation for a class meeting.

- (a) Now take an English mag or a newspaper. Identify the sections. Where are the names of the people responsible for them? Find them. How are they written? Take notes.

■ ■

- (b) To distribute roles for our mag we need to call a meeting. ■

Now prepare your ideas for it. Think of the job you would like to have. *Ex. I would like to be a game writer.*

Why? Think of the reasons for your choice. Write them in your notebook. *Ex.*

Organization jobs	Writing jobs (sections)
1. Chief Editor	4. Reporter
2. Section Editors	5. Correspondent
3. Designer	6. Interviewer
	7. Entertainment writer
	7.1. horoscopes
	7.2. jokes & stories
	7.3. games
	7.4. puzzles
	7.5. crosswords
	7.6. poems

I want I would like	to be an interviewer to write games	because	I like speaking to people
			I need to speak more English
			I want to interview
			I am good at drawing

Teacher's Page.

7.1. Choosing a title for *Our Mag.* ■ ❖

7.1.1. Objetivos:

- Promover la experimentación individual del alumno en lengua extranjera.
- Implicación a través de la creatividad.
- Comunicarse oralmente en público en un contexto sencillo y controlado.

7.1.2. En la clase habrá alumnos con iniciativa y nivel aceptable de inglés. Éstos querrán tan sólo un diccionario y libertad completa. Otros se sentirán inseguros o tendrán menor dominio. En este caso, puedes dejar que simplemente a) sustituyan palabras en los títulos ofrecidos (añade algunos tuyos a los de la *student's page*) o b) combinen elementos de varios de ellos (p.e. *Music, Peace, and Red Drums*). Es importante que cada alumno siga su propia estrategia de acuerdo con sus posibilidades.

Técnica alternativa: Si quieres un comportamiento homogéneo y controlado, crea un *Word Tank*. Cada alumno aporta diez palabras sueltas imaginativas (p.e. *adventure*). Dales tiempo suficiente para rastrear en el diccionario. Se sentirán implicados a través de su aportación personal. Se comparten (pizarra, papel). Cada alumno escoge palabras del *Word Tank* y las combina para componer su título.

Proporcionales una fórmula sencilla para la votación, si quieres que ésta sea individual. Deja que preparen el texto del voto. Ex. *My vote is for _____ because I love _____.*

Después del recuento de votos, encarga un gran poster con el título. Puedes hacer que añadan cosas, como los temas que más interesan a la clase.

7.1.3. Preguntas de reflexión:

- ¿Por qué es importante crear espacios de creatividad en la clase de inglés?
- ¿Por qué es importante animarles a que utilicen estrategias de producción distintas?

7.1.4. Expansión:

- Diseña un *Word Tank* (v. 7.1.2).
- ¿Puedes crear una actividad distinta para crear y escoger un título?

7.2. Choosing our roles. Preparation for a class meeting. ■ ■ ■

7.2.1. Objetivos:

- Hacer que el alumno reflexione sobre sus propias necesidades, preferencias o habilidades y tome sus propias decisiones.
- Integrar al alumno en la dinámica general de la clase mediante la adopción de un rol autónomo, adaptado a su personalidad, dentro de un proyecto coordinado.

7.2.2. La primera tarea (a) puede hacerse individualmente o por parejas. Decide. Es posible que algunos necesiten ayuda. Puedes ampliar la búsqueda con otros detalles, si quieres. Puede ser importante ensayar oralmente las fórmulas que se incluyen en (b) para dar seguridad antes de la selección de cargos / responsabilidades que se va a realizar a continuación (7.3). Recuerda que debe haber al menos 4 section editors –uno/-a por cada sección (4. Reportajes, 5. Corresponsales, 6. Entrevistas, 7. Pasatiempos)–.

Escribe en la pizarra los encabezamientos para las columnas mencionadas en (c) y (d).

7.2.3. Preguntas de reflexión:

- ¿Por qué es mejor hacer este tipo de tarea individualmente o por parejas?
- ¿Por qué es importante ofrecer espacios y estilos de trabajo distintos?
- ¿Cómo ensayarías las fórmulas que se incluyen en (b)? ¿Oralmente con toda la clase? ¿En grupos? ¿Puedes razonarlo?

- (c) Write your name on the blackboard under the appropriate column.
 (d) Do you have an idea for a new section? Copy it on the blackboard under the column *New Sections*.

7.3. Distributing jobs. Group making. ☼

(a) Have a look at the blackboard. Explain why you have chosen your job. Use the sentence from your notebook (7.2, b).

Ex. I want to be a correspondent because I like reading and writing about exotic places.

(b) Express your opinion about the candidates, if necessary.

Example

<i>I think In my opinion I believe</i>	<i>Arantxa</i>	<i>will be is</i>	<i>a good reporter a better designer than writer</i>
		<i>should be</i>	<i>the chief editor</i>
	<i>Jordi and I</i>	<i>should</i>	<i>work together</i>
<i>My vote is for</i>	<i>Miguel</i>	<i>because (in my opinion) he is very imaginative</i>	

- (c) Who has the same job as you? Find out and sit with them. Introduce yourself.

7.4. Homework. ■

Make your own presentation card. Think of a beautiful design.

Create your card stating: Name, Title of mag. Your job (ex. *Reporter, Correspondent in Tokyo, Crosswords Writer, etc.*), Class / group / school / address / phone number / country.

Show it to your colleagues in class next day. ✧

7.2.4. Expansión:

- ¿Cómo podrías ayudar a un alumno/-a indeciso/-a en su elección? Piénsalo y crea un instrumento adecuado (¿quizás un cuestionario sobre habilidades, un juego, etc.?)

7.3. Distributing jobs. Group Making. 🌀

7.3.1. Objetivos:

- Repartir tareas y organizar los grupos.
- Expresar la propia opinión.

7.3.2. Organizar una reunión y votación general de clase necesita una buena coordinación y sentido del ritmo por parte del profesor/-a. De nuevo conviene asegurar que los alumnos se sienten seguros en la utilización de las fórmulas (b) antes de empezar una sesión pública participativa.

Es conveniente que las tareas de organización recaigan en alumnos capaces de llevarlas a cabo –alguien con autoridad, pero respetuoso con las ideas de los otros, que sepa coordinar / controlar el trabajo–. Organiza la votación de estos cargos. Propón de entrada algunos nombres alternativos si lo crees necesario. Procura que los grupos (reporters, interviewers, etc.) queden equilibrados. Sugiere y negocia ajustes con los alumnos cuando convenga.

7.3.3. Preguntas de reflexión:

¿Qué extensión debería tener una ficha de lengua como la que aquí se incluye? ¿Puedes razonarlo?

¿Cómo organizarías la práctica de estas fórmulas, teniendo en cuenta que se ha hecho algo parecido en la actividad anterior (v. 7.2.1)?

7.3.4. Expansión:

Añade elementos a la ficha de lengua. Cambia los ejemplos o reestructura el formato, si lo crees necesario.

7.4. Homework.

7.1.1. Objetivos: Relee las instrucciones para la actividad. Reflexiona sobre sus objetivos. Escríbelos.

- _____
- _____

7.1.2. Es una buena oportunidad para practicar medidas, formas, colores menos usuales. Prepara tus instrucciones con cuidado. *Ex. Make your cards square. They should be 10 cm wide and...*

Deja que desplieguen libremente su creatividad y decidan sus instrumentos de trabajo – a mano, con ordenador, añadiendo un logo, etc.– y resultados.

7.1.3. Preguntas de reflexión:

La parte de diseño contiene pocos elementos de lengua. Sin embargo es muy importante. ¿Por qué?

7.1.4. Expansión:

Compartir la producción tiene un efecto retroactivo importante sobre la motivación del estudiante.

Diseña una actividad de presentación e intercambio de tarjetas en la clase siguiente. Puede aprovecharse la ocasión para practicar algunas fórmulas de presentación? Piénsalo y escribe las instrucciones para la tarea.

UNIT 8. DEFINING PERSONAL RESPONSIBILITY

Student's page

8.1. Analyzing my job. ■

Copy and complete it in your notebook.

I am _____ of _____ (title of our mag).

It is an _____ (organization / writing) job.

This is my agenda:

(organizers)	(section writers)
I coordinate _____ (names of students)	I write about/create _____ (topic).
I revise * _____ of _____	My * _____ is _____ long.
I control * _____ of _____	My section editor is _____ (name).
I create * _____ of _____	I consult with him/her.
* Keywords: style, correction, content, length, layout,	* report, interview, article, horoscope,
I need ideas ☒ from _____ e.g. an encyclopedia information ☐ from _____ models ☐ from _____ dictionaries ☐ from _____ to speak to _____ (names) ☐ To coment/consult _____	

8.2. My commitment within my group.

Read this letter. ■

Replace bold letters with your personal information. Write a different letter, if you want to.

Meet with your section colleagues. ♣

Read your letters together.

Give a copy to your section editor

15th November Dear chief editor, <i>I am a correspondent. I am going to write about animals in Australia. I share work with Tania, Maite, and Toni. My section editor is Montse. We are going to help each other very much.</i> <i>All this is my personal contribution and responsibility.</i> Yours, Mario	
---	--

Teacher's Page.

8.1. Analysing my job. ■

8.1.1. Objetivos:

- Clarificar los procedimientos necesarios para llevar a cabo el rol seleccionado y definido por cada alumno.

8.1.2. Para definir la responsabilidad personal el alumno necesita entender, no sólo el contenido ("de qué va") de su rol, sino además cómo llevarlo a cabo. Esta ficha procedimental ayuda al alumno a organizar su labor.

8.1.3. Preguntas de reflexión:

- ¿En qué ocasiones has hecho un trabajo en la escuela secundaria (bachillerato) sin recibir ninguna ayuda procedimental? Coméntalo con tus compañeros/as.

8.1.4. Expansión:

- Prepara una ficha procedimental para facilitar al alumno la utilización de la biblioteca de la escuela.

8.2. My commitment within my group. ■ ♣

8.2.1. Objetivos:

- Definir el espacio de actuación del alumno/a dentro de cada grupo.

8.2.2. Ésta es una pequeña carta de compromiso para clarificar al alumno su rol dentro de su grupo y su sección. Se puede copiar si el alumno/a tiene poco nivel, pero le deberíamos animar a ampliar su contenido enriqueciendo el contenido si el alumno está dispuesto a ello.

8.3. My agenda. ■

8.3.1. Objetivos:

- Desarrollar el hábito de organización personal mediante la utilización de una agenda.

8.3.2. En la agenda se detalla el día a día en la elaboración del proyecto. Es posible que se requieran más frases hechas para los alumnos más necesitados.

8.3.3. Preguntas de reflexión:

- Discutid qué tipo de agenda sería más práctica para que el alumno llevara a cabo la tarea propuesta. Dad razones en favor de una u otra.

8.3.4. Expansión:

- Confeccionad otras diez frases hechas que los alumnos puedan utilizar a lo largo del proyecto. Comprobad los materiales de los alumnos a partir de ahora hasta el final para ayudarlos.

8.4. Organizing your writing. ■ ♣

8.4.1. Objetivos:

- Ayudar a los alumnos a dar el primer paso en la tarea personal.

8.4.2. Preguntas de reflexión y expansión:

- Sugiere otros tres pasos para cada tarea.

8.5. Think Big! Think Class! ■

8.5.1. Objetivos:

- Plasmar los objetivos de manera concisa y clara para que puedan ser entendidos y asumidos por todos.

8.3. My agenda. ■

Today prepare your production agenda, e.g.
Things which you can include:

Name: Rosa López

Month: March

my agenda	
Day: 2	I bring info to the class.
Day: 5	I introduce myself in the mag.
Day: 9	I select and organize what I want to say.
Day: 11	...

(s. Artwork)

I bring information to class.

I select and organize what I want to say.

I look up words I do not understand in the dictionary.

I copy pieces of info and add more.

I visit a museum.

I select pictures or create drawings.

I ask the chief editor and the teacher for revision.

I write the last version of my contribution.

I type my article on my computer/type-writer.

I present myself in the mag.

...

We have a meeting & put everything together.

Do it in your notebook. Draw a nice agenda.

8.4. Organizing your writing. ■

Write a draft of your contribution.

– Is your job a report?

– Is your job an interview?

– Is your job a horoscope?

– Is your job a crossword?



Revise your ideas and information.

Select the interesting parts.

Take notes.

Start combining words.

Show your work to your friends in the group. Comment. ♣

8.5. Think big! Think about the whole class!

Are our objectives meaningful to what we want to do? ■ ■

Do they make sense?

Read them again with a partner. Add or change if necessary.

Give your views to the class. ☺

Make changes to the list if you all agree.

Write, each of you, a personal objective you want to achieve at the end of this list.

This will be your *Learning Contract*. ■

- Efectuar los cambios que ellos crean necesarios para adaptar los objetivos a las necesidades reales de cada clase.
- Firmar un compromiso –contrato– de aprendizaje personal.

8.5.2. Los alumnos han tenido una explicación y una posterior reflexión de lo que representan los objetivos en (6) otra reflexión sobre la planificación de las tareas de los grupos y de la clase en (7) y finalmente la reflexión de su parcela personal de trabajo en esta sucesión de tareas en (8). Esta última reflexión de los objetivos dentro del proceso y antes de llegar al final debe ser fluida y menos entretenida que en los pasos anteriores, pero es importante que la interiorización y comprensión de los objetivos se puedan ayudar de forma visual y se muestren permanente en la clase mientras dura el proyecto.

En este momento han quedado planteadas las líneas del proyecto. Cada alumno ha elegido un rol y ahora confeccionan su contrato personal, su compromiso de aprendizaje. Primero definirán los objetivos en su contrato y los entregarán firmados a la profesora. Seguidamente debemos plantear una dinámica en la que los alumnos produzcan aquellos instrumentos que nos refrescarán la memoria de nuestro compromiso. Por nuestra parte debemos diseñar, también, unos instrumentos que nos permitan, a primera vista, ver quiénes están cumpliendo con su trabajo y quiénes están despistados.

8.5.3. Preguntas de reflexión.

- Discutid qué tipo de instrumentos visuales pueden diseñar los alumnos para tener presentes los objetivos. Cread una hoja de instrucciones/sugerencias para dar a los alumnos.
- Discutid cómo trabajaríais las estrategias de memorización para conseguir que los alumnos aprendan de memoria los objetivos. Cread una lista de pasos a seguir.
- ¿Qué harías para saber cuál es la tarea que está llevando a cabo cada alumno y el momento de su realización? Es importante que este instrumento esté a disposición de todos los alumnos para que se produzca un *wash back effect*.⁴

8.5.4. Expansión:

Si lo crees necesario, piensa en alguna tarea que haga la participación del alumno más visible no sólo ante sí mismo, sino ante la clase. Tareas como la que te proponemos aquí como ejemplo⁵ –puede ser un homework– resultarán útiles. Crea una propia o mejora y cambia cosas en ésta.

8.6. Introducing myself in the mag. Biodata. ■ ♻

Bring your photo. Then, select a) or b)

(a) Replace the bold letters with your own information.

(b) Write a different description. Use the third person singular (he/she) to describe yourself.

Photo

Maria was born in Gijón in 1985. She studied primary school in Colegio del Sagrado Corazón. She is at present a student at IES Jovellanos. She is a good football player. She also **plays the guitar beautifully**. She loves **maths and English**. She is a fan of **Sopa de Cabra**, **Ultimo de la fila**, and **Oskorri**. She lives with her parents **Oscar and Antonia** and her sister **Itziar**. She wants to be an actress. Her best friends are **Teresa and Manuel**.

⁴ e.g. Parrilla de clase (Ver pág. 138 en Ribé, R. y Vidal, N. *La enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Alhambra Longman).

⁵ No la hemos incluido en las páginas del alumno.

I want to:	
1.- Make a mag with all my colleagues in class.	
2.- Collaborate with my partners in all our tasks.	
3.- Write an article and/or an interview for our mag on one of the topics I choose.	
4.- Look for information on the topics we choose.	
5.- Carry out my chosen role with responsibility and enthusiasm.	
6.- Keep all my and my group's work neatly organized in my portfolio.	
7.- Be aware all the time that this is a collaborative task and thus take all my class colleagues into account.	
8.- Revise (Edit?) my work and my colleagues' work so that we produce a polished and neat magazine.	
9.- Develop an awareness of how the English language works by trying to develop or understand some language rules.	
10.- ...	
Student's signature	Teacher's signature

TEMA D: EL PROCESO DE LENGUA

El estudiante suele rehuir el esfuerzo productivo, especialmente el de la escritura. Si investigamos sus razones y reflexionamos sobre nuestra propia experiencia como aprendientes y enseñantes, veremos que existen una serie de motivos comunes para esta desganancia:

- las actividades de escritura se ven generalmente “como demostración y test”,
- la oportunidad y los temas suelen ser impuestos e irrelevantes,
- no se entiende la utilidad práctica de la producción escrita más allá de la reflexión gramatical,
- se prima la corrección sobre la creatividad
- ésta es vista como un riesgo porque obliga a formas de expresión personales (no del libro), etc.

Sin embargo, sabemos, que la producción creativa

- es motor de experimentación de y con la lengua,
- obliga a un esfuerzo en favor de la cualidad del texto,
- si es reconocida –los resultados son públicamente apreciados– es un factor excelente de desarrollo de la motivación y de la propia imagen del aprendiente.

Procedimiento para trabajar este tema.

Te sugerimos que:

1. Estudies las actividades en el libro del alumno y las reflexiones del profesor. Si estás realizando el proyecto, haz las tareas una a una y anota todas tus reflexiones, preguntas y dificultades.
2. Leas esta introducción y profundices en las lecturas que te interesen, simultáneamente al proceso de producción y análisis de los materiales.

El proceso de la producción (*‘output’ processing*)

Antes de entrar en esta unidad, repasemos conjuntamente algunos conceptos.

- *El papel de la producción (output) es decisivo en el aprendizaje.*
Trasvasar el mensaje desde nuestro mundo interior a un código externo –formalizado y compartible– supone darle forma lingüística. Esta comunicación se estructura formalmente en varios niveles –fonológico, léxico, sintáctico, discurso–. Al crear texto, el alumno ensaya mentalmente cada uno de ellos –cómo se pronuncia, qué palabras son las adecuadas, cómo se articula la frase, cómo se combinan las partes en un todo–. Es el “proceso del *output*”.⁶

⁶ Algunos investigadores han minimizado el papel de la producción, en la creencia de que la exposición a “*input* comprensible” es suficiente (*the ‘input’ hypothesis*, Krashen 1985). Swain 1985 defiende el papel esencial del *output*, como mecanismo independiente del proceso de *input*. La mayoría de investigadores coinciden en defender la necesidad y complementariedad de ambos mecanismos para una adquisición efectiva.

- *Cuando la producción no es una imitación mecánica, sino que comunica contenidos creativos, el proceso es más intenso.*

El alumno/-a ensaya mentalmente, hace hipótesis (a veces erróneas, otras acertadas) sobre cómo construir cada segmento, los repite y escucha en su interior una y otra vez antes de llegar a una formulación final reflexionada.

- *Cuando la producción debe ser “mostrada a los demás”, entran factores adicionales en juego.*

Cuando la producción tiene un “uso social”, cobra sentido. Ya no es un ejercicio artificial. La producción tiene que ser fácilmente comprensible para los demás. Debe gustarles –tener un grado de calidad de contenido y de expresión–. Debe tener un grado de corrección formal aceptable.

- *En la medida en que intensificamos el procesamiento de la producción, aumentamos la reflexión sobre la lengua y el aprendizaje.*

Si dotamos a nuestras tareas de una serie de pasos de procesamiento consecutivos –corrección individual, por parejas (peer editing), en grupo, por el editor de la revista y/o el profesor–, estamos enriqueciendo la actividad con oportunidades de proceso de lengua. Fomentamos el aprendizaje.

El proceso del input

Recordemos también algunos conceptos importantes:

- *El proceso de input debe ser constante.*

Sin proceso e interiorización de textos en lengua extranjera previo a la producción, el alumno no habrá reflexionado sobre la misma. No dispondrá, por tanto, de herramientas lingüísticas para su producción. Se limitará a transferir de una lengua a otra.

- *El aprendizaje de lengua es inteligente, no sólo mecánico.*

La imitación y memorización mecánicas de estructuras-modelo son importantes en algunos casos, pero limitadas. La transferencia del modelo (p.e. una frase) a la producción no suele ser inmediata ni automática. Para una adquisición correcta (comprensión, almacenamiento, capacidad de producción), necesitamos mucha exposición a la lengua. Esto significa muchas oportunidades, modelos y tareas de procesamiento *a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.*

- *El input debe ser relevante a las necesidades del aprendiente. Debe ser también comprensible.*

No procesamos aquello que no nos interesa. Los motivos de nuestro interés pueden ser diversos: placer en la lectura o visionado de una película, necesidad de obtener información, tener que relacionar los contenidos con los de otro artículo, criticar, etc. Estos motivos dependerán de la tarea a efectuar y/o de la decisión del procesador (alumno/-a).

El grado de inteligibilidad de un texto está obviamente en función de su complejidad lingüística y de los contenidos del mismo. Pero también —y esto es muy importante— de la intensidad (el interés, las ganas) del procesador y de sus conocimientos previos. ¡Cuántos alumnos entienden (aparentemente sin mayor dificultad) textos de informática, cómics culturalmente complicados, letras de canciones actuales, etc. que el/la profesor-a le cuestan un gran esfuerzo!

Lectura de profundización:

(a) Perspectiva general:

RIBÉ, R. Y VIDAL, N. (1995). *La Enseñanza de la Lengua Extranjera en la Educación Secundaria*. Madrid: Alhambra-Longman. Cap. 3: “¿Qué debemos recordar? Una práctica informada.”

BROWN, H.D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents. capítulo 11.

(b) Para ir más allá:

KRASHEN, S. (1985). *The Input Hypothesis*. London: Longman.

SWAIN, M. (1985). «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development.» En Gass, S y Madden, C. (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass: Newbury House.

(c) Uniendo teoría y práctica:

CASSANY, D. (1993). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries.

CAMPS, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

HEDGE, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.

WALLACE, C. (1992). *Reading*. Oxford: Oxford University Press.

Invitación a la escritura. Introducción paso a paso

Es evidente, por todo lo dicho, que el alumno debe ser invitado, seducido a escribir. Nos enfrentamos, por un lado, a la resistencia inicial descrita más arriba. Por otro, a los mitos en torno a la capacidad creativa y las cualidades necesarias para poder escribir. Tomadas en su conjunto, las unidades 9 y 10 son una invitación y una introducción lenta a la escritura.

- La actividad 9.1 es un ejercicio de ambientación (*warming-up*) con diferentes grados de dificultad (para dar espacio a las diferencias individuales). Implica un primer acceso y manejo de fuentes de información.
- 9.2 es un diagnóstico de necesidades de input y de materiales de soporte para una acción autónoma.

- 9.3 estructura el acceso a la información.
- 9.4 ayuda a procesar la información y a estructurar sus contenidos.
- La tarea 10.1 es al mismo tiempo una actividad de procesamiento de input y de desmitificación del tema.
- 10.2 es una invitación y ayuda a la producción.

El papel de la gramática en la producción

- *La explicación y el ejercicio gramaticales explícitos aceleran a menudo el aprendizaje de una estructura difícil.*

El aprendizaje de la gramática como tal sólo interesa al filólogo. Generalmente, el trabajo sobre los modelos y la producción propia son motores suficientemente poderosos para activar los mecanismos de aprendizaje. Sin embargo, en clase se producen con alguna frecuencia errores compartidos y sistemáticos (¡no los confundas con los despistes u olvidos!). Es entonces cuando conviene una reflexión/explicación sobre la pizarra.

- *Recuerda que una construcción incorrecta se puede deber a diversos factores, no necesariamente al desconocimiento.*

Algunos son corregibles mediante el estudio gramatical. Otros no y los alumnos seguirán cometiéndolos después de la explicitación de la norma. La competencia lingüística se desarrolla poco a poco. Los investigadores nos hablan de estadios de interlengua. Si te interesa el tema, profundiza en la bibliografía.

- *Los materiales de consulta lingüística son indispensables para la autonomía del alumno.*

Autonomía significa dirigir el propio proceso de aprendizaje. Durante la fase de producción, el alumno detecta necesidades –palabras, fórmulas, dudas sobre construcciones, modelos de organización, falta de práctica de un punto concreto–. Las escuelas e institutos no disponen de los centros de autoaprendizaje de las grandes instituciones. Para un uso normal, nos bastará con nuestro pequeño rincón de consulta y autoaprendizaje en el aula (o en casa): una buena gramática “de uso”, un diccionario sobre papel o informático, un *lexicon* (organizado por campos semánticos) o un diccionario de sinónimos (*thesaurus*) y algún libro de ejercicios auto-correctivos.

Lectura de profundización:

(a) Lectura básica:

BROWN, D.H. (1994) (3a. ed.). cap.8 «Contrastive Analysis, Interlanguage, and Error Analysis».

(b) Para ir más allá:

ELLIS, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press. cap. 14.

LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M.H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman. cap. 3 y 4.

Enfoques descendente (*top-down*) y ascendente (*bottom-up*)

- En una producción real (tarea, proyecto), nos fijamos primero en la producción como un todo.
¿Responde a los objetivos informativos? ¿Contiene todo lo interesante? ¿Está bien construida? ¿Se entiende bien? ¿Es atractiva su lectura? ¿Tiene lógica? ¿Están sus partes bien hilvanadas? ¿El estilo es el adecuado?, etc.
De ahí bajamos a las partes –la construcción sintáctica, el léxico–.
Es el enfoque descendente. Responde a las situaciones de aprendizaje naturales de la vida real y es la forma subyacente básica de proyectos y tareas.
- El enfoque ascendente, por el contrario, empieza por el aprendizaje fonético, léxico y de la sintaxis. Sólo cuando se dominan éstos, se puede pasar a construir hacia arriba. Responde a una construcción del aprendizaje sobre una secuenciación artificial de la lengua según modelos descriptivos.

Como ves, son enfoques distintos. No siempre contradictorios (v. El papel de la gramática en la producción).

El proceso de la producción. Revisar y compartir

Cuantas más oportunidades de revisión el texto, mayor procesamiento de lengua, contenidos y forma. Las unidades 11 y 12 intentan estructurar estos espacios.

- 11.1 articula la revisión por parejas (*peer editing*) y después por grupo (*group editing*).
- 11.2 coordina la revisión del editor de sección y del profesor.
- En todos los casos los resultados son devueltos al autor, que repasa (reprocesa) su producción, la corrige, mejora o reestructura –11.3–.

Estas tres actividades conllevan reflexión sobre puntos concretos.

Finalmente, las distintas producciones son puestas en común. La elaboración de la revista proporciona la estructura que da sentido y engarce al trabajo de cada uno. La unidad 12 contiene tres tareas cooperativas para efectuar este ensamblaje y completarlo con el diseño gráfico y las tareas de edición usuales.

PRODUCING.

UNIT 9. RESEARCHING THE TOPIC

Student's page

9.1. About writers. ■ ♣

- Now it is time to write. Do you know any writers? Do you have a favourite writer? Discuss it.
- This is a little research game. Use an encyclopedia, a CD, or a textbook to find this information.

(a) Do you know any writers in English? If yes, write their names.

--

(b) Let us investigate. Six of these authors have written in English. Can you identify them? Tick (✓) column 1. ✎

(c) Some of these people have won Nobel Prizes. Who? Tick (✓) column 2. ✎

(d) Some of them have also been journalists. Do you know who? Tick (✓) column 3. ✎

✎ Writers' quizz.

	1	2	3
Pablo Neruda			
Samuel Becket			
John Steinbeck			
Ernest Hemingway			
Agatha Christie			
Juan Goytisolo			
Somerset Maugham			
Georges Simenon			
Toni Morrison			
Luis Sepúlveda			

9.2. What I need. ■ ♣

- Was it nice to investigate these writers? Writers need information about their topics. This time you investigate for your job in the mag.
- What do you need? Think carefully. Where and how can you find these things? Make a grid like this one and complete it. Ask your friends and your teacher for help, if necessary.

		Y/N	Where can I find it?			Y/N	Where...?
I need	A model of text			Information about the theme			
	A dictionary			A person to interview			
	A computer			...	...	...	...

Teacher's Page

9.1. About writers. ■ ❖

9.1.1. Objetivos

- Profundizar en la relación entre conocimientos previos y la tarea presente.
- Manejar fuentes de información.
- Abrir horizontes hacia el mundo de los grandes escritores.

9.1.2. Los alumnos se han agrupado con sus nuevos compañeros –de acuerdo con las tareas negociadas o asignadas–.

Técnicas sugeridas para esta actividad:

- Empieza con preguntas sencillas para la reflexión individual y comentario en grupo:
a) *Do you have a (any) favourite writer(s)?* _____; b) *Do you have a (any) favourite book(s)?* _____; c) *What is the topic?* _____; d) *Why do you like them* _____? Distribuye un cuestionario, si te parece.
- Las actividades que siguen –de a) a d)– son de dificultad creciente. Todas son realizables consultando fuentes de información. Algunos alumnos tendrán enciclopedias electrónicas (p.e. *Encarta*) y todos pueden consultar libros de la biblioteca. Este primer manejo de fuentes es muy importante.
- Puedes crear tablas de autoevaluación individual para cada una. Como un termómetro p.e.

Weak			Good			Excellent			Wo w!
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9.1.3. Preguntas de reflexión:

- ¿En qué grupo incluirías los cargos de gestión para que todo funcione bien?
- ¿Harías que todos los alumnos realizaran todas las tareas –de a) a d)– o las distribuirías por grupos y nivel de dificultad? ¿Puedes razonar tu elección?
- ¿Cómo ayudarías a los alumnos muy flojos, si los hay, en caso necesario?

9.1.4. Preguntas de expansión

- ¿Puedes ampliar estas cuatro pequeñas tareas con nuevas preguntas? ¿Se te ocurre alguna nueva manera de buscar y relacionar información?
- ¿Podrías diseñar con estas preguntas un juego de competición intergrupos? ¿Qué objetivos tendrían? Piensa los pasos y escribe las instrucciones.

9.2. What I need. ■ ❖

9.2.1. Objetivos

- Reflexionar sobre el propio trabajo.
- Planificar individualmente el acceso a la información. Diagnosticar necesidades.

9.2.2. Aunque es una tarea de reflexión individual, los alumnos/-as necesitarán ayuda. El papel del profesor/-a como asesor es importante para abrir horizontes. Puede ser aconsejable remitir al estudiante a otras personas que le asesoren e informen, sobre

9.3. Accessing info sources. ■

You need information. You know where and how to find it (9.2). Now follow these steps:

a) What information do you want to find?	Think.	Take notes.
b) You probably know things about it?	Brainstorm.	Take notes.
c) Go to your information source (book, CD, person, mag)	Read. Ask. Interview.	Take notes. Record on cassette/video, etc.

9.4. Organizing our notes. ■

You have a lot of material now. Let us examine it. Follow these steps.

a. Revise	b. Select	c. Classify
Read your notes slowly. Transcribe your tape, if you have used one.	Mark important things. Eliminate repeated or unimportant information.	f.e. Make columns with topics. Copy your notes under each column.

todo por lo que toca a los contenidos (¡el enseñante no es un experto en todo!). Aunque ocasionalmente pueda acudir a alguna fuente de información en lengua materna (p.e. un artículo sobre ecología), entonces el “proceso de input” desaparece. El alumno no procesa un modelo, no es expuesto a vocabulario y construcciones nuevas, no se esfuerza por comprender la estructura de la frase, etc. El problema del nivel de dificultad es relativo. Si el alumno está familiarizado con el campo de contenidos, reconocerá y podrá extraer información de una enciclopedia o de un artículo de divulgación sin excesiva dificultad. Todos sabemos por experiencia que nuestros alumnos hojean revistas en inglés cuando les interesa y se enteran de aquello que buscan!

En algunos casos –como el de los pasatiempos (grupo de *entertainment*)– puede ser algo más difícil encontrar modelos de texto apropiados. Lee lo que se dice en 9.3.2.

9.2.3. Preguntas de reflexión y ampliación:

- ¿Cómo hacer un seguimiento de las reflexiones y diagnóstico de los alumnos? Crea un instrumento apropiado (grupos de asesoramiento, cartas al profesor, etc.) Diseña el modelo.

9.3. Accessing info sources. ■

9.3.1. Objetivos

- Procesar la información escrita u oral –forma y contenido– en función de unas necesidades concretas.
- Tomar notas, transcribir, diseñar, etc.

9.3.2. En algunos casos es posible que el profesor tenga que acudir en ayuda de los alumnos para encontrar fuentes “adecuadas”. El caso de los pasatiempos es el más claro. Un solo modelo, como el que hemos creado a continuación, puede servir. El alumno soluciona el problema (los pasatiempos son un gran instrumento para desarrollar estrategias de *problem solving* en lengua extranjera), ve modelos de definiciones y empieza a experimentar por sí mismo con estructuras muy sencillas y la ayuda del diccionario (normal y thesaurus). Recordad que los buenos diccionarios electrónicos, además de definiciones y sinónimos, incorporan funciones de búsqueda, de comodines, etc. muy útiles para encontrar palabras. Algunos alumnos se atreverán con estos instrumentos, incluso más que el profesor/-a.

1		2		3	4	5
		6				
7	8			9		
10		11		12		13
14						
15				16		

ACROSS

- 1 Read, play, *and so on*
- 3 Feminine clothing
- 6 A report _____ Spain
- 7 Man's name (fam.).
Judo & Karate grade
- 9 Form of the verb to be
- 10 Standard (abbrev.)
- 12 I like _____ sports
- 14 Accumulate
- 15 Unit of energy
- 16 Translate films

DOWN

- 1 The film has finished
- 2 _____ you, please, close the door?
- 3 Big snake
- 4 Typical of the country
- 5 Yesterday I _____ fish
- 8 He works in the theatre
- 10 Feminine pronoun
- 11 Pet
- 12 Sum quantities
- 13 Laboratory (abbrev.)

SOLUTIONS

ACROSS

- 1 etc. 3 bra. 6 about.
- 7 dan. 9 are. 10 std.
- 12 all. 14 hoard.

DOWN

- 1 end. 2 can. 3 boa.
- 4 rural. 5 ate. 8 actor.
- 10 she. 11 dog.
- 12 add. 13 lab.

Ésta es una buena oportunidad para

- practicar el uso del diccionario y otros instrumentos de consulta
- aprender cómo se definen las palabras
- aprender a enfrentarse sin miedo a alguna palabra difícil que inevitablemente aparecerá por razones combinatorias (v. *hoard* en el crucigrama).

En el caso de los *cartoons*, modelos comerciales sencillos –del tipo *Charlie Brown* o *Garfield*– bastarán. Proporcionarán además horas de placer mientras se procesan las historias de los libritos (¡esto es aprendizaje de lengua y, para algunos, descubrimiento de la lectura en inglés!).

9.3.3. Preguntas de reflexión:

¿Do you think that having a purpose for reading helps understanding? ¿Why?

¿Can you make a list of possible reasons for reading?

9.3.4. Preguntas de expansión

An example of what to do could be useful to your students. Select an interesting text. Read it together in class. Create an introductory task in which students, guided by you, brainstorm together and take notes from a text.

9.4. Organizing your notes. ■

9.4.1. Objetivos

- Evaluar críticamente los contenidos e importancia de la información.
- Estructurar lógicamente la información en función de criterios personales.

9.4.2. Organizar conceptos es siempre una actividad difícil para los adolescentes. La tabla que proponemos puede ayudar. Hay que ofrecer una estructura que ayude, como la tabla que proponemos. Quizás desearás crear la tuya propia, mucho más adaptada a las circunstancias o detallada. Hazlo, si lo crees conveniente. En todo caso, recuerda que debe ser una actividad muy sencilla para una revista de clase, no un tratado científico.

9.4.3. Preguntas de reflexión:

¿Por qué organizar información resulta siempre difícil para adolescentes jóvenes?
¿Puedes razonarlo?

9.4.4. Preguntas de expansión:

Crea tu propio formato de tabla o cuestionario organizativo parecido al del ejemplo.

Después de examinar los apuntes (cuadros, mapas conceptuales) de los alumnos, introduce en tu tabla aquellas mejoras que creas oportunas para una utilización futura de la misma.

¿Conoces algún libro de introducción a las técnicas de escritura?

UNIT 10. CREATING OUR OWN TEXT

Student's page

Stop for a moment and think: Would you like to be a great writer?

What do you think is more important for writing, talent or effort? _____
 If you are not sure, wait until task 10.1 and read the opinions of some famous writers.

10.1. What is writing?

(a) Let us think a little. Then write: For me, writing is _____

(b) Let us think a bit more. Would you like to know what great writers think of writing? Is it only pleasure and inspiration? Is it hell? Why do they write? How do they write? What do they write?

Pleasure?	Effort and pain?	Do they write the truth?	How do they write?	Why do writers write?	What advice do they give?
...					

Read these statements carefully. Think. Make a grid like this one and classify the statements under the different columns. ■

Discuss your results with those of your groupmates. ♣

We do not write as we want but as we can. <i>Somerset Maugham.</i>	I do a lot of revising. Certain chapters six or seven times. <i>John Dos Passos.</i>	Suffering is the main condition of the artistic experience. <i>Samuel Becket</i>	Write your heart out. <i>Bernard Malamud.</i>	I type in one place, but I always write all over the house. <i>Toni Morrison</i>
I write fast because I do not have the brains to write slow. <i>George Simenon</i>	Writing is a profession of unhappiness. <i>George Simenon.</i>	There is no advice to give young poets. <i>Pablo Neruda.</i>	I talk out the lines as I write. <i>Tennessee Williams</i>	Writing is nauseous. <i>Rebecca West</i>
I don't know exactly how it's done. I let it alone a good deal. <i>Saul Bellow</i>	I wish you as much pleasure in the reading, as I had in the writing. <i>Francis Quarles</i>	Writing is, like life itself, a voyage of discovery. <i>Henry Miller</i>	Writing is dog's life, but the only life worth living. <i>Gustave Flaubert</i>	I wrote my first novel because I wanted to read it. <i>Toni Morrison</i>
Books without knowledge of life are useless. <i>Ben Jonson</i>	Writing is sweat. <i>Ben Jonson</i>	If they didn't pay me, I'd do it for nothing. <i>Laurel Goldman</i>	The first draft of anything is shit. <i>Ernest Hemingway</i>	The desire to write grows with writing. <i>Erasmus</i>
The value of every art is in proportion to the mental labour employed in it, or the mental pleasure produced by it. <i>Sir Joshua Reynolds</i>	A bad book is as much labour to write as a good one; it comes as sincerely from the author's soul. <i>Aldous Huxley</i>	We work in our own darkness a good deal. With little real knowledge of what we are doing. <i>John Steinbeck</i>	Everything has been thought of before, but the problem is to think of it again. <i>Goethe</i>	The best time for planning a book is while you are doing the dishes. <i>Agatha Christie</i>

Teacher's Page

10.1. What is writing? ■ ❖

10.1.1. Objetivos:

- Desmitificar el tema de la escritura creativa. Hacer que el alumno reflexione sobre sus capacidades expresivas.
- Hacer que el/la alumno/a reflexione sobre la importancia de la producción creativa para el aprendizaje de una lengua.

10.1.2.

(a) Convierte esta actividad en lluvia de ideas. Llena la pizarra de palabras. Haz luego una encuesta con ellas (*How many of you think that writing is _____?*). Mantén el ritmo vivo, sin perder el control, para que contraste con la tarea siguiente (b), que es silenciosa y necesita mucha concentración del alumno en la comprensión de los textos.

(b) No dejes que nadie se asuste ante la tarea de lectura (número y dificultad de los textos). Es una tarea sencilla. Explica clara y llanamente lo que deben hacer –identificar información–. Explícalo como un juego (un *puzzle* de piezas). Una vez han “captado de qué va”, copian la cita en el sitio correspondiente.

10.1.3. Preguntas de reflexión:

- ¿Crees que cada alumno/a debe entender todas y cada una de las palabras de los textos ofrecidos? Piensa argumentos en favor y en contra. Discútelos.
- ¿Por qué deben copiar los textos?

10.1.4. Expansión:

- Crea una actividad de autoevaluación para esta tarea.
- Si te atreves, crea una actividad alternativa a What is writing?
- Expande la actividad b). p.e.
 - conviértela en un juego (crea las instrucciones apropiadas)
 - añade un *quizz* sobre los autores, etc.

10.2. Producing. ■

10.1.1. Objetivos:

- Procesar lengua a través de la producción creativa propia.
- Hacer que el/la alumno/a experimente el esfuerzo y el placer creativos a través de un texto sencillo propio.

10.1.2. Sugerencias:

- Asegúrate de que todos los alumnos tiene acceso a gramáticas y diccionarios. Deposita *lexicons*, libros de *usage* y diccionarios de sinónimos en un rincón accesible del aula.
- Procura crear una atmósfera de silencio y tranquilidad durante esta etapa. Ayúdalo de música (muy suave), si lo crees oportuno.
- Pasea, siéntate junto a un alumno, ayuda. No corrija ni soluciones las pequeñas dificultades directamente. Subraya (p.e. una falta de ortografía) y remite a los alumnos a donde puedan encontrar la información (p.e. diccionario). Utiliza un

10.2. Producing. ■

(a) Decide how you want to organize it. Look at these possibilities. They are just examples.

1. I copy my notes in order. Then I link them and complete them.
2. I want to start with a central idea or an important message. Then I will use my notes.
3. I want to write an introduction at the beginning and some conclusions at the end.

(b) Read your model again. Revise the language card given by the teacher. Do you have a dictionary?

(c) Write a first draft. Do it slowly. Spend as much time / days as you need.

(d) Read. Change things. Consult.

código para ayudarles a procesar el error –p.e. WO por *word order*, P por *preposition*, SP por *spelling*, T por *tense*, etc.–. Negocia con ellos las equivalencias o dales una ficha con las mismas.

- Aprovecha tu paseo alrededor del aula para detectar dificultades comunes y luego dar la información relevante mediante una explicación frontal.

10.1.3. Preguntas de reflexión:

- ¿Crees que todos los alumnos deben escribir igual? Si crees que hay que promover las diferencias, ¿a qué se deberán? ¿al tema?, ¿a las diferencias de personalidad de los alumnos?
- ¿Crees más en la creatividad o en la corrección?
- ¿Crees estar preparado/a para enseñar a tus alumnos a escribir creativamente?

10.1.4. Expansión:

- ¿Conoces algún libro de introducción a las técnicas de escritura? Hojea alguno y familiarízate con algun(os) instrumento(s) que te parezca(n) útil(es).
- Crea una hoja con consejos de escritura. Recuerda antes para qué tipo de texto (género) la estás creando –p.e. narrativo, reportaje–.

UNIT 11. REVISING

Student's page

11.1. Peer editing. ■ ■

- (a) Sit in pairs. Read each other's productions.
Correct them together:

Is the spelling correct?	☐	Are the ideas well-organized?	☐
Are the sentences short?	☐	Is the title attractive?	☐
Are the sentences clear?	☐	Are you happy with your production?	☐

- (b) Show it to the colleagues in your group. ✚
Show your production to your section group.
Read it together.

- (c) Answer these questions:

Do you like it?	☐	Is it clear?	☐
Is the English correct?	☐	Is the vocabulary rich?	☐

Now take your work to your section editor and listen to his or her comments and suggestions.

11.2. Editor's feedback. ■ ■

- (a) Work with your teacher.
Read all the groups' productions.

- (b) Get ready to write some comments on each of the productions.
Get ready to write some suggestions on each of the productions.
Use a card like this and hand it back together with each piece of your colleagues' work.

Work done by:	
Comments: ■ ■	
Suggestions: ■ ■	
Signed: The editor	Section:

Teacher's Page

11.1. Peer editing. ■ ■

11.1.1. Objetivos:

- Cooperar en la corrección de la producción

11.1.2. Los alumnos han empezado a producir. Los trabajos estarán posiblemente llenos de imperfecciones. Faltas de ortografía, de sintaxis, estructuras incorrectas, títulos farragosos, etc. Este episodio está construido para trabajar la evaluación formativa. La revisión no es punitiva. Sirve para mejorar el producto y este es el mensaje en el cual debemos insistir.

Antes de empezar a repasar las producciones en parejas la profesora explica qué significa dejar un trabajo bien acabado. Explica qué representa un proceso de revisión hacia un producto final. Apunta qué se puede hacer con la revista, una vez terminada para que los alumnos vean que el producto final no es un fin en sí mismo sino que puede tener repercusiones externas, que se puede mandar a... otros alumnos de la escuela, a las autoridades de la escuela o a las autoridades del municipio o distrito para conseguir un reconocimiento exterior. Una vez acabado el discurso los alumnos empezarán a mejorar las producciones; primero en parejas, después en sus grupos hasta consensuar el trabajo. Dejarán todas las producciones listas para presentarlas al editor.

11.1.3. Preguntas de reflexión y expansión

- Discutid primero y escribid luego el “discurso” que haríais al grupo de alumnos que conocéis de vuestro grupo de prácticas. Intentad encontrar algunas palabras para aquellos alumnos que pensáis puedan sentirse más desmotivados y otras que engloben las preocupaciones de todos en general.

11.2. Editor's feedback. ■ ■

11.2.1. Objetivos:

- Aceptar positivamente los comentarios del coordinador.

11.2.2. Ésta es una tarea para la profesora y el editor o editores. Debería realizarse en el aula aunque cree problemas de trabajo simultáneo con el resto de los alumnos, pero todos deben estar disponibles por si se presenta algún problema que hay que consultar. Es importante que todos los trabajos reciban algún comentario de refuerzo positivo para que nadie se desmoralice. Sin embargo en las sugerencias debemos pedir que se cambie o mejore todas aquellos aspectos débiles de la producción. Es posible que se necesiten fichas de lengua, diccionarios, gramáticas, *lexicons* etc. e instrucciones para utilizar cada uno de estos instrumentos.

11.2.3. Tareas de desarrollo del profesor

Diseña tareas paralelas para el resto de alumnos mientras se lleva a cabo la revisión de los trabajos por parte de los editores y de la profesora con cada autor o autores. Tened en cuenta la diversidad del aula y el trabajo pendiente para que tenga una conexión.

11.3. Final version.

(a) Incorporate the editor's feedback into your piece of work. ■

(b) Show it to the other members in your group.

Read it together.

(c) Answer these questions again: ■

Do you like it?	☐	Is it clear?	☐
Is the English correct?	☐	Is the vocabulary rich?	☐
Are you happy with your work?	☐		

11.3. Final version. ■ ❖

11.3.1. Objetivos:

- Tomar con interés y perseverancia el trabajo de edición.

11.3.2. Se repite la evaluación formativa que debería dejar todavía más convencidos a los alumnos del trabajo realizado. Sería interesante que cada alumno tuviera una representación numérica del esfuerzo realizado.

11.3.3. Preguntas de reflexión:

- ¿Cómo valorarías cada respuesta para que el alumno recibiera esta puntuación, que no debe ser punitiva sino motivadora?

UNIT 12. PUTTING EVERYTHING TOGETHER. RETHINKING Student's page

12.1. Suggestions for the editorial meeting. ♣

Dear Chief Editor, This is our idea for our section of the mag. Our section is about _____. It is for _____ people. It has _____ photographs and _____ pictures. The main title of the section is _____. Other titles are _____. It is _____ lines/pages long. The people in our group are _____. <i>(do you want to change things? Do you want to continue?)</i> Signed,
--

First, we must finish our section. Complete this letter. Make a clean copy and put it on the wall.

12.2. The editorial meeting. Agenda. ☼

Now, we must complete our magazine. This is a class meeting to share ideas. Take your visiting card. Put it on your pullover or on your shirt for identification. Together, read the agenda for today's session.

Jobs. ☼

Chief editor: S/he leads the meeting.		Designer: suggests and controls design.	
Group 1: Designer Assistants. Help and do what the designer says.	Group 2: Front cover. Distribute title & other info on front page.	Group 3: Back cover. Decide contents and layout.	Group 4: Headings. Create hand- or computer-made headings.
Group 5: Distribution & layout. Make a plan. What goes where?	Group 6: Colours, typefaces. Decide colours. Type again if necessary.	Group 7: Meeting of Chief editor, section editor, designer. They put together all the suggestions of the groups. Then, they list the empty spaces in the mag. Prepare a list for next project day.	Group 8: Index and list of contributors. Ask and produce index and list of names and jobs.

It is time to make decisions. What would you like to do?
 Discuss possibilities. Distribute jobs.

12.1. Suggestions for the editorial meeting. ❖

12.1.1. Objetivos:

- Desarrollar positivamente el espíritu crítico.
- Propiciar un interés hacia las producciones de los demás.

12.1.2. Todo el alumnado ha buscado información y ha creado su propio artículo. Ha llegado el momento de juntar toda la producción. Es un momento crucial, importante. Cada grupo se ha hecho cargo de un apartado, pero seguramente algunos alumnos habrán producido cosas distintas que, quizás, no encajen propiamente con lo que se ha pedido. Es importante que toda la producción se pueda utilizar o reconvertir. Ahora, en grupos, leerán todas las producciones e intentarán dar una coherencia global al trabajo para plantear al editor con la carta modelo de que va su sección, de las imágenes que han recopilado, del gran título de la sección y de los títulos de cada artículo así como el total de páginas de la producción en el grupo. Se pide a los alumnos que esta carta, junto con la producción sean colgados en la pared de la clase. Éste es un buen momento para reconocer la producción de los alumnos que han hecho un buen trabajo y mostrar a los que no lo han hecho tan bien que pueden mejorarlo al nivel de algunos de sus compañeros. Los alumnos deben pasar tiempo leyendo, consultando, opinando, tomando notas sobre la producción de toda la clase y empezar a pensar sobre la posible organización de la revista. Todas estas ideas serán muy valiosas en el *editorial meeting*.

12.1.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- Diseñad una hoja para que los alumnos aprovechen al máximo la exhibición de materiales y les ayude a planificar la revista en el «Meeting».

12.2. The editorial meeting. Agenda. ❖

12.2.1. Objetivos:

- Atender a la diversidad en el aula
- Negociar los roles.

12.2.2. Esta tarea atiende de nuevo la diversidad del aula. Antes lo hemos hecho con los temas que cada uno habrá resuelto dentro de su estilo; ahora el trabajo se reestructura para dar lugar a nuevas tareas y crear nuevos espacios de trabajo. En la parrilla se plantean 8 tareas distintas además de las tareas del editor y el diseñador que están presentes siempre y que actúan de coordinadores de toda la operación. El editor y el diseñador presentan al resto del grupo las tareas y todos los demás aportan ideas a partir de sus notas y observaciones de la exposición de la producción.

12.3. Making decisions. Group Work. ❖

12.3.1. Objetivos:

- Conducir a la toma de decisiones por parte de los alumnos.

12.3.2. Los alumnos eligen un grupo y una tarea dentro de cada grupo. Empiezan a trabajar con los compañeros de su elección. Es posible que los alumnos elijan el grupo en función de los amigos/as. Debería evitarse tal situación a no ser que la profesora lo encuentre aconsejable dado el bajo grado de motivación de algún alumno.

12.3. Group work. ✿

Read the letters to the Chief Editor. Take notes.

The teacher and the Chief Editor will give you a card with suggestions. Read them. Start working on your job.

f.e.

GROUP: Art in Our Mag.

1. The empty spaces. ■ / ✿

There are empty spaces in our mag. Let's fill them with art.

Use your imagination.

You can cooperate with a) drawings, b) photos, c) logos, d) ads.

What's your decision? Tell the chief editor what you / your group want to do.

2. Use your imagination. ■ / ✿

Read these instructions.

Your job is to...			
1. Create drawings	2. Make/select photos	3. Create logos	4. Create ads.
Topic? With text? Without text? Be an artist!	Topic? With text? Without text? Select the best ideas!	Topic? Brainstorm. Create a short and lively sentences. <i>e.g.</i> <i>Save the Gorilla Mountain!</i> <i>Put music in your life!</i>	Topic Brainstorm. Create a short and lively sentences. <i>e.g.</i> <i>Carnation. The cream for you. A caress for your skin.</i>

12.4. Assembling the mag. ✿

The chief editor and the designer visit the groups.

Together with the section editors they select the best pictures, drawings, logos and ads.

Then they add them to the mag.

12.3.3. Preguntas de reflexión y expansión:

Confeccionad 8 tarjetas con una explicación más detallada de cada una de las tareas para que dentro de cada grupo, cada alumno encuentre su espacio de trabajo. Recordad la anterior tarea dirigida a atender la diversidad y los comentarios sobre la diversidad observada en cada una de las clases. (Podéis utilizar el ejemplo de la ficha, *Art in Our Mag*).

12.4. Assembling the mag. 🌀

12.4.1. Objetivos:

- Sentir satisfacción por el propio trabajo y del grupo.
- Desarrollar el sentido de eficacia en los grupos.

12.4.2. El editor y el diseñador coordinan todo el trabajo. Pueden pedir ayuda si la necesitan o lo desean. Visitarán los grupos mientras están trabajando. Recordemos que el profesor puede sugerir y ayudar, pero de ningún modo imponer su criterio. La revista es un instrumento para *empower the students!* y el resultado final tiene que ser lo que ellos desean.

12.4.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- Es posible que algún alumno se pierda en este proceso. Serán necesarias fichas procedimentales para que esto no ocurra. Se pueden recuperar las fichas de lengua y otros instrumentos que se han utilizado en otros momentos del proyecto. Es necesario que los alumnos demuestren que han adquirido autonomía y el profesor sólo debería hacerse cargo de aquellos alumnos que todavía necesitan ayuda.
 - ¿Cómo daríais esta ayuda a los alumnos que todavía necesitan algún soporte para que reflexionaran sobre su dependencia y quisieran, de alguna manera, probar de hacer alguna cosa por sí mismos?
 - ¿Diseñaríais alguna tarea complementaria, aunque naturalmente, estuviera relacionada?

TEMA E: LA EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso compartido entre profesores y alumnos, que toman decisiones conjuntas sobre cómo llevar a cabo la adquisición de los objetivos negociados y los contenidos que de estos objetivos se derivan. Evaluamos, pues, lo que profesores y alumnos nos hemos propuesto o aceptado enseñar y trabajar y, en consecuencia, aprender en el aula.

No se deben olvidar los distintos tipos de contenidos –actitudinales, procedimentales y conceptuales– cuando se plantea la evaluación y deberían buscarse fórmulas integradoras de los tres tipos de contenido y otras específicas para cada uno de ellos.

¿Qué tenemos en cuenta en la evaluación inicial?

1. Los conocimientos previos de los alumnos. Cómo activarlos y cómo conseguir que el alumno conecte sus conocimientos adquiridos con lo que va a aprender. Proceso necesario e imprescindible para que el alumno/a se implique en el aprendizaje.

Qué tipo de técnicas podemos aplicar para que estos conocimientos se activen. Algunos autores proponen la confección de mapas temáticos (conceptuales) que son válidos para cualquier materia.

En el aprendizaje de la lengua extranjera y puesto que se trata de comunicar, de desarrollar la competencia comunicativa encontramos técnicas sugerentes en estos libros:

CAINE, R.N. y CAINE, G. (1994). *Making Connections. Teaching and the Human Brain*. Addison- Wesley. Innovative Learning Publications.

PRODROMOU, L. (1992). *Mixed ability classes*. London and Basingstoke: Macmillan Publisher Ltd.

2. La apropiación de los objetivos por parte de los alumnos es también importante en este apartado como ya hemos visto dentro del tema: Planificar el aprendizaje.

3. La plasmación de lo que el alumno ya sabe y lo que debe hacer para mejorar sus conocimientos y/o su actuación con la finalidad de ejercer una enseñanza significativa.

Evaluación formativa

La evaluación formativa intenta, dentro de un marco relajado, mejorar la actuación y producción de cada alumno de manera individual, en parejas, en grupo o dentro de la clase e incluso la escuela. Atenderá, por lo tanto, al proceso de las actividades de enseñanza/aprendizaje y ayudará al alumno a reflexio-

nar sobre sus puntos débiles, a fin de corregir su actuación y tomar conciencia de sus logros, para acrecentar la motivación y la autoestima. Si los resultados de la evaluación formativa están a disposición del profesorado, ésta es una herramienta que nos permite reconducir las clases y ajustarlas a las necesidades de los alumnos.

Auto y co-evaluación (Self-assessment)

Es la parte de la evaluación llevada a cabo por los propios alumnos en solitario (self) o en parejas (co/peer) o en pequeños grupos, que les conduce a descubrir lo que saben, cómo se sienten y lo que pueden hacer para solucionar sus problemas.

Este tipo de evaluación:

- Desarrolla la autoconciencia del aprendizaje (*learner awareness*) y ayuda a los alumnos a tener más control sobre su aprendizaje.
- Ayuda a los alumnos a desarrollar un aprendizaje más autónomo.
- Aligera la carga y control de la evaluación para el profesorado. (Muchos trabajos pueden ser corregidos por los propios alumnos, sobre todo si se trata de trabajos mecánicos y se puede proporcionar un ejemplo. Otros pueden corregirse en parejas o en grupo y mejorar las producciones considerablemente antes de entregarlas definitivamente al profesor.)
- Contempla pruebas diversificadas para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.

Evaluación sumativa

La evaluación sumativa tienen un carácter final y de suma de elementos tal y como indica su nombre. Lo que se pide o se haya negociado con los alumnos para la evaluación sumativa debe quedar claro al alumno y al profesor desde el principio de la unidad, secuencia, crédito o proyecto. Si hemos planificado desde un enfoque vivencial, el espacio de cada alumno debe quedar contemplado asegurando así la atención a la diversidad. Cada alumno/a tiene una parcela única y exclusiva que responde a sus intereses y necesidades y otras parcelas compartidas con el resto de los alumnos de la clase.

Los instrumentos de evaluación sumativa

Los instrumentos de la evaluación sumativa pueden ser múltiples, variados, nunca un instrumento único. Veamos algunos:

- **Revisión de los objetivos.** Actúa a tres bandas. Al principio sienta las bases para un compromiso inicial. Si se revisa a lo largo del proceso, actúa

de recordatorio y si se utiliza al final es un instrumento de evaluación sumativa que nos permite ver el grado de consecución de los objetivos.

- **Producto.** Toda unidad didáctica está enfocada a conseguir uno o más productos en relación con las actividades de enseñanza- aprendizaje y con los objetivos acordados. Este producto individual o colectivo debe ser valorado dentro de la evaluación sumativa.
- **El cuestionario.** Puede ser diverso y centrar la atención en distintos aspectos del proceso y del producto.
- **El portafolio.** Nos sirve para revisar el proceso seguido, cómo se ha ido mejorando, solucionando los espacios conflictivos y la producción. Nos ayuda a comprobar los hábitos organizativos adquiridos por los alumnos. También los vínculos de aprendizaje que ha establecido dentro del grupo y de la clase.
- **La entrevista.** La entrevista entre el alumno y la profesora nos permite revisar conjuntamente el trabajo realizado (en los productos o el portafolio) y poder dar de manera relajada el *feedback* y el diagnóstico más preciso a cada alumno.
- **La agenda** permite comprobar el compromiso y la implicación diaria en la elaboración del producto.
- **Los informes de los alumnos** como síntesis del proceso seguido.
- **El informe de la profesora,** con comentarios más cualitativos que cuantitativos, permitirá a todas las personas implicadas (alumno, otros profesores presentes y futuros, padres y tutores) entender el proceso del alumno.
- **El diagnóstico,** que puede ser una parrilla o un pequeño informe, debe ofrecer sugerencias a los alumnos y a los padres sobre los aciertos y las necesidades de los alumnos al finalizar el proyecto.

Reflexión-reconocimiento

Hablar de evaluación representa hablar de todo un proceso de enseñanza-aprendizaje –del principio al fin–. En la unidad que acompaña la reflexión docente, muchas de las tareas son actividades de evaluación aunque no tengan una etiqueta que así lo defina para el alumno.

Si repasamos las páginas del alumno atendiendo a la idea globalizadora del proyecto, podemos decidir a qué tipo de evaluación corresponde, qué pretende y qué instrumento se utiliza.

¿Podrías, después de reflexionar sobre lo que es la evaluación, rellenar la parrilla?

Tarea	¿Corresponde a algún tipo de evaluación?	¿Qué pretende?	¿Qué instrumento utiliza?
1.3 My partners' names and favourite activities.			
3.2 Our group's preferences.			
4.3 What I know about this topic.			
5.2 What I can do.			
6.1 From me to you.			
6.2 Thinking about our work.			
6.3 Can I answer back?			
7.3 Distributing jobs.			
8.2 My commitment with my group.			
8.5 Think big! Think class!			
10.2 Producing.			
11.1 Peer editing.			
11.3 Final version.			
13.1 Launching the mag.			
13.2 All the good about it.			
13.3 Feeling proud of the class?			
13.4 The Mag: A reason to enjoy and celebrate!			

Bibliografía para la evaluación

BOOMER, G., LESTER, N., ONORE, C., COOK, J. (1992). *Negotiating the Curriculum: Educating for the Twenty-first Century*. London: Falmer Press.

BRINDLEY, G. ED. (1995). *Language Assessment in Action*. Sydney: NCELTR Research Series.

HARRIS, M. Y McCANN. (1994). *Assessment*. Oxford: Heinemann

VIDAL, N. (1996). «Una carta per...». Un marc possible per a l'avaluació.» Barcelona: Butlletí del Col·legi oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya. Estiu 1996 - Núm. 97.

SHOR, I. (1996). *When Students Have Power. Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. Chicago and London: The University of Chicago.

ASSESSING AND EVALUATING.

UNIT 13. PRESENTING THE FINAL PRODUCT

Student's page

13.1. Launching the mag. ✦

The chief editor has made copies of the mag. S/he distributes copies among the people in the class and says a few words about what we have done. Now:

- Listen to his words.
- Read the mag and make comments about it. Take notes.
- Add three more positive aspects to your editor's words.
- Write your points on the paper hanging on the wall.

13.2. Find the best in our work! ■ ■

- Go around the class and read all the notes from the different groups.
- Select and write down in your notebook 10 comments you particularly like.
- Now, get together with another pair. Share your 20 points and select 8 together.
- Repeat the process until you have only two large groups in the class with 8 points each. The two lists are copied on the blackboard.
- Vote for the best 10 points. Vote one aspect after the other. Which are the ones we all agree on?

List 1
1.
2.
...

List 2
1.
2.
...

13.3. Feeling proud of the class? ■

Browse through your production again and look for the points we have voted for. Are they evident in in our magazine?

List the items you have voted for in this grid.

Give each of your points a grade from 1 (*I am not really happy, we can do much better*) to 5 (*I am very satisfied and proud.*)

Our ten most satisfactory results	1	2	3	4	5
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

Teacher's Page

13.1. Launching the mag. ❖

13.1.1. Objetivos:

- Reconocer el rol del editor y respetar sus palabras.
- Hacer una valoración amplia del producto del proyecto, agrupando todas las opiniones.

13.1.2. Pedid al editor que prepare unas palabras de agradecimiento y reconocimiento del trabajo hecho y después que presente la revista.

Los alumnos suelen ser imaginativos para hacer sus presentaciones, pero podemos recordar al editor que planifique su presentación con cariño, que incluya algún elemento visual e incluso que ponga alguna música de fondo. Mientras los alumnos escuchan se les anima a que tomen notas de los aspectos positivos que han dominado en la clase durante la ejecución del proyecto. Seguidamente iniciaremos una actividad en la que aplicaremos la técnica de la bola de nieve (*snowball*). Ésta es una manera de evaluar colectivamente atendiendo todos los puntos de vista que puedan aparecer. Es una suma de todos los pareceres que además los exponemos en un papel o poster en la pared de la clase.

13.1.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- ¿En qué otras tareas del proyecto podríamos aplicar esta técnica?
- ¿Podríais plantear otras dinámicas para llevar a cabo esta técnica?

13.2. Find the best in our work. ■ ■

13.2.1. Objetivos:

- Consensuar los valores más relevantes sobre el proceso y el producto del proyecto.

13.2.2. Todavía estamos valorando el resultado colectivo; esta vez la técnica será al revés y se llama técnica de la pirámide (*pyramid discussion*). Conseguimos, aplicándola, destilar las valoraciones de los alumnos hasta encontrar los diez aspectos en los que toda o casi toda la clase coincide.

13.2.3. Preguntas de reflexión y expansión:

La técnica de la pirámide es mucho mas fácil de enterder si los alumnos tienen una representación visual del proceso. Elabora una gráfica, dibujo o esquema visual que ayude a los alumnos a comprender lo que están llevando a cabo y puedan plasmar sus conclusiones de manera clara y estética.

13.3. Feeling proud of the class? ■

13.3.1. Objetivos:

- Aplicar de forma personal el logro de los objetivos colectivos.

13.3.2. Con esta pequeña evaluación se pretende que los alumnos/as personalicen los resultados globales del producto final y del proceso. Las calificaciones que den a cada apartado estarán directamente relacionadas con su propia implicación. Es, pues,

Compare your grades with some colleagues. Are their grades very different from yours? How do they compare? Is there any weak point?

13.4. My personal effort. ■

How much personal effort did you put into the magazine?

Are you personally happy too?

(a) *Check your personal contract*

Do you remember your contract? This is what you decided in Unit 8.

I want to

- 1.- Make a mag with all my colleagues in class.
- 2.- Collaborate with my partners in all our tasks.
- 3.- Write an article and/or an interview for our mag in one of the topics I choose.
- 4.- Look for information on the topics we choose.
- 5.- Carry out my chosen role with responsibility and enthusiasm.
- 6.- Keep all my and my group's work neatly organized in my portfolio.
- 7.- Be aware all the time that this is a collaborative task and thus take all my class colleagues into account.
- 8.- Revise (Edit?) my work and my colleagues work so that we produce a polished and neat magazine at the end.
- 9.- Develop an awareness of how the English language works by trying to develop or understand some language rules.
- 10.- ...

Your signature

Teacher's signature

Now evaluate your results. 1 means "I did not do very well". 5 means "I am very pleased"..

How well did I do? I ...	1	2	3	4	5
1.- Made a mag with all my colleagues in class.					
2.- Collaborated with my partners in all our tasks.					
3.- Wrote an article and/or an interview for our mag on one of the topics I chose.					
4.- Looked for information on the topics we chose.					
5.- Carried out my chosen role with responsibility and enthusiasm.					
6.- Kept all my and my group's work neatly organized in my portfolio.					
7.- Was aware all the time that ours was a collaborative task and thus respected and helped my class colleagues' whenever was needed.					
8.- Revised (Edited?) my work and my colleagues work so that we produced a polished and neat magazine at the end.					
9.- Developed an awareness of how the English language works by trying to develop or understand some language rules.					
10.- ...					

importante que se realice algún tipo de reflexión para que el alumno vea dónde está su parcela de trabajo en esta globalidad para que pase seguidamente (13.4) a valorar su propio trabajo, dentro de la colectividad pero individualmente.

13.3.3. Preguntas de reflexión y expansión:

¿Cómo conseguirías que los alumnos sean conscientes de sus debilidades y fallos a partir de este ejercicio de evaluación? ¿Qué tipo de reflexión plantearías en la clase?, ¿una hoja de trabajo?, ¿una ficha procedimental?, ¿unas instrucciones orales?, ¿qué dirías?

13.4. My personal effort. ■

13.4.1. Objetivos:

Esta tarea está dividida en tres partes, cada una con un objetivo distinto:

- Revisar el contrato personal.
- Comprobar la organización y efectividad del “portafolio”.
- Reconocer otros objetivos conseguidos, implícitos en la realización del proyecto.

13.4.2. Se trata de que los alumnos puedan ver los problemas que no han resuelto y que hagan planes para mejorar en la próxima unidad didáctica.

13.4.3. Preguntas de reflexión y expansión:

- ¿Qué tipo de instrumento utilizarías para dejar manifiestas las necesidades de cada alumno?
- ¿De qué manera planificarías su puesta al día para que ésta fuera posible?

13.5. The Mag: A reason to enjoy and celebrate! ■ ☆

13.5.1. Objetivos:

- Disfrutar y sentir satisfacción por los resultados obtenidos
- Apreciar el reconocimiento por el trabajo bien hecho.

13.5.2. Todos los alumnos deben tener algún motivo de satisfacción con el trabajo realizado. Esta última actividad sólo pretende poner de manifiesto la alegría colectiva de los alumnos. Para atender la diversidad proponemos una pequeña negociación de la fiesta o expansión final del proyecto. Si una clase es más seria que otra las peticiones serán, obviamente distintas. Según la/s tarea/s seleccionadas la dinámica de la preparación de las mismas variará.

13.5.3. Preguntas de expansión y reflexión:

- Plantead, para cada posibilidad una técnica de dinámica de grupo y una estructuración de la actividad.

(b) My portfolio

Have a look at your portfolio.

- Are you pleased with all the work you have organized there?
- Is everything we had to do included: your classwork, your homework, your notes, your cards...?
- Could you use the language and instructional cards while doing your job?
- Has your portfolio been useful for other colleagues as well?
- Do you see the point in taking care of your class and homework?

(c) Even more than I expected

Is there anything else you have done?

You have done other things too.

I also learned to...	yes	no
Access info sources and find information I needed for my work.		
Organize notes and use them for my written work.		
Gain insight into some writers and their views about writing.		
Enjoy sharing ideas with my partners.		
Go over the complex process of making a mag.		
Use discipline with my work.		
Take all my partner's work into account.		
Have a good time while learning.		
Understand how powerful we can be as a GROUP !		

How many have you learned? Are you proud of yourself?

13.5. The Mag: A reason to enjoy and celebrate. ■ ☆

This is a special occasion.

We are so pleased with our Mag that we must decide what to do with it.

Think that our final activity is going to be the culmination of all our effort. Should we celebrate? Let's talk about it!

We can negotiate first:

Read some possibilities in the grid below.

Add other ideas, then vote for one or more of them.

A. Present it to other people in the school.	B. Present/send it to other people outside the school.
Make a party with the people in the class to celebrate the occasion	Make a larger party with the class and other people too.
C. Other suggestions?	D. Other suggestions?
...	...

Plan what you have decided and show that you are the best!!!

Conclusiones

La enseñanza de una lengua extranjera en el contexto de la educación obligatoria presenta aún numerosos interrogantes. Históricamente, enseñar lengua se ha relacionado con el dominio descontextualizado de sus aspectos formales. Hoy ya no es así y, desde la práctica didáctica y la reflexión teórica, se ha enfatizado los aspectos instrumentales del lenguaje y, en definitiva, su relevancia en el ámbito de la comunicación. Los distintos diseños curriculares, las programaciones, etc., proponen como objetivos lingüísticos el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Sin embargo, entre su proclamación y su consecución hay un largo trecho que se debe llenar mediante la práctica educativa en las aulas. Es evidente que en el ámbito de la enseñanza de la lengua, la enseñanza y el aprendizaje de una nueva lengua ha suscitado numerosos esfuerzos en los últimos 25 años para llenar el vacío entre los objetivos que se proclamaban y su consecución efectiva en el contexto del aula. Una gran parte de estos esfuerzos han estado centrados bien en la enseñanza de una lengua extranjera a niños, bien a adultos y, sin embargo, las reflexiones relativas a su enseñanza en el contexto de la educación obligatoria –especialmente la secundaria– están menos sistematizadas y consecuentemente difundidas. De hecho, uno de los problemas que está presente en la enseñanza de una lengua extranjera en este contexto es la transposición mecánica de actividades y materiales que se han desarrollado en otras situaciones, con otra tipología de alumnado y de intereses y, sobre todo, en un marco institucional que, a veces, comparte pocas cosas con el de la escuela o el instituto.

La educación obligatoria implica un marco institucional en el que las cosas que se hacen están directamente en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, los motivos de la actividad que se realiza en las aulas de la educación obligatoria –especialmente en la Educación Secundaria– son muy claros tanto

para los alumnos como para el profesorado. Al Instituto se va a enseñar y aprender. En definitiva, ello significa que muchas de las cosas que se hacen en este contexto institucional son relevantes sólo en el ámbito de las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, lo cual caracteriza la educación obligatoria, desde una perspectiva institucional, como un contexto formal. Por eso, durante bastante tiempo el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera se ha relacionado con el dominio –muchas veces descontextualizado y sin sentido– de sus aspectos formales. Los alumnos podían ser capaces de repetir las conjugaciones verbales, pero a la vez eran incapaces de utilizarlas apropiadamente en una situación comunicativa.

La perspectiva instrumental sobre la enseñanza de la lengua no resuelve de golpe los interrogantes de una parte del profesorado que duda de la eficacia de sus prácticas educativas en relación al progreso de la competencia comunicativa de sus alumnos. De hecho, en relación con la enseñanza de la lengua –y, en nuestro caso, del inglés–, su contextualización en forma de asignatura en una situación formal –tal y como la hemos descrito– tiene problemas importantes que requieren soluciones didácticas propias y específicas que, a veces, se alejan de las que se utilizan en otras situaciones.

En primer lugar, la perspectiva instrumental sobre el lenguaje acentúa la existencia de una relación estrecha entre su aprendizaje y su uso. Todos los autores, independientemente de la disciplina –lingüística, psicología, didáctica de la lengua extranjera, etc.– desde la que hacen sus propuestas, están de acuerdo en este punto: *las lenguas se aprenden usándolas*. No obstante, es cierto que la afirmación en sí misma ayuda poco a resolver los problemas implicados en el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Así, es posible formular intencionalmente prácticas educativas muy diversas que se apoyan en esta creencia. Por ejemplo, desde las propuestas de Krashen y Terrell en las que se proclama la inexistencia de relaciones entre el aprendizaje consciente de los aspectos lingüísticos y su adquisición hasta las de Nunan y otros autores que afirman la importancia del aprendizaje consciente para mejorar el uso –y, en consecuencia, la adquisición– del lenguaje.

Los conocimientos –fundamentalmente psicolingüísticos– que poseemos sobre esta cuestión muestran que la dicotomía *aprendizaje* versus *adquisición* es falsa y que, por tanto, las relaciones entre ambos procesos son más estrechas de lo que a veces se proclama. Podemos pensar que existen mecanismos psicológicos distintos implicados en los procesos de aprendizaje y de adquisición, pero hemos de negar que el aprendizaje consciente y explícito no devenga en adquisición. Existen numerosas investigaciones y ejemplos derivados de la propia práctica educativa que muestran que el aprendizaje explícito y consciente de aspectos de la nueva lengua se convierten en habilidades automatizadas al servicio de la competencia comunicativa de los alumnos.

Por eso, la dicotomía aprendizaje versus adquisición es poco útil para la mejora de las prácticas educativas relacionadas con el aprendizaje de una nueva lengua. Probablemente, tiene más interés plantear la importancia de la funcionalidad y el sentido de las actividades que se proponen a los alumnos bien para

que aprendan nuevos usos de la lengua que están adquiriendo, bien para que los ejerciten. En este sentido, a veces, resulta difícil encontrar las propuestas didácticas más adecuadas para promover la motivación intrínseca del alumno, aquella que le lleva a aprender y a progresar en el dominio de una nueva lengua. Por eso, todo aquello que hace posible que el alumno valore su esfuerzo, que promueva su autoestima y su autoimagen en el proceso de aprendizaje conduce a motivarlo internamente para nuevos aprendizajes. En relación con el aprendizaje de la lengua inglesa, se parte de una ventaja en relación a otros aprendizajes: la valoración y las expectativas sociales que despierta su aprendizaje. Así, en general, podemos pensar que existen motivaciones extrínsecas relacionadas con el dominio del inglés y, por tanto, uno de los retos de su enseñanza remite a mantenerlas y conseguir acrecentarlas gracias al propio proceso de aprendizaje que realizan los alumnos. En los textos que incluye este libro se muestran maneras diversas para promover la motivación de los alumnos, todas ellas guiadas por la idea de que la motivación del alumno está directamente en relación con su propio proceso de aprendizaje y, por tanto, con su progreso en la adquisición del inglés.

En segundo lugar, una vez aceptado que en un contexto formal, como es la Enseñanza Secundaria, no se pueden reproducir en relación a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera los mismos mecanismos que promueven la adquisición “natural” del lenguaje –adquisición que también remite a un proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque en este caso informal– hay una segunda discusión que remite al lugar de los contenidos específicamente lingüísticos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, en los últimos diez años, numerosas reflexiones han abogado por su exclusión directa –por ejemplo, Krashen y Terrel en su aproximación natural– y su sustitución por el simple ejercicio de la nueva lengua en situaciones comunicativas. Sin embargo, como ya hemos dicho, este planteamiento no cuenta con apoyo empírico y puede ser útil únicamente en aquellos casos en los que las habilidades metacognitivas están muy poco desarrolladas –por ejemplo en niños menores de 6 años o en adultos con pocas experiencias educativas–. En las otras situaciones el “olvido” de las capacidades que poseen las personas para reflexionar sobre el lenguaje es, de hecho, una pérdida que merma el progreso en el aprendizaje y la adquisición de una nueva lengua.

No obstante, de la misma manera que la fórmula *las lenguas se aprenden usándolas* no ayuda en exceso a resolver los problemas didácticos implicados en su enseñanza, la fórmula *el aprendizaje intencional es necesario para la adquisición de una nueva lengua* tampoco ayuda en exceso. Lo importante es concretar lo que se entiende por aprendizaje intencional, sobre qué contenidos, con qué tipo de secuenciación, etc. En los textos que presentamos hay dos respuestas distintas a estas cuestiones. Una prima la actividad consciente y reflexiva del alumno sobre las características de la nueva lengua como algo previo a su uso y la otra entiende dicha actividad de forma subsidiaria al propio uso de la lengua.

En el primer texto, el que recibe el nombre de *enfoque cognitivo*, se enfatiza desde una perspectiva constructivista la actividad del alumno para construir significados sobre la lengua de aprendizaje, en este caso el inglés. En este planteamiento, dicha actividad no se realiza en el vacío, sino que responde directamente a los intereses de los alumnos por aprender nuevas cosas en relación a la lengua inglesa con las cuales puedan hacer nuevas cosas en el ámbito de la comunicación. Es un punto de vista que intenta reconciliar tanto los objetivos instrumentales implicados en la enseñanza del inglés como el uso de los recursos metacognitivos de que dispone el alumno, pero con un énfasis en este último aspecto, lo cual comporta una serie de decisiones relativas al uso de la L1 del alumno, el uso del conocimiento lingüístico desarrollado desde ella, la presentación y secuenciación de contenidos, etc.

En esta manera de hacer se reformula el uso clásico que las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras habían hecho de la L1 de los alumnos. En este caso, la L1 no se ve como una fuente de interferencias para el progreso de la L2, sino como un recurso que utilizan conjuntamente alumno y profesor para avanzar en el conocimiento de la L2. De la misma forma, los errores son tratados de forma explícita e, independientemente de la interlengua que el alumno tiene construida, se presupone que su corrección explícita puede ayudar a construir nuevos significados sobre la L2 que, a la vez, redundan en una modificación de la interlengua y, en consecuencia, del dominio de la L2 y de la competencia comunicativa del alumno.

En el segundo planteamiento, conocido como *enseñanza por proyectos o tareas*, se hace un planteamiento distinto de los contenidos. De hecho, éstos están al servicio de un conjunto de tareas que el alumno debe resolver. En este caso, lo que se secuencia no responde a una serie de contenidos que el alumno debe aprender, sino a una serie de tareas de menor a mayor dificultad que el alumno debe resolver en la L2. Los contenidos, en este caso, se incorporan como un elemento más al conjunto de habilidades que el alumno debe llegar a dominar para poder resolver las tareas implicadas en la resolución de un proyecto global.

En este enfoque, a diferencia del anterior, no se enfatiza la construcción de significados sobre la nueva lengua para ser usada, sino que se promueve su uso y se utiliza el aprendizaje intencional para mejorarlo. De hecho, el uso por parte del profesorado de este planteamiento a veces no se acaba de entender y se piensa que hay un rechazo explícito a los contenidos, cuando de hecho no es así, sino que se colocan en un segundo plano y, por tanto, son usados por el profesor sólo cuando su aportación explícita ayuda a acelerar el aprendizaje. Pero, a diferencia de la posición anterior, no se busca su contrastación con la L1 del alumno, sino simplemente el conocimiento explícito de la regla que permite al alumno corregir sus errores.

Ambos planteamientos dan importancia al *input*, pero mientras que en el primero responde a un conjunto de decisiones intencionales sobre los contenidos a enseñar, en el segundo los contenidos varían en función de la tarea a resolver. En este segundo caso, las decisiones se realizan sobre las cosas que el

alumno debe hacer en la L2. También, en los dos casos se da importancia al *output*. Así, en el primer planteamiento toda la actividad didáctica está en función de él, de modo que lo que se persigue es que el alumno sea capaz de realizar producciones en inglés cada vez más apropiadas a las tareas que se le proponen. En el segundo es obvio ya que justamente los materiales en que se apoya buscan la producción del alumno.

A pesar del acuerdo existente entre ambos planteamientos sobre esta cuestión es claro que el énfasis y el modo de trabajarla es distinto. Así, en el primer caso, el enfoque cognitivo, existe un esfuerzo consciente e intencional por parte del profesor para dirigir el proceso de construcción de significados sobre el inglés de sus alumnos y, por tanto, hay una reflexión previa sobre los significados que el profesor desea que construyan los alumnos y un conjunto de decisiones sobre su secuenciación, su modo de presentarlos y sobre las actividades pertinentes para su incorporación. En esta forma de trabajar se enfatiza la actividad consciente y constructiva del alumno a partir del uso de sus habilidades metacognitivas y su conocimiento lingüístico previo, si bien los contenidos que se enseñan tienen como base una aproximación comunicativa o instrumental del lenguaje.

En el segundo caso, la enseñanza por proyectos, la actividad del profesor está dirigida a posibilitar al alumno la resolución de unas tareas que previamente ha negociado con sus alumnos. En este planteamiento no se parte de unos contenidos previos, seleccionados por el profesor, que deben ser asimilados por el alumno, sino de un conjunto de tareas –previamente seleccionadas– que el profesor ayuda a resolver a los alumnos suministrándoles los conocimientos necesarios para poder hacerlo. Así, se supone que desde la práctica de la lengua el alumno construye progresivamente nuevos significados que incorpora a su interlengua. En esta forma de hacer la reflexión explícita sobre la nueva lengua ocupa un lugar secundario y, por contra, se anima la autonomía del alumno para que la haga por sí mismo proporcionándole los procedimientos necesarios.

En fin, la enseñanza del inglés en un contexto formal como es la Enseñanza Secundaria continúa siendo un reto para profesoras y profesores. En este libro, se dan respuestas didácticas –algunas contradictorias como hemos visto– a algunos de los interrogantes presentes en la práctica educativa. En cualquier caso, es importante señalar que independientemente de la opción metodológica que se adopte, aquello que debe guiar la enseñanza de una nueva lengua es la comprensión de su naturaleza instrumental y, por tanto, el aprendizaje de contenidos que promuevan la competencia comunicativa de los alumnos.

ANEXO

Aprender a mirar

Laura Pla

La realización de prácticas en Institutos de Secundaria resulta a veces una tarea compleja. El profesor de la asignatura suele recelar de la situación, consciente de que ni la intervención puntual del profesor en prácticas le va a proporcionar a éste información demasiado válida acerca de su propia capacidad, ni sus alumnos sacarán demasiado provecho. Es como una especie de juego, de “jugar a profesor”. La situación está viciada de entrada, porque es irreal y porque todos los que toman parte en ella saben que lo es: para el profesor en prácticas éstos no son sus alumnos y no tiene libertad para tomar decisiones que realmente pongan a prueba su capacidad; ni tampoco tiene obligación más tarde de responder por sus decisiones. La clase que se prepara es artificial, a menudo metida con calzador en una programación que le es ajena, y que en inglés con frecuencia suele reducirse a algún juego, o a trabajar con una canción. Está claro que para que se pueda extraer alguna información de ella debe ser una unidad suficientemente pequeña como para que forme una totalidad. En realidad, debe constituir una diminuta secuencia didáctica. O debería serlo, si realmente se quiere obtener alguna información. Pero, claro, delante de ese profesor sin experiencia hay una clase con *muchísima* experiencia: un grupo homogéneo de alumnos, muy compacto en esa situación, observando “al nuevo”, que percibe cómo está siendo observado. Muchas veces los alumnos incluso se permiten mostrarse algo así como condescendientes y procuran no hacerle pasar un mal

rato “al nuevo”. Pero, con su falta de experiencia, el profesor en prácticas suele percibir ante sí al *grupo*, y dudamos que sea capaz de analizar *lo que ve*.

Por eso planteamos unas prácticas más basadas en el *aprender a mirar* que en el *empezar a hacer*, como paso imprescindible a *aprender a enseñar*. Igual como los estudiantes de arquitectura aprenden mirando y estudiando aquellas obras que los arquitectos con experiencia han realizado; igual como los cirujanos asisten a muchas operaciones antes de operar ellos. La realidad a la que se enfrenta el profesor en el aula no es menos compleja que un edificio, con su estructura, sus proporciones y su entorno; ni es menos compleja que el cuerpo humano. En la realidad del aula se mezclan la inteligencia, los conocimientos adquiridos previamente, la propia personalidad, los amores y desamores, etc., todos aquellos factores de influencia, tanto cognitivos como afectivos, a los que nos hemos referido en nuestro artículo. Por todo eso, antes de *empezar a hacer* el profesor en prácticas debe *aprender a mirar*, que es lo que le va a permitir *aprender a analizar*.

A continuación vamos a establecer algunos ejes de reflexión para saber *qué mirar* y *dónde mirar*. Procuraremos que nuestra formulación sea lo más neutra y desapasionada posible, y quisiéramos alertar al lector ante el riesgo de aplicar unos juicios de valor “heredados”. La intención y el interés de estas preguntas no radica en proporcionar argumentos que vengán a revalidar ideas preconcebidas sobre cuál es la metodología más adecuada. Se trata, por el contrario, de tomar consciencia de que lo más importante son los efectos que una determinada intervención produce en una determinada situación. Se trata de negar la validez de las “recetas” y subrayar la importancia y la necesidad de una pedagogía reflexiva, basada en el análisis de la realidad como paso previo a toda intervención.

La idea de marcar estos ejes de reflexión tiene como objetivo permitir más adelante la toma de decisiones coherentes. Th.S.Kuhn (1971) habla de la “ciencia normal” como aquélla que es aceptada por la comunidad científica en un momento dado de la historia, que no se cuestiona. También ahora existe lo que podríamos llamar una “docencia normal”, que se acepta sin más, sin cuestionamientos generalizados. Frente a esta “docencia normal”, nuestra propuesta tiende a pretender una “docencia reflexiva” como método para garantizar la optimización de las capacidades de todos los profesores. Para ello el profesor en prácticas debe disponer de las herramientas de reflexión que le permitan entender por qué un profesor funciona correctamente en una clase y por qué otro no; o por qué ese mismo profesor no obtiene los mismos resultados cuando se enfrenta a otro grupo. Saber “leer” la realidad es el paso previo imprescindible para poder tomar decisiones coherentes.

Si el profesor en prácticas consigue la colaboración del profesor titular en el momento de buscar respuestas a las preguntas, tanto mejor; si no la consigue, tampoco es muy grave: seguramente sus observaciones le bastarán si sabe dónde debe mirar. Y luego, con otros compañeros en práctica, el análisis conjunto de las distintas observaciones realizadas seguramente les permita hacerse una imagen bastante realista y precisa de las distintas formas posibles de “hacer” y de

“estar” en clase y, a través de este análisis, esperamos que puedan encontrar la mejor manera de enseñar, la mejor manera *para ellos*, claro está.

Elección del libro de texto – El mercado ofrece muchos. Vale la pena enterarse de cuáles han sido los factores que han intervenido en la elección del libro que se usa, porque normalmente suele ser un buen indicador de qué tipo de aprendizaje pretende favorecer el profesor, qué tipo de actitud va a adoptar frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. De entrada, hay unas primeras cuestiones importantes: ¿la decisión se ha tomado a nivel de Seminario?, ¿la decide el jefe del Seminario o en conjunto?, ¿hay una opinión que sobresale por encima de las demás?, ¿por qué?, ¿ocurre de forma espontánea e inconsciente o todo el Seminario atiende con particular atención, de manera consciente y reconocida, a la opinión de uno de sus miembros?, ¿por qué?, ¿se sabe dar las razones?, ¿se debe a su autoridad legal o a su autoridad moral?, ¿qué es lo que conforma esta autoridad moral? En el momento de tomar la decisión, se pueden tener en cuenta los siguientes elementos:

- *el formato*: Se puede buscar un libro atractivo; uno cómodo de manejar, que no asuste o, al revés, que produzca una sensación “que imponga”. ¿Qué tipo de ilustraciones se prefiere?, ¿por qué?, ¿se tiene este factor en cuenta de manera consciente?, ¿se analiza como algo a valorar?
- *el contenido*: No cabe duda de que el análisis del contenido es un elemento fundamental. Pero es interesante observar en qué aspectos se ha basado el profesor para analizar el contenido del libro. Hay varios aspectos a tener en cuenta.
- *número de lecciones*: ¿Cómo se trata este aspecto?, ¿se prevé acabar todo el libro en un curso o se acepta seguir utilizándolo en el siguiente?, ¿es una cuestión que se aborda con claridad, una herramienta de decisión que se considera válida e importante, o al final es el tiempo y la realidad quienes lo imponen?
- *ejercicios*: ¿Se prevé que el libro de texto sea el único material a utilizar en clase?, ¿se busca que los ejercicios estén resueltos para el profesor? ¿Se analiza el *tipo* de ejercicios o sólo la *cantidad*?, ¿el profesor diferencia entre ejercicios de tipo repetitivo, creativos, basados en la resolución de problemas, o no se lo plantea y supone que el autor del libro ha sido eficaz y equilibrado? ¿Busca específicamente un tipo de ejercicios?, ¿por qué?, ¿cuáles?
- *dificultad*: ¿Cómo se valora lo que llamamos el “nivel” del libro? ¿Cuáles son los elementos que han permitido decidir si es “difícil” o si el nivel resulta adecuado para los alumnos con los cuales se va a trabajar? Este aspecto ofrece de rebote una información interesante, y es la valoración

previa que el profesor hace de sus alumnos, de su capacidad y de su forma de aprender. ¿Se percibe esta opinión cuando entra en el aula, en su forma de tratar a los alumnos? En el momento de valorar la dificultad, ¿qué se toma en cuenta? ¿Presenta el libro materiales originales (reproducción de revistas, libros, etc.) o son creaciones del autor?, ¿qué opción prefiere el profesor?, ¿por qué?, ¿lo justifica de manera convincente?

- *soporte multimedia*: En la actualidad, casi todos los métodos ofrecen soporte de este tipo, algunos hasta la saciedad. Evidentemente, esto tiene una influencia directa en el precio del material, y es algo a tomar en consideración.

¿Constituye el soporte multimedia un factor importante para la elección del libro?, ¿se usa luego en la práctica todo ese material?, ¿se considera justificada la relación precio-uso?, ¿se plantea en estos términos tan claros o se acepta que lo importante es el libro y lo demás viene de añadido, aunque lo encarezca?.

¿Coinciden las respuestas del profesor con lo que se observa en el aula?, ¿es capaz de utilizar ese material de manera que justifique su decisión?, ¿se tiene la sensación de que facilita un aprovechamiento adicional para el alumno?

- *libro del profesor*: Todos los libros de texto lo tienen, pero no tiene por qué comprarse. En el caso de hacerlo, ¿en qué medida lo usa el profesor?, ¿para preparar las clases?, ¿como control de los ejercicios?, ¿no lo usa en absoluto?, ¿por qué? En el caso de no hacerlo, ¿por qué?, ¿aporta el profesor una justificación convincente, es decir, es fruto de su decisión razonada?

- *libro de ejercicios para el alumno (workbook)*: También todos los libros de texto lo ofrecen, pero tampoco es de compra obligada, puesto que va en un formato aparte. ¿Lo tienen que comprar los alumnos?, ¿qué valora el profesor para tomar la decisión?. Una vez comprado, ¿se utiliza?, ¿cuánto?, ¿cómo?; ¿se corrigen los ejercicios?, ¿cómo? (en clase; se los lleva el profesor; se recogen sólo algunos; se controla que los ejercicios estén hechos pero no se corrigen, etc.)

¿No se utiliza?, ¿por qué? (al profesor no le gustan los ejercicios que propone; se considera que entorpece la marcha del curso por el problema que plantea su corrección; se prefiere de forma consciente realizar otro tipo de actividades, etc.).

Organización del curso – Se ha elegido un libro y se tienen una expectativas (más o menos conscientemente definidas) de cómo se va a trabajar a lo largo del curso. Hay profesores que planifican su tarea casi de manera semanal y hay otros que lo dejan al propio desarrollo del curso.

- *no se produce ningún reparto de contenidos antes de empezar*: A veces, los profesores consideran que el factor de influencia que suponen los alumnos es tan importante que la planificación se hace imposible; consideran que el ritmo lo marcará la realidad y que su voluntad y sus intenciones tienen poco que hacer. Sin embargo, cabe preguntarse si la decisión de no planificar es realmente una *decisión*, valorada y argumentada o, simplemente, no se hace. Cabe, también, la posibilidad de que se descargue esta responsabilidad en el libro elegido, pensando que esas decisiones las ha realizado el autor del libro y, por tanto, manteniendo un ritmo normal, se cumplirá con el programa. Suele bastar algún comentario para ver cuál es la postura particular del profesor, si la falta de programación obedece a una opción consciente o si no se lo ha planteado.

En ambos casos es importante ver qué ocurre cuando el tiempo comienza a apremiar: ¿le entran las prisas?, ¿acepta con resignación no acabar el temario?, ¿se plantea seguir con el libro el año siguiente? ¿Qué ocurre si el problema lo tienen sólo *sus* cursos y no los de los demás profesores que imparten ese mismo nivel? ¿Lo comenta con ellos?, ¿no dice nada? ¿Se quejan de esta situación de desigualdad manifiesta los profesores que imparten el siguiente nivel? ¿Es un problema que se da de manera general o va ligado a determinados profesores? ¿Qué ocurre si el Seminario decide poner los mismos exámenes por niveles?, ¿sale a relucir el problema?, ¿no se comenta la situación abiertamente?

¿Cómo reaccionan los alumnos ante la situación? ¿Son conscientes del problema que pueden tener?, ¿o se alegran porque así tendrán menos temario para estudiar?

¿Ha habido alguna queja de padres a la Junta Directiva en el sentido de exigir responsabilidades por no terminar las programaciones? ¿Se ha trasladado alguna de estas quejas a la Administración?, ¿cuál ha sido su respuesta?

- *se produce un reparto de contenidos antes de empezar*: La decisión de cómo se organizan los contenidos a lo largo de todo el curso puede ser de Seminario o individual, de cada profesor, y puede que luego se respete o no. Si no se respeta, puede que se sea consciente de ello y se busquen explicaciones o, simplemente, que se ignore el hecho. En el caso que se produzca este reparto, la forma de hacerlo, puede ser en base a distintos criterios.
- *por evaluaciones*: ¿Se decide el número de exámenes a realizar por evaluación?; ¿se plantea la cuestión en términos de Seminario o cada profesor va por libre? ¿Por qué se adopta una u otra vía?; ¿se busca la coherencia en el reparto, agrupando contenidos, o se realiza la división en función del número de lecciones? ¿Se mantiene la decisión tomada?

- *por número de exámenes*: ¿Es una decisión individual o de Seminario?, ¿con qué criterios se decide?, ¿es una decisión aceptada por todos los profesores que imparten ese mismo nivel o es una decisión individual?, ¿implica una programación semanal casi?, ¿Se mantiene la decisión tomada? ¿Se mira si hay coherencia de contenido en la manera cómo se hace la división (que no quede la mitad de un contenido, el Simple Past, por ejemplo, para un examen y la otra mitad para el siguiente)?
- *utilización del libro de texto y de los materiales que éste proporciona*: En la actualidad los libros de texto procuran facilitar la tarea del profesor hasta el punto de suministrar incluso materiales para fotocopiar y recortar. ¿Por qué se aportan este tipo de materiales?; ¿qué ventajas ve en ellos el profesor frente a la utilización del libro?, ¿por qué no se incluyen en el libro del alumno, por ejemplo, en lugar de aparecer como un anexo en el del profesor? ¿Hace el profesor todos los ejercicios que trae el libro? ¿Por qué? ¿porque están allí y habrá que hacerlos, o corresponde a una decisión consciente? Si no los hace todos, ¿cómo y por qué decide dejar algunos fuera?
- *ampliación con materiales adicionales, sacados de otras fuentes*: ¿Cuál es el objetivo de incluirlos? ¿Qué criterios sigue el profesor para su elección?, ¿juega un papel importante el *tipo* de ejercicio seleccionado en función del momento en que se encuentra el proceso de aprendizaje, o básicamente se tiene en cuenta el *contenido* del ejercicio? ¿Su incorporación tiene un objetivo definido claramente?, ¿es un tipo de ejercicio diferente o uno más, para ampliar la práctica? ¿Plantea problemas de vocabulario?, ¿se tiene esto en cuenta?, ¿cómo se resuelve? ¿Plantea problemas de estructuras?, ¿se tiene esto en cuenta?, ¿cómo se resuelve? ¿Cómo se trabaja con este tipo de material: como deberes; se realiza en clase, individualmente; en clase, en grupo? ¿Cómo reaccionan los alumnos ante este tipo de ejercicios?, ¿los prefieren a los del libro?; ¿reaccionan igual?, ¿depende de cómo se trabaja con ellos?
- *ampliación con materiales adicionales elaborados por el propio profesor*: ¿Tienen un objetivo claramente definido, que los diferencia de los demás?, ¿qué justificación da el profesor a este tipo de ejercicios, cuya preparación sin duda le supone más trabajo? ¿De qué tipo son: gramaticales, de vocabulario, de redacción, etc., ¿con qué frecuencia los usa? ¿Cómo los elabora? La respuesta a esta pregunta puede dar una información muy rica tanto acerca del modelo de enseñanza-aprendizaje que persigue el profesor, como del nivel de actividad reflexiva que desarrolla. ¿Hace un listado preciso de las necesidades que pretende satisfacer con ese ejercicio?, ¿se deja llevar por el contenido, en caso de construir una historia? ¿Sus propuestas suelen basarse en ejercicios repetitivos?, ¿en el planteamiento y solución de problemas?, ¿se percibe interés en que el contenido (la historia) del ejercicio resulte atractivo?

¿Cómo se trabajan: individualmente, en grupo, como deberes? ¿Cómo se corrigen: no siempre, se los lleva, en clase?

¿Qué efecto producen esos ejercicios en sus alumnos?, ¿los reconocen como material elaborado por su profesor?, ¿los prefieren a los otros materiales?, ¿los rechazan?

Si los alumnos hacen algún comentario negativo hacia estos ejercicios (que son aburridos, que la historia que cuentan es una tontería, etc.) ¿cómo reacciona el profesor?

Metodología aplicada en clase – Una vez se entra en el aula, la cantidad de información que recibe el profesor es agobiante, es como una especie de bombardeo incesante de información y sensaciones, y se ve obligado a tomar decisiones de manera constante. Algunas las realiza antes de entrar, como por ejemplo el tipo de metodología a emplear. Pero no cabe duda alguna que la realidad del aula, la marcha de la clase, también imponen sus condiciones, a veces de manera tiránica: el profesor puede entrar con una idea y encontrarse que la realidad del aula le obliga a tomar unas decisiones que acaben desfigurando, a veces incluso de manera total, sus previsiones iniciales. Sin duda debe aprender a contar con esta posibilidad, que forma parte de su cotidianeidad. Pero, también sin duda, lleva consigo la necesidad de llevar a cabo valoraciones de la situación muy rápidas.

Para mantener una cierta coherencia con nuestro análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, vamos a dividir la observación siguiendo las tres etapas que constituyen una secuencia didáctica: la de asimilación, la de retención y la de reproducción.

- *Etapas de asimilación:* Corresponde aquí observar cómo suministra el profesor la información necesaria para que los alumnos puedan realizar la asimilación de los nuevos conocimientos.
- *el profesor explica los contenidos:* ¿Por qué opta por este método? ¿Lo hace de manera lineal, de principio al fin? ¿Intervienen los alumnos?, ¿se aceptan sus intervenciones?, ¿por qué?, ¿hasta qué punto? ¿Lleva la clase estructurada de antemano? ¿Cómo ha decidido qué contenido explicar en un momento determinado? ¿Cómo ha decidido *cómo* explicarlo? ¿Sabe siempre en qué lección está o pregunta a los alumnos? ¿Tiene claro de antemano qué contenidos quiere hacer de la lección, traza prioridades?, ¿lo realiza utilizando los materiales del libro?, ¿o utiliza el libro más como guía, para definir los contenidos a explicar? ¿Cómo aborda la enseñanza de la gramática? ¿Qué valoración hace de ella: como necesaria, como innecesaria, que vendrá por sí sola, etc.? ¿Da la sensación de que se lo ha planteado de manera reflexiva o se limita a seguir el planteamiento del libro de texto, que optará por un modelo determinado de aprendizaje?

¿Cómo aborda la enseñanza de vocabulario?, ¿ofrece ejercicios específicos?, ¿considera que con el uso ya se irá adquiriendo?, ¿se plantea este aprendizaje como un elemento importante a tener en cuenta?

¿Sigue la planificación que él mismo se ha trazado? Puede que no siempre acabe con el trabajo previsto; en ese caso ¿anota hasta dónde ha llegado?, ¿dónde lo hace? ¿Hace algún tipo de valoración del hecho de no acabar con la tarea planificada? ¿Se pregunta a qué se debe?, ¿es capaz de responder a esta pregunta, si se le hace? ¿O no le confiere importancia? ¿Acaba a cualquier precio con el trabajo planificado, para evitar el desajuste en la programación?, ¿cómo prevé actuar si, por las razones que sea, sus explicaciones se van alargando más de la cuenta y empieza a temer no poder cumplir con lo programado?, ¿lo acepta como algo inevitable?, ¿no se lo plantea como problema?, ¿realiza reajustes en la programación?, ¿qué criterio aplica para compensar la falta de tiempo?

¿Lleva un registro diario de lo realizado en clase?, ¿por niveles o por curso? ¿Anota los contenidos “extra” explicados (aquellas ampliaciones del libro que responden a preguntas de los alumnos o a aspectos que durante la explicación se ha considerado necesario e interesante añadir) o sólo en qué punto de la lección está? ¿Anota los deberes mandados?, ¿controla su realización? ¿Son conscientes los alumnos de su nivel de programación? ¿Tienen la sensación de que improvisa? ¿Mirar la libreta del profesor permite entender qué hacen los alumnos y hasta dónde han llegado?

¿Cómo define el objetivo de su docencia? ¿Cómo define el aprendizaje de sus alumnos?

- *el profesor no explica contenidos*: ¿Justifica de alguna manera esta opción metodológica? ¿Cómo define su actividad? ¿Considera importante definir los contenidos que deben aprender los alumnos?, ¿con qué precisión?, ¿en qué términos?

Si no explica contenidos ¿cómo aborda la enseñanza de la gramática?, ¿qué valoración hace de ella: como necesaria, como innecesaria, que vendrá por sí sola, etc.?

¿Da la sensación de que se lo ha planteado de manera reflexiva o, simplemente, adopta un modelo de enseñanza en la cual este tipo de enseñanza no está prevista?

¿Cómo aborda la enseñanza de vocabulario? ¿Ofrece ejercicios específicos?, ¿considera que con el uso ya se irá adquiriendo?, ¿se plantea este aprendizaje como un elemento importante a tener en cuenta?

¿Realiza algún tipo de explicación general a la clase?, ¿de qué tipo? ¿Se basa sólo en la resolución de ejercicios? ¿De qué tipo?, ¿por qué de aquel tipo?, ¿son siempre del mismo?

Si él no explica contenidos, ¿cómo cree que se produce el aprendizaje de los alumnos? ¿Se lo plantea?, ¿lo da por descontado? ¿Influye este planteamiento en su forma de actuar en clase? ¿Se percibe con claridad? ¿Son

coherentes todas sus decisiones con estos principios? ¿Considera que es necesario controlar los contenidos aprendidos? ¿Considera que debe ser él quien los determine? ¿Cómo se lleva a cabo esta determinación?

Si en sus razonamientos y justificaciones aparece el término “negociación” ¿cómo lo define? ¿Mantiene una coherencia a lo largo de todo el proceso? ¿Tienen claro los alumnos este concepto?, ¿entienden todos lo mismo?

A veces los alumnos se equivocan en la utilización de unos conceptos o unas cuestiones gramaticales. Al no haber habido una explicación formal de los mismos por parte del profesor ¿cómo responde a los errores o incomprensiones de los alumnos? ¿Realiza una explicación teórica o espera que en los próximos ejercicios se resuelva? ¿Responde su actuación a un planteamiento claro y reflexivo? ¿Le preguntan los alumnos cuestiones teóricas (cuando tienen problemas con una determinada estructura, por ejemplo)? Si no lo hacen ¿por qué? Si lo hacen ¿les facilita material teórico para que ellos mismos encuentren la respuesta?, ¿les da la explicación teórica él mismo?

¿Cómo define el objetivo de su docencia? ¿Cómo define el aprendizaje de sus alumnos?

- *Etapas de retención:* Tanto si hay mucha o poca explicación por parte del profesor, suele haber un momento en el cual la actividad fundamental es la de los alumnos, resolviendo las tareas planteadas por el profesor, sean de la índole que sean, para facilitar la retención de los contenidos aprendidos. Es interesante observar cómo se realizan:
- *el trabajo se hace individualmente:* ¿Cómo justifica el profesor esta opción metodológica? ¿Aporta argumentos para defender esta manera de trabajar? ¿Coincide con un modelo determinado de funcionamiento en la fase de la aportación de la información o aparece indistintamente en ambos? ¿Penaliza la comunicación entre los alumnos? ¿Cómo corrige los ejercicios: más tarde, con toda la clase; se los lleva a casa y los devuelve (¿cuándo?, ¿corregidos?, ¿cómo?, ¿con qué nivel de precisión?, ¿por qué?); se lleva sólo algunos; corrige algunos en clase? ¿Cómo los corrige: bien/mal; señalando los errores y esperando que los alumnos encuentren la solución correcta; explicando él los errores?
- *el trabajo se hace por parejas:* ¿Cómo justifica el profesor esta opción metodológica? ¿Qué argumentos da para defenderla? ¿Coincide con un modelo determinado de funcionamiento en la fase de la aportación de la información o aparece indistintamente en ambos? ¿O no es ninguna opción metodológica, sino que al estar los alumnos sentados de dos en dos se aprovechan las parejas “naturales” para resolver los ejercicios? ¿Se valora la “bondad” del sistema o, simplemente, se acepta la ayuda mutua, que de hecho tiende a darse de todos modos?

¿Cómo se corrigen los ejercicios? ¿Se controla el trabajo conjunto o cabe la piratería de que uno trabaje y el otro copie? ¿Tiene el profesor en cuenta este riesgo? ¿Cómo lo domina? ¿O lo acepta, como el riesgo natural e inevitable que conlleva esta forma de trabajar?

- *el trabajo se hace en grupo*: ¿Cómo justifica el profesor esta opción metodológica? ¿Aporta criterios de socialización, psicopedagógicos o de otro tipo para defender esta manera de trabajar?

¿Quién decide la composición del grupo: el profesor o los alumnos? ¿Cuál es el criterio que rige dicha composición: se busca expresamente la homogeneidad o la heterogeneidad, se deja al azar? ¿Cómo se justifica? ¿Se puede modificar la composición de los grupos? ¿Cuándo?, ¿por qué motivos?, ¿quién lo decide?, ¿cómo se lleva a cabo?, ¿cuál es el criterio?

¿Cómo se trabaja en el grupo? ¿Hay un reparto claro de tareas (grupos colaborativos)? ¿Todos lo hacen todo (grupos cooperativos)?

¿Aparece la figura del “líder”? ¿Se busca expresamente? ¿Qué efecto tiene sobre el trabajo del grupo?, ¿y sobre los miembros del grupo? ¿Cómo se podría definir la actuación del líder: tolerante, mandón, dirige el trabajo eficazmente, intransigente, impone su voluntad, no escucha a los demás? ¿Tiene el profesor una imagen definida del rol del “líder”? ¿Cómo actúa el profesor ante un líder que funciona de manera incorrecta en relación con sus expectativas? ¿Tiene la misma relación con él que con los demás miembros del grupo?

Cuando surgen preguntas o dudas durante el trabajo ¿quién las hace? ¿Cómo las atiende el profesor: responde al “mensajero” del grupo (¿es siempre el mismo?, ¿cómo se caracterizaría la persona que hace de “mensajero”?, ¿qué características personales presenta?, ¿cómo surge?), se acerca al grupo y las responde a todos; da la respuesta él directamente; identifica cuál es el problema y después da la información; identifica el problema y les ayuda a buscar la respuesta? ¿Se controla el funcionamiento del grupo? ¿Cómo? Cuando se presentan problemas, ¿de qué tipo son?

¿Cómo se tratan los problemas internos del grupo?, ¿los aborda el profesor? ¿Cómo? ¿Espera que se resuelvan de manera interna, sin su intervención? ¿Verifica que se hayan resuelto? ¿Cómo?

¿Suelen presentarse problemas en la dinámica de los grupos? ¿Cuenta el profesor con ellos? ¿Advierte a los alumnos del riesgo?

¿Valora el trabajo en grupo como indicador del proceso de aprendizaje de los alumnos? ¿O sólo es una forma de trabajar que resulta cómoda?

- *Etapas de reproducción*: En esta etapa se pretende valorar la “bondad” y “eficacia” de los contenidos aprendidos para resolver problemas y para crear nuevo conocimiento. Corresponde a lo que normalmente se conoce como “evaluación”. No siempre se diferencia claramente entre *evaluación formativa* y *sumativa*. En realidad, es sólo desde la implantación de la Reforma educativa en nuestro país que estos dos términos se han comen-

zado a usar de manera amplia. Al ser un concepto nuevo, que se superpone a la “docencia normal”, en la práctica no siempre es fácil distinguir entre ambas.

Por otro lado, insistiremos también en la observación del proceso de corrección de ejercicios: es importante observar no sólo cómo se lleva a cabo, si es del tipo bien/mal o si tiende a incidir en la corrección de los errores de asimilación para favorecer un mejor aprendizaje; es importante también observar qué efecto produce el resultado obtenido de cara a la marcha del curso, si sirve para modificar posteriores intervenciones o no.

- *evaluación formativa*: Es aquella que permite conocer el punto en el cual se encuentra un alumno dentro de su proceso de aprendizaje. Ese conocimiento debe utilizarse para reorientar el proceso de aprendizaje, es una valoración en el proceso que fluye, no una valoración final. Cabe dirigir la observación hacia los siguiente punto:

¿El profesor es consciente de estar realizando una evaluación formativa? ¿Qué es lo que interpreta como evaluación formativa? ¿En qué momentos del proceso la utiliza y por qué? ¿Acepta este tipo de evaluación como herramienta de diagnóstico y reorientación?, ¿la interpreta como mini-evaluación sumativa, sin pretender que sus resultados reorienten su práctica? ¿Considera los deberes hechos en casa como una muestra de este tipo de evaluación?, ¿y los trabajos hechos en grupo?, ¿por qué? ¿Ejercen los resultados obtenidos algún tipo de influencia en la marcha del curso, aunque él no la haya buscado? ¿Los ejercicios que plantea permiten realmente detectar el nivel de aprendizaje de los alumnos?

¿Qué valor da a los resultados obtenidos?, ¿influyen en la nota final del alumno?, ¿adapta este tipo de evaluación la forma de un examen?

¿Cómo corrige este tipo de ejercicios?, ¿se los lleva a casa?, ¿los corrige en clase con todo el grupo?, ¿los corrige con el alumno individualmente? ¿Dónde: en la mesa del alumno, en su mesa? Si el ejercicio se ha realizado en grupo, ¿lo corrige y se lo devuelve al grupo?, ¿se sienta con el grupo a corregirlo? ¿Qué corrige: todo, sólo aquellos errores relativos a lo que se está practicando? ¿Saben los alumnos bajo qué perspectiva lo corrige? ¿Qué nivel de interés despiertan las correcciones en los alumnos? ¿Buscan sólo la nota?, ¿les interesa entender los errores cometidos y su comprensión? ¿Influye la forma de corregir el interés que muestran los alumnos por las correcciones? ¿Se plantea el profesor lograr captar al máximo el interés por las correcciones para lograr un rendimiento?, ¿o le interesa más bien el resultado final obtenido por los alumnos?

¿Las correcciones hechas por el profesor en su casa son fácilmente interpretables? ¿Corrige en el sentido de bien/mal?, ¿subraya el error y los alumnos deben corregirlo?, ¿corrige él directamente el error? En este caso, ¿explica al alumno lo que está mal o espera que éste se lo pregunte, en el caso de no entenderlo? La explicación es verbal o por escrito? ¿Explica al final del ejercicio, por escrito, cuál es el error? ¿Cómo reciben los alum-

nos estas correcciones? ¿Cuáles prefieren? ¿Lo manifiestan de manera clara o con su actitud?

¿Cómo justifica el profesor su forma de corregir? ¿Da la sensación de habérselo planteado y de que sus argumentos son los suyos propios o adopta la “corrección normal” en términos de kuhneanos? ¿Cuál sería esa “corrección normal”? ¿Existe coherencia entre el hecho de calificar un ejercicio de evaluación formativa y su incidencia posterior en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿O es un concepto “verbal” con poco significado en la práctica?

Si se lleva los ejercicios a casa para corregirlos, ¿cuánto tiempo tarda en devolverlos? ¿Considera el tiempo de devolución como un factor importante? ¿Coincide lo que dice con la realidad observada? Si no los devuelve al día siguiente, ¿cómo justifica que puedan incidir en la marcha del curso? Cuando los devuelve ¿procura que su contenido encaje de alguna manera con el trabajo que están realizando en aquel momento, o aparece como una especie de paréntesis? Espera que sean los propios alumnos los que “resitúen” el ejercicio devuelto en el contexto al que corresponde?

- *evaluación sumativa*: Equivale a un diagnóstico final de una etapa, sin que sus resultados reviertan directamente en una posterior reorganización consciente del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de la “pedagogía normal” corresponde al examen final, pero en el nuevo planteamiento lo más importante es el valor de diagnóstico final de una etapa, que no tiene por qué ser todo un curso. Proponemos la observación alrededor de las siguientes cuestiones:

¿Diferencia el profesor claramente entre evaluación formativa y sumativa? ¿Cuántas evaluaciones sumativas hace a lo largo del curso: trimestrales, una al final de curso, considera que el examen de suficiencia es la evaluación sumativa? ¿Cómo justifica su opción? Si realiza más de una a lo largo del curso, ¿cómo revierten los resultados en la nota final del curso? ¿Cómo estructura las preguntas?, ¿qué pregunta y por qué? ¿Mantiene el mismo modelo de examen a lo largo del curso?, ¿lo adecua a los contenidos a examinar? ¿Tiene claro qué información busca? ¿Lo justifica de manera razonada?

¿Los exámenes se pueden resolver mediante un aprendizaje por repetición?, ¿o sólo mediante un aprendizaje significativo? ¿Pregunta *conceptos* o exige el *uso de conceptos*? ¿O considera que todo lo aprendido tiene igual importancia? Si tiene más de un grupo del mismo nivel ¿pone el mismo examen? Si son diferentes, ¿son equivalentes? ¿Cómo justifica su decisión a este respecto?

¿Sus respuestas producen una sensación de que las decisiones han sido tomadas de manera consciente y tras una reflexión? ¿O parece no tener una clara jerarquización de contenidos y, por tanto, mezcla aspectos básicos con otros totalmente secundarios?

Los exámenes que propone, ¿permiten realmente detectar el nivel de aprendizaje de los alumnos?

¿Sus indicaciones en los exámenes son claras y fácilmente interpretables o los alumnos tienen dudas y deben preguntar? ¿Responde a sus preguntas? ¿Cómo corrige?, ¿decide de antemano el valor de cada pregunta?, ¿espera a ver el resultado para decidir su valor? ¿Cómo justifica su opción? ¿Los alumnos saben cuánto vale cada pregunta en el momento de realizar el examen?, ¿o después, cuando se les devuelve?, ¿o no se lo dice, sino que sólo ven la nota global?

¿Acepta más de una respuesta como válida o sólo la suya? ¿Guarda algún registro de las respuestas que va aceptando como correctas?

Cuando devuelve los exámenes ¿los comenta en clase?, ¿los corrige? ¿Deja que se los lleven a casa? ¿Se muestra inflexible ante posibles reclamaciones?, ¿las atiende? ¿Por qué? ¿Parece dudar de su criterio?, ¿escucha y decide? ¿Con qué frecuencia debe modificar sus correcciones?

Hasta aquí hemos dado unas pautas de observación que permitan entender la toma de decisiones que vienen a configurar los factores de influencia de tipo técnico. Pero, como hemos visto anteriormente, los factores de influencia de tipo afectivo también son importantes y no es posible entender la complejidad de lo que ocurre en el aula si no se es capaz de “leer” este otro tipo de variables. Proponemos centrar nuestras observaciones en el profesor, tanto en su vertiente técnica, como docente, como en su componente más “humana”, en su capacidad de relación con los demás. La observación de los alumnos viene un poco de rebote, es decir, centrándola en las reacciones que provocan las decisiones y actitudes del profesor.

Cada profesor hace una valoración de sí mismo, de su capacidad como docente y de su capacidad para establecer una interacción correcta con los demás profesores y con los alumnos. Sería inútil preguntarle directamente acerca de esta valoración por dos razones: en primer lugar, porque su valoración de sí mismo pertenece al ámbito de lo más privado, de lo más íntimamente personal, que esconde sus angustias, sus inseguridades y sus orgullos. Difícilmente se obtendrá una respuesta veraz. ¿Con qué autoridad se le podría pedir algo así? Por otro lado, tampoco vale demasiado la pena hacerlo, puesto que su propia valoración no es lo más importante; lo es mucho más saber cómo lo perciben los demás, tanto en su faceta profesional como personal. De las observaciones que se hagan en este sentido se obtendrá más “verdad” que de sus palabras. Porque sus buenas intenciones de poco sirven si no encuentran el eco y la respuesta deseada en el ámbito educativo en el que se mueve.

El profesor como docente: Vamos a observar dos aspectos: la valoración que de él como docente hacen sus compañeros y la que hacen sus alumnos.

¿Qué relación profesional mantiene con los compañeros de Seminario? ¿Qué peso tienen sus opiniones? ¿Hasta qué punto se impone? ¿Cómo lo hace? ¿por qué tiene autoridad legal, por qué tiene autoridad moral? ¿Le

consultan antes de tomar una decisión?, ¿en qué? ¿Da la sensación de ser un punto de referencia importante para la marcha del Seminario? ¿En qué cuestiones?

¿Comenta con frecuencia su metodología? ¿Por qué? ¿Prefiere comentar sólo los éxitos?, ¿o plantea también los problemas?

¿Qué relación mantiene con los demás compañeros del centro? ¿Da su opinión en los Claustros? ¿Cómo es escuchado?; ¿toman en cuenta sus opiniones? ¿Se oyen comentarios acerca de su capacidad?

Realiza exclusivamente las tareas lectivas? ¿Realiza otras adicionales?, ¿de qué tipo?, ¿con alumnos?, ¿con profesores?

¿Qué relación mantiene con la Junta Directiva: relajada, estrictamente profesional, ninguna?

¿Qué relación mantiene con los alumnos en calidad de profesor? ¿Es dialogante? ¿Los alumnos atienden cuando habla?; ¿preguntan en clase? ¿Es reacio a contestar? ¿Preguntan fuera de clase (por ejemplo, yendo al Seminario con alguna duda)?

¿Cómo reacciona cuando le plantean un problema pertinente pero imprevisto: da una respuesta inmediata, trata de integrar el nuevo punto de vista al planteamiento inicial? Si la pregunta no es pertinente ¿se niega a responder, con acritud, mostrando que no es el momento adecuado?, ¿la responde rápidamente para pasar a otra cosa?, ¿procura cortar al alumno para que no vuelva a interrumpir sin razón y evitar así la pérdida de tiempo? ¿Cómo justifica su reacción? ¿Es consciente y reflexiva o "visceral"? ¿Es constante en su manera de reaccionar ante estas situaciones? En caso de que no sea así, ¿se percibe con claridad qué es lo que le hace reaccionar de una u otra manera?

¿Está dispuesto a ofrecer una atención particular aunque implique interrumpir la clase? Si no parece poder resolver una cuestión determinada ¿cómo reacciona cuando se llega a un impasse?

¿Le preocupa *de hecho* la diversidad? ¿Cómo aborda el problema?, ¿lo acepta como algo irresoluble, consustancial a una situación de escuela comprensiva?, ¿trata de resolver los problemas que se le presentan?, ¿se le ve angustiado por el problema?, ¿trata de obtener ayuda si no es capaz de resolverlo? ¿Cómo perciben los alumnos que aborda el problema? Los menos favorecidos, ¿se sienten atendidos? ¿Se plantea el problema del "respeto al desfavorecido"?

¿Cómo lo perciben los alumnos en su faceta de docente? ¿Hablan de él como profesor? ¿Preguntan con libertad hasta que entienden? ¿Suele aclarar las dudas o los alumnos acaban abandonando? Aceptan sus argumentos o parecen no confiar en su capacidad? ¿Por qué? ¿Da la sensación de que aprenden?; ¿toman apuntes de sus clases?; ¿los consultan al realizar los ejercicios? En caso de que tenga dudas ¿les dice él que los consulten? Cuando explica ¿transmite la sensación de tener un conocimiento sólido de la materia?; ¿lo perciben los alumnos? Reconocen y respetan su conocimiento? ¿Duda con frecuencia?

¿Cómo reacciona cuando se equivoca o cuando desconoce algo: admite el error, acepta su desconocimiento? En caso de que así sea ¿se lo anota en su libreta?, ¿lo trae resuelto al día siguiente?; ¿lo explica sin esperar a que los alumnos se lo pregunten? ¿O ante un problema se aturde y opta por dar una respuesta inmediata, aunque no sea la más acertada? En caso de que así sea ¿se percibe su duda? ¿Reaccionan los alumnos ante esta percepción?, ¿de qué manera? Si los alumnos no aceptan su respuesta ¿intenta imponer su punto de vista basándose en argumentos o utiliza su autoridad “legal”? ¿Acepta discusiones “técnicas” con los alumnos? ¿de qué tipo? ¿Cómo las termina? Cuando hay disparidad de opiniones, ¿intenta analizar las diferentes opciones a ver si casan? ¿Qué hace si son irreconciliables?

Si un alumno no entiende algo ¿cómo reacciona? ¿Vuelve a explicarlo del mismo modo?; ¿vuelve a explicarlo, pero de otra manera?; ¿procura que el alumno verbalice su idea para poder entender el bloqueo? Si identifica el bloqueo y puede resolver el problema del alumno ¿intenta explicarle de dónde le ha provenido el conflicto?, ¿o se lo aclara y no busca más complicaciones?

¿Qué se oye decir de él como profesor? ¿Coincide la opinión general con las conclusiones a las que ha llevado la observación?

El profesor como persona: También aquí observaremos la valoración que hacen de él como persona sus compañeros, y la que hacen los alumnos.

¿Mantiene una relación humana agradable y distendida con los miembros del Seminario? ¿Habla de temas que no sean estrictamente profesionales?, ¿muy personales? ¿Qué relación muestran hacia él sus compañeros? ¿Se ríe fácilmente? ¿Se queja mucho?, ¿de qué?

¿Qué relación mantiene con los demás compañeros del centro? ¿Suele ir a tomar un café solo o acompañado? ¿Conversa con los compañeros de aspectos estrictamente profesionales o más generales? ¿Sale con otros profesores o mantiene su vida privada claramente diferenciada del ámbito profesional? ¿Se ríe con facilidad?, ¿sonríe con facilidad? ¿Cuida su aspecto exterior?; ¿encaja éste en el lugar de trabajo?

¿Qué relación mantiene con los alumnos? ¿Por la mañana, al llegar al centro, ¿les saluda? ¿En respuesta a su saludo o se anticipan? ¿Le sonríen?, ¿les sonríe? ¿Lo saludan durante el día, si se cruzan con él por los pasillos? ¿Se detiene a hablar con ellos? ¿De forma constante o de vez en cuando? ¿Hace broma con ellos? ¿Lo aceptan o se resignan? ¿Da la sensación de que lo toman por un “colega” o que lo aceptan como el “profesor”? ¿Pretende él que lo tomen por un amigo o acepta el rol de profesor?

¿Acuden a él los alumnos cuando tienen algún problema relativo a su aprendizaje?, ¿los atiende fácilmente? ¿Produce su actitud la sensación de ser accesible? ¿Qué es lo que produce esta sensación?

¿Acuden a él los alumnos cuando tienen algún problema personal? ¿Acepta esta responsabilidad?, ¿la desvía hacia el tutor?; ¿está dispuesto a hablar con los padres, aunque no sea el tutor del alumno?

¿Cómo reacciona ante el fracaso? ¿Se desanima?, ¿adopta una postura derrotista?, ¿se distancia del problema y trata de analizarlo? ¿Lo hace solo o con algún compañero? ¿Suele comentar sus éxitos?, ¿y sus fracasos? ¿Acepta los fracasos como parte indisoluble de su tarea docente y se resigna a ellos? ¿Se rebela? ¿Trata de no percibirlos como fracasos? ¿Qué es lo que más lo motiva?, ¿el reconocimiento de los compañeros?, ¿el de los alumnos?, ¿parece no necesitar motivación externa alguna? ¿Qué es lo que más parece contar para él, sus éxitos profesionales o su aceptación por parte de los alumnos? Cuando una estrategia le da buenos resultados ¿la comparte?, ¿no habla de ella? ¿Es consciente de cuándo las cosas le salen bien? ¿Lo valora? ¿No valora ni los éxitos ni los fracasos? ¿Parece actuar por inercia? ¿Qué se comenta de él como persona? ¿Coincide con las observaciones realizadas?

OBSERVACIONES FINALES

Hemos planteado muchas preguntas. Muchísimas. Son unas preguntas que pretenden fijar nuestra atención en aspectos concretos de esa realidad compleja que se llama “aula” o “proceso de enseñanza-aprendizaje”. Si alguien albergaba alguna duda acerca de su complejidad, todas estas preguntas seguramente harán que se disipe y que se perciba con claridad, casi con virulencia, la necesidad de aprender a *mirar*, a *leer*, para poder discernir esas variables que influyen y condicionan el desarrollo de todo el proceso.

De una u otra forma, de manera más consciente o más intuitiva, el profesor debe dar respuesta a esas preguntas y a muchas más que se podrían plantear. Debe tomar decisiones continuamente; y son esas decisiones las que le permiten actuar.

Dada la complejidad de la situación que describimos, parece lógico y razonable que el primer paso que debe dar el profesor en prácticas sea el distanciamiento de esa realidad compleja para poderla observar. Pero, para ello, debe *aprender a mirar*, debe aprender a distinguir las unidades de información que configuran dicha realidad compleja. Así, más tarde, esas observaciones le permitirán ir perfilando aquellas actitudes que componen la personalidad y el quehacer del profesor que obtiene unos buenos resultados. Pero aprenderá que no hay actitudes y estrategias “buenas” y “malas” en términos absolutos, sino que todo es relativo: dependerá del momento, de la situación y de los interlocutores. Y percibirá con claridad que los factores personales tienen una importancia casi decisiva; que si fallan, pueden dar al traste con la mejor pedagogía posible.

Hemos esbozado una líneas de observación y planteado toda una serie de preguntas; no son las únicas. Para nosotros, el éxito de nuestra propuesta sería que a lo largo de las prácticas surgiesen muchas más, de otro tipo, formuladas desde ángulos diferentes. Porque sería el reconocimiento de que el profesor en prácticas *ha aprendido a mirar*, que ha sido capaz de poner orden en ese amasijo de informaciones que le llueven por todos lados. Y éste será el paso previo hacia una docencia reflexiva; lo cual, para nosotros, desde nuestra perspectiva metodológica, equivale a decir una docencia mejor.

Lecturas recomendadas

BIALYSTOK, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-Language Use*. Oxford: Basil Blackwell.

El libro es un estudio pormenorizado de las estrategias comunicativas que pone en juego una persona que tiene un dominio limitado de la segunda lengua. La tesis principal de la autora es que el estudio clásico de las estrategias comunicativas, entendidas como una sub-área del proceso de adquisición del lenguaje, es contraproducente y que, por tanto, su estudio debe realizarse en un modelo global de procesamiento del lenguaje. Desde esta perspectiva, la autora realiza en el último capítulo una serie de recomendaciones para enseñar y aprender estrategias comunicativas.

BLAIR, R.W. (ed.). (1982). *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House Publishers.

La característica principal de este libro es que son los propios autores de las diferentes metodologías quienes las presentan. No pretende ser un libro que permita una comparación de enfoques, puesto que cada autor defiende el suyo propio sin que nadie le ponga pegos. Esto implica que cada cual puede subrayar aquello que de mayor relevancia considera que tiene su propuesta.

Es un libro para leer y después reflexionar, puesto que no hay puntos de vista discrepantes por ningún lado. O se logra un cierto distanciamiento, o todos los métodos parecen ser “el ideal”. Sin embargo, tienen la ventaja de que la presentación la hacen los propios autores, no hay interpretación de sus ideas ni de sus palabras.

Está dividido en cinco partes: en la primera se hace una visión del “background” que ha hecho surgir estos nuevos enfoques; en la segunda se plantea la evolución de lo que denominan “Comprehension Approach”; en la tercera presenta los enfoques que tienden a un “Rich Acquisition Environment”; en la cuarta aquellos que tienden a un “Rich Learning Environment”; y en la quinta se presenta un enfoque integrado.

BROWN, G. y otros (ed.). (1994). *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press.

Este libro analiza el concepto de “entender una lengua”. Recoge una serie de artículos de especialistas en distintos ámbitos de la lingüística aplicada, en los que se analiza el proceso de comprensión de un texto desde un punto de vista sintáctico, sociolingüístico, psicológico y semántico.

La comprensión de un texto se plantea como un proceso de construcción de significados partiendo del análisis de los elementos lingüísticos, pero ampliándolo mediante la valoración de la situación concreta en la cual se producen esas formulaciones lingüísticas.

Consideramos de especial interés el artículo “Relevance and Understanding” de Derrida Wilson. En él subraya la importancia de la intencionalidad comunicativa del hablante para entender correctamente el mensaje. Abre una perspectiva de análisis diferente y muy directamente utilizable en el aula.

CLOSE, R.A. (1977). *English as a Foreign Language*. Oxford: Georg Allen & Unwin.

En este libro R.A. Close intenta explicitar la relación entre la forma gramatical y lo que tenemos en la mente cuando la utilizamos. Hace, por tanto, una visión semántica de la gramática.

No pretende ser una gramática del inglés exhaustiva, sino que toca sólo algunos de los aspectos más conflictivos (el uso de los artículos, el tiempo, la cantidad, infinitivos o -ing Form, etc.). No da reglas de utilización sino que explica relaciones entre el “querer decir” y el “cómo hacerlo”.

Destaca como extraordinariamente interesante su estudio sobre las preposiciones. Consideramos que es un libro imprescindible para todo aquél que quiera *entender* la gramática.

CUENCA, M.J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem Edicions.

La autora repasa los cuatro modelos gramaticales básicos que emplea la lingüística –gramática tradicional, lingüística estructural, gramática generativa y lingüística textual– con un énfasis especial en sus orígenes, en los conceptos que utiliza cada modelo, en sus relaciones con la psicolingüística y en sus aplicaciones generales y específicas en el ámbito de la enseñanza de la lengua. Es un texto claro y sencillo de gran utilidad para comprender las propuestas gramaticales que subyacen a los diversos métodos relacionados con la enseñanza de la lengua. Además, el libro no se limita a una simple descripción, sino que la autora realiza un balance crítico y muestra que la relación entre lingüística y enseñanza de la lengua no es directa y causal, sino que la propia didáctica de la lengua es una disciplina que, sin renunciar a los contenidos lingüísticos, tiene un desarrollo propio y específico.

ELLIS, R. (1990). *Instructed Second language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.

Es un libro que repasa las investigaciones más importantes sobre la adquisición de una segunda lengua en el contexto del aula. Desde este punto de vista, el texto repasa las discusiones más importantes relacionadas con la enseñanza formal de una segunda lengua y su proceso de adquisición y, a la vez, muestra las diferencias implicadas entre la adquisición “natural” de una segunda lengua y su adquisición a través de actividades intencionales de enseñanza y aprendizaje. En los dos últimos capítulos el autor ofrece un modelo para comprender las relaciones entre el proceso instruccional de una segunda lengua en el contexto del aula y su progresiva adquisición.

ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8, 55-90.

En este artículo, los autores proponen un enfoque para la enseñanza de una L2 en el contexto del aula basado en el diseño de unidades didácticas que impliquen la realización de diversas tareas. Los autores especifican los pasos a seguir tanto desde el punto de vista de la selección de contenidos, como de su secuenciación y evaluación. Además, ofrecen una guía para integrar este tipo de diseño en el modelo curricular adoptado por la reforma educativa tras la promulgación de la LOGSE.

KLEIN, W. (1986). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Es un texto clásico, escrito en forma de manual, que muestra las teorías más importantes sobre la adquisición de una segunda lengua y sus implicaciones en el ámbito del aula. En el libro, se distinguen dos partes. En la primera, el autor enfatiza las teorías y las dimensiones implicadas en la adquisición de una segunda lengua, así como sus implicaciones en la enseñanza formal. En la segunda, muestra los procesos individuales que realiza el aprendiz de una segunda lengua, especialmente los relacionados con el análisis y la síntesis, y las ayudas que puede recibir en el proceso de enseñanza para activarlos.

KRASHEN, S.D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.

El libro consta de tres partes claramente diferenciadas. En la primera, el autor repasa las ideas principales de su teoría sobre la adquisición de una segunda lengua –distinción adquisición/aprendizaje, orden natural, monitor, input y filtro afectivo– y muestra un conjunto de datos empíricos que apoyan especialmente la hipótesis del input. La segunda parte discute sobre la necesidad o no de formular aspectos interactivos en el proceso de adquisición de una segunda lengua y, en consecuencia, sobre si es necesario o no formular a la vez una hipótesis del output. Finalmente, en la última parte, se discute las implicaciones de ambas hipótesis en el ámbito de la enseñanza de la lengua extranjera en el aula.

LARSEN-FREEMAN, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

En este libro se hace una presentación de las ocho metodologías más frecuentemente usadas en la actualidad: Grammar-Translation Method, Direct Method, Audio-Lingual Method, The Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning, The Global Physical Response Method y The Communicative Approach. Y lo hace desde una perspectiva poco frecuente: aporta la transcripción de una clase realizada con cada uno de estos métodos y la analiza basándose en diez puntos de observación: 1– los objetivos del profesor; 2– los roles del profesor y del alumno; 3– características más importantes del proceso de enseñanza-aprendizaje con la utilización del método analizado; 4– la naturaleza de la interacción profesor-alumno; 5– cómo se tiene en cuenta los sentimientos del alumno; 6– cómo se ve la lengua y la cultura; 7– qué áreas del lenguaje y qué habilidades se subrayan; 8– el papel que juega la primera lengua del alumno; 9– cómo se lleva a cabo la evaluación; 10– cómo reacciona el profesor ante los errores del alumno.

MOHAN, B.A. (1986). *Language and Content*. Reading, Mass.: Second Language Professional Library.

El libro plantea el aprendizaje de una segunda lengua no como un fin en sí mismo, sino como un medio para aprender otros contenidos. Compara la tarea del profesor de una segunda lengua con la del profesor de ciencias sociales: ambos deben desarrollar la comprensión de una cultura y una sociedad.

Propone la colaboración con profesores de otras materias de Secundaria, de manera que la nueva lengua sea el instrumento de aprendizaje de esas otras materias. Frente a la idea de “learning to read” sugiere la de “reading to learn”. Al final de cada capítulo propone una serie de ejercicios de reflexión sobre lo explicado.

MUÑOZ LICERAS, J. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Es un libro que recopila las concepciones y polémicas más importantes relacionadas con la adquisición de una lengua extranjera. La autora recopila los artículos más significativos sobre la adquisición de una interlengua y sobre su análisis. Cada uno de los artículos es introducido y comentado por la autora de la recopilación. Es un texto útil para conocer de primera mano las polémicas más importantes sobre la adquisición de una segunda lengua como lengua extranjera.

NUNAN, D. (1988). *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

El autor realiza una propuesta detallada sobre cómo organizar un curso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En el libro se enfatizan los aspectos relacionados con las necesidades de los alumnos, los objetivos del curso y su evaluación y el diseño de las unidades didácticas y las actividades implicadas. Es un libro de lectura fácil que aporta un gran número de recursos para la organización de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula.

O'NEILL, R. (1973). *English in Situations*. Oxford: Oxford University Press.

El libro va destinado a profesores y alumnos de nivel intermedio y adelantado. Propone una metodología de trabajo interesante: parte de algunos aspectos conflictivos del inglés y plantea situaciones prácticas en las cuales se deberán utilizar las estructuras que se estudian.

El libro es interesante no sólo por los ejercicios que propone (algunos mejores que otros), sino porque introduce al profesor en un tipo de ejercicio diferente, que podrá después utilizar a su aire en otras situaciones. Abre una vía a un tipo de ejercicios más creativos para los alumnos, sin perder de vista que se persigue la práctica de un determinado contenido, casi siempre gramatical.

PLÀ, L. (1989). *Enseñar y aprender inglés. Bases psicopedagógicas*. Barcelona: Horsori.

El libro ilustra una propuesta detallada para enseñar y aprender inglés en las aulas de la Enseñanza Secundaria y, a la vez, contempla el análisis de sus bases psicopedagógicas. Es un texto que reflexiona sobre los problemas reales que surgen en las aulas para conseguir que los alumnos realicen aprendizajes significativos sobre el inglés como lengua extranjera. Sin embargo, no se limita a una simple reflexión, sino que ofrece soluciones metodológicas concretas y específicas en las que el trabajo en grupo representa el eje vertebrador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

SCARINO, A.; VALE, D.; MCKAY, P. y CLARK, J. (1988). *Australian Language Levels Guidelines. Book 1, Book 2 y Book 3*. Woden: Curriculum Development Centre.

Es una excelente presentación de un curriculum de enseñanza de una lengua extranjera en la Enseñanza Obligatoria mediante actividades o tareas. En los tres volúmenes se presenta la forma de seleccionar, secuenciar y evaluar los contenidos, además de ofrecer un gran número de recursos para diseñar unidades didácticas. La parte práctica está precedida de una discusión sobre los procesos implicados en la adquisición de una segunda lengua en el contexto del aula y de la fundamentación psicopedagógica de la propuesta curricular que se realiza.

STERN, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Es un manual clásico en el que se repasan los conceptos más importantes implicados en las diversas metodologías sobre la enseñanza de segundas lenguas. Así, se discuten las relaciones entre lingüística y enseñanza de una segunda lengua, entre cultura y enseñanza de una segunda lengua y entre psicología y enseñanza de una segunda lengua. Además, se describe y se discute la relevancia de los aspectos específicos de una teoría de la enseñanza y el aprendizaje para la elaboración de propuestas de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en el contexto del aula.

WATKINS, CH. (1991). *La disciplina escolar. Propuestas de trabajo en el marco global del Centro*. Madrid: Paidós.

En este libro se tratan los problemas de disciplina desde una perspectiva positiva. Trata de entender no tanto el porqué se originan los problemas de disciplina en el centro, sino más bien centra el análisis en qué es lo que quiere lograr el alumno que los manifiesta. La solución de dichos problemas deberá ir orientada, según la autora, hacia la satisfacción de esas necesidades que el alumno manifiesta de forma incorrecta, pero mediante una vía no distorsionadora para el Centro: lograr que el alumno satisfaga sus deseos sin tener que recurrir a actitudes no admisibles.

La autora pone de manifiesto una profunda comprensión de lo que es un centro de Secundaria y de la psicología típica del profesorado de este nivel. Desde una posición de profundo respeto hacia el alumno y hacia el profesor que deberá manejar situaciones de indisciplina, la autora ofrece una vía de solución menos traumática que el castigo.

Es un libro que proporciona una visión no catastrofista de la indisciplina y que ofrece un marco de reflexión muy interesante.

Referencias bibliográficas

- ASHER, J. (1981) The extinction of second language learning in American Schools: an intervention model. En H. Winitz (ed.) *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction*. Rowlwy, Mass.: Newbury House.
- AUSTIN, J. L. (1962) *How to do things with words*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- AUSUBEL, D. (1985) Learning as constructing meanings. En N. J. Entwistle (ed.). *New Directions in Educational Psychology*. London: The Palmer Press.
- AUSUBEL, D.P.; H. HANESIAN y NOVAK, J.D. (1978) *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nova York, Holt.
- BLOOMFIELD, L. (1933) *Language*. New York: Holt.
- BREEN, M. P. (1987) Contemporary paradigms in syllabus design. *Language Teaching*, 20, 1-24.
- BREEN, M. P. y CANDLIN, C. M. (1980) The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 90-112.
- BROWN, G. y otros (ed.) (1994) *Language and Understanding*. Oxford, Oxford University Press.
- BRUNER, J. (1966) "Some elements of discovery". L.S. Shulman i R.R. Reisler (ed.), *Learning by discovery: a critical appraisal*. Chicago, Rand McNally.
- BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- CAMPS, A. (1990) Los objetivos lingüísticos de la educación. En M. Siguan (ed.) *Lengua del alumno, lengua de la escuela*. Barcelona: PPU.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980) Theoretical Basis of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CAZDEN, C.B.(1988) *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, N.H., Heinemann.

- CHOMSKY, N. (1988) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- COLL, C. (1981) "Actividad e interactividad en los procesos de enseñanza/aprendizaje". *Reunión Internacional de Psicología Científica*, Alicante, Febrero.
- COLL, C. (1991) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- COLL, C. (1992) *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid, Alianza Editorial.
- DI PIETRO, R. J. (1987) *Strategic Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DUCKWORTH, E. (1983) "Tener ideas maravillosas". C. Coll (ed.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, S.XXI.
- DULAY, H. y BURT, M. (1974) Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós.
- ELLIS, R. (1984) *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- ELLIS, R. (1986) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ESTAIRE, S. (1990) La programación de unidades didácticas a través de tareas. *Cable*, 5, 28-39.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990) El diseño de unidades didácticas mediante tareas. Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7, 35-57.
- GATTEGNO, C. (1976) *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions.
- HYMES, D. (1967) Models of the interaction of language and social settings. *Journal of Social Issues*, 23, 8-28.
- KRAMSCH, C. (1984) *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Hatier.
- KRASHEN, S. D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- KRASHEN, S. D. (1992) El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. En J. Muñoz Liceras (ed.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- KRASHEN, S. D. y TERRELL, T. D. (1983) *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- KUHN, TH. S. (1962) *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1986) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- LONG, M. (1985) The design of classroom second language acquisition: towards Task-Based Language Teaching. En K. Hyltenstam y M. Pienemann (eds.). *Modeling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.

- LOZANOV, G. (1978) *Suggestology and Outlines of Suggestopedia*. New York: Gordon and Breach.
- MCLAUGHLIN, B. (1987) *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- MOHAN, B.E. (1986) *Language and Content*. Reading, Mass., Addison-Wesley Publishing Company.
- NOVAK, J.D. (1982) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Universitaria.
- NUNAN, D. (1988) *The Learner Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUNAN, D. (1989) *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PIAGET, J. (1978) *La equilibración de las estructuras compartidas. Problema central del desarrollo*. Madrid, Siglo XXI.
- PLA, L. (1989) *Enseñar y aprender inglés. Bases psicopedagógicas*. Barcelona, ICE/Horsori.
- PLA, L. (1988) "Aprender a mirar para aprender a enseñar". *Cuadernos de Pedagogía*, Julio - Agosto.
- PLA, L. (1993) "Argumentos a favor de un enfoque contrastivo en la enseñanza de la gramática." *Aspectos didácticos de inglés*. 4. Zaragoza, ICE Zaragoza.
- PRAHBU, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- SAPIR, E. (1921) *Language*. New York: Harcourt.
- SAUSSURE, F. DE (1916) *Cours de linguistique générale*. Lausanne: Payot.
- SEARLE, J. (1969) *Speech Acts: An essay in the philosophy of language*. London: Cambridge University Press.
- SELINKER, L. (1972) Interlangue. *IRAL*, 10, 209-231.
- SKINNER, B. F. (1957) *Verbal Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- TRIM, J. (1987) Introduction. En *A Rationale for Language Teacher Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- VAN EK, J. A. (1975) *The Threshold Level*. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- VILA, I. (1987) Notas para un modelo sobre la ontogénesis del lenguaje. En M. Siguan (ed.) *Actualidad de Lev S. Vigotski*. Barcelona: Anthropos.
- VILA, I. (1993) El desenvolupament del llenguatge (2/3 a 6 anys). En C. Triadó (ed.) *Psicologia Evolutiva*. Vic: EUMO.
- VYGOTSKY, L.S. (1962) *Thought and Language*. Cambridge, Mass., M.I.T. Press.
- ZANÓN, J. (1988) Psicolingüística y didáctica de las lenguas. Una aproximación histórica y conceptual (I). *Cable*, 2, 47-52.
- ZANÓN, J. (1989) Psicolingüística y didáctica de las lenguas. Una aproximación histórica y conceptual (II). *Cable*, 3, 22-32.
- ZANÓN, J. (1990) Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Cable*, 5, 19-27.

* La presente bibliografía se completa con los títulos comentados a lo largo del Capítulo III.

Índice temático

actividad de seguimiento 32, 57, 72-73
adquisición 11-12, 15-16, 18-20, 24-26, 30, 42, 108, 113, 115-116, 163-164, 186, 196-197, 217, 219-221, 224
análisis contrastivo 17
aportación de la información 70, 72, 79, 86, 88-89, 91, 93, 95, 98, 209
aprendizaje 11-12, 15-19, 21-27, 29-39, 41-51, 55, 58-61, 63-69, 71-74, 78, 83, 85, 87, 89, 92-93, 95, 100-105, 108-111, 113, 115-116, 119-123, 127, 131-132, 134, 145, 147-149, 161, 164-167, 173, 175, 186-189, 195-199, 203, 206-212, 215-216, 219-221, 224
aprendizaje espontáneo 11, 15, 24-26
aprendizaje intencional 11, 15, 24-26, 197-198
aprendizaje por descubrimiento 32-33
aprendizaje por recepción 32
aprendizaje por repetición 34-36, 41, 46-47, 57, 63, 86, 92, 212
aprendizaje significativo 27, 34-36, 39, 41-43, 46-48, 50-51, 58, 69, 85, 90, 104, 132, 212
asimilación significativa 44, 46, 49, 55, 63
autoestructuración 34, 41, 66
característica simpráctica 40
característica sinsemántica 40
competencia comunicativa 21-23, 27, 29, 186, 195-196, 198, 199
conceptos inclusores 49
conceptos potenciales 41
conductismo 16
conflicto cognitivo 42, 43, 55, 56
construcción del conocimiento 31, 46, 97-98, 224

distancia cognitiva 49, 55
 diversidad 12, 31, 49-50, 61-66, 68-69, 73, 113, 133-135, 145, 179, 183, 185, 187, 193, 214
 enfoque cognitivo 12, 29-31, 198-199
 enfoque comunicativo 15-16, 20-21
 enseñanza por tareas 12, 21-22
 estilo socrático 57, 61, 72-73, 82, 90, 94, 96, 104
 estructura cognitiva 34-37, 39, 42-43, 45-47, 49, 83
 etapa de asimilación 42-43, 48, 57-58, 64-65, 70, 207
 etapa de reproducción 46, 210
 etapa de retención 43, 47, 51, 65-66, 72, 85-86, 89, 92, 209
 evaluación 22, 70, 92, 97, 109, 127, 143, 147-148, 153, 179, 181, 186-189, 191, 193, 205, 210-212, 219-220
 factores afectivos 36-38, 62
 factores cognitivos 36-37, 62
 factores de tipo técnico 37-38, 62
 fase de aportación de la información 72, 79, 84, 86, 88, 91-92, 95
 fase de evaluación 97
 forma 11, 15, 17-20, 22, 24-25, 30, 32, 35, 37, 39-41, 43-47, 50-52, 54-57, 62, 64-65, 67-68, 71-72, 77, 80, 82, 85, 87-91, 93-95, 97, 100, 102-104, 108, 110, 115, 119, 121-122, 132, 134, 137, 143, 147-148, 153, 161, 163, 167, 171, 191, 196-199, 203-205, 207-208, 210-212, 215-216, 218-219, 221-222
 formación de conceptos 40-41, 57, 66
 función 11-12, 22-23, 30-31, 34, 39-40, 43, 45-47, 51, 53-54, 58, 60, 70-71, 95, 102-104, 108, 122, 165, 171, 173, 183, 198-199, 205-206
 generativismo 18
 grupo cooperativo 66, 70, 85
 grupos cooperativos homogéneos 85
 idea de afianzamiento 42, 44-46
 influencia obliterativa 43, 45
 interactividad 36, 224
 marco de significados compartidos 30, 35, 48, 65, 72, 79, 84, 88
 materiales didácticos 107, 109, 132, 135
 método directo 17
 método natural 19-20, 24, 26
 método nocional-funcional 21-22
 método silencioso 19
 método situacional 17
 motivación extrínseca 58-60
 motivación intrínseca 38, 60, 65-66, 80, 197
 necesidad de comunicación 50, 52-54, 80
 observador-interventor 30
 organizadores previos 49-50, 55, 58, 60, 63-64, 69, 72, 79-80
 parrillas 148

pensamiento por complejos 40
 pensamiento por conceptos 41
 producto de interacción 43-45, 47-48, 56, 79, 84
 proyectos 12, 109, 115-116, 120-122, 135, 153, 167, 198-199
 pseudoconceptos 40
 razonamiento 31, 39-40, 52, 57-58, 62, 64, 68, 72-73, 80-82, 87-92, 99, 104
 recuperación 47
 registro 54, 93, 96, 208, 213
 respuesta física total 19
 significado 16-17, 25, 31-32, 34-35, 39-44, 46-49, 51-52, 55-58, 64-66, 69, 72, 77, 79, 80, 83-85, 88, 91, 93, 95, 104, 212
 significado lógico 35
 significado psicológico 35
 sincretismo 40
 sobreaprendizaje 45-46, 48, 51, 86, 88, 90, 98
 sugestopedia 19, 25
 tareas 12-13, 21-24, 108-111, 113, 115, 119-123, 125, 129, 131-133, 143, 145, 147-148, 157, 161, 163-164, 167, 169, 179, 183, 185, 188, 191, 198-199, 209-210, 214, 219, 221, 224-225
 transferencia 17, 19, 48, 164
 zona de desarrollo próximo 97

OTRAS COLECCIONES

Colección Cuadernos de Educación

Títulos publicados:

1. Enseñar y aprender inglés. *Laura Pla*.
2. Los profesores y el currículo. *Juana M^a Sancho*.
3. Educación de adultos: situación actual y perspectivas. *Ángel Marzo, Josep M^a Figueras*.
4. El currículo en el centro educativo. *Luis del Carmen, Teresa Mauri, Isabel Solé, Antoni Zabala*.
5. La enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. *Daniel Gil, Jaime Carrascosa, Carles Furió, Joaquín M. Torregrosa*.
6. Coherencia textual y lectura. *Eduardo Aznar, Anna Cros, Lluís Quintana*.
7. La educación bilingüe. *Ignasi Vila, Joaquim Arnau, J. M. Serra, Cinta Comet*.
8. Aprendiendo a escribir. *Ana Teberosky*.
9. Cómo se aprende y cómo se enseña. *José Escañó, María Gil*.
10. Aprender con ordenadores en la escuela. *Eduardo Martí*.
11. Los procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación. *Enric Valls*.
12. Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo. *M^a José del Río*.
13. Claves para la organización de centros escolares. *Serafín Antúnez*.
14. La formación profesional en la LOGSE. *Xavier Farriols, Josep Francí, Miquel Inglés*.
15. El desarrollo de la expresión gráfica. *Juan José Jové*.
16. Grupo clase y proyecto educativo de centro. *Pere Darder, Joaquim Franch, César Coll, Joaquim Pèlach*.
17. La educación moral en la enseñanza obligatoria. *Josep M^a Puig*.
18. La educación ambiental como proyecto. *Alberto Pardo*.
19. Educación y consumo. *Rosa M^a Pujol*.
20. Conocimiento y poder. Hacia un análisis sociológico de la escuela. *Anna Escofet*.
21. El análisis y secuenciación de los contenidos educativos. *Luis del Carmen*.
22. Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje. *Yves Chevallard, Marianna Bosch, Josep Gascón*.
23. El hecho religioso en la Educación Secundaria. *Alfredo Fierro*.
24. La Disciplina Escolar. *Concepción Gotzens*.

Títulos en preparación:

25. Diferencias sociales y desigualdades educativas. *J. Luis Rodríguez, Anna Escofet, Pilar Heras, Josep M^a Navarro*.
26. La Formación Ética en la Educación Secundaria. *Juana Serna*.
27. Orientación educativa e intervención psicopedagógica. *Isabel Solé*.
28. Familia, Escuela y Comunidad en la Educación Infantil. *Ignasi Vila*.

Colección Cuadernos para el Análisis

1. De Gramsci a Althusser. *J. M. Bermudo.*
2. Áreas de intervención de la psicología. Tomo I. *César Coll, M. Forns.*
3. Los paradigmas en psicología. *Antonio Caparrós.*
4. Áreas de intervención de la psicología. Tomo II. *César Coll, M. Forns.*
5. Helvétius y D'Holbach. *J. M. Bermudo.*
6. Eficacia y justicia. *J. M. Bermudo.*
7. Para una tecnología educativa. *Juana M^a Sancho.*
8. El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya. *Ignasi Vila.*
9. Immersió lingüística, rendiment escolar i classe social. *Josep M^a Serra.*
10. Las estrategias de aprendizaje a través del curriculum. *M. L. Pérez Cabaní (Coord.), E. Barberà, M. Castelló, L. del Carmen, A. M. Geli, M. Milian, C. Monereo, M. Palma, J. I. Pozo, I. Solé, M. R. Terradellas, E. Valls, I. Vila.*

Col·lecció Quaderns de Formació Professional

1. De l'escola a la feina. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
2. La nova formació professional: dels mòduls als cicles formatius. *Josep M^a Guillén (Coord.).*
3. Suport educatiu a la inserció professional. *Antoni Cañete, Josep Francí.*
4. L'orientació professional inicial a Catalunya. *Xavier Farriols, Miquel Inglés.*
5. Programes de garantia social. L'última oportunitat? *Rafael Bàscones.*
6. Formació, qualificació i mercat. *Fernando López Palma.*
7. La FP contínua i els agents de formació. *M^a José Rubio.*
8. Les aules taller i els adolescents exclosos. *Jaume Funes.*
9. La FP ajuda a trobar feina. *Josep Francí, Carles Sánchez.*