

Laura Pla

ENSEÑAR INGLÉS *ENTRE DUNAS*

27

ice 

 **HORSORI**
EDITORIAL

TÍTULOS PUBLICADOS

3. La atención a la diversidad en la Educación Secundaria
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)
4. Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria
Luis Cifuentes y José M^a Gutiérrez
5. La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
6. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)
7. Diseño y desarrollo del currículum en la Educación Secundaria
Juan Manuel Escudero (Coord.)
8. Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente
Eduardo Martí y Javier Orrubia (Coord.)
9. La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria
Luis del Carmen (Coord.)
10. Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria
Javier Baigorri (Coord.)
11. Sociología de las instituciones de Educación Secundaria
Mariano Fernández Enguita (Coord.)
12. La Educación Matemática en la Enseñanza Secundaria
Luis Rico (Coord.)
13. Enseñar y aprender inglés en la Educación Secundaria
Laura Pla y Ignasi Vila (Coord.)
14. L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària
Anna Camps y Teresa Colomer (Coord.)

ice 


EDITORIAL

LAURA PLA

ENSEÑAR INGLÉS
ENTRE DUNAS

ICE - HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: Joan Mateo

Consejo de Redacción: Carmen Albadalejo, Mercedes Gracenea,
Francesc Segú, Núria Casals.

Primera Edición: enero 2014

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede realizarse con la autorización de los titulares, con la excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.
(www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47).

I.C.E. Universitat de Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona

Horsori Editorial, S.L.
C/ Cuba, 18, entresuelo (08030) Barcelona
<http://www.horsori.net>

© Laura Pla
© I.C.E. Universitat de Barcelona - © Horsori Editorial, S.L.

Depósito Legal: B-2048-2014
I.S.B.N: 978-84-15212-20-1
Impreso en Service Point F.M.I., S.A.

ÍNDICE

Agradecimientos	7
<i>Dunas</i>	9

PRIMERA PARTE

LA TEORÍA.....	11
1. Introducción.....	11
2. El aprendizaje del inglés ahora.....	12
2.1. ¿Para qué se debe enseñar inglés?.....	14
2.2. ¿Qué inglés se debe enseñar?.....	14
2.3. ¿Cómo enseñar inglés en Secundaria?.....	23
3. Factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje....	27
3.1. Factores que intervienen en el aula.....	29
4. Los modelos de aprendizaje.....	37
4.1. Aprendizaje memorístico versus aprendizaje significativo.....	41
5. La retención en función de la actividad.....	47
6. La secuencia didáctica y sus fases	48
6.1. La fase de aportación de la información.....	49
6.2. La fase de retención.....	57
6.3. La fase de reproducción.....	68
7. Niveles de competencia y criterios de calidad.....	69

SEGUNDA PARTE

LA PRÁCTICA.....	75
1. Introducción.....	75
2. Las fuentes de información.....	76
2.1. El libro de texto.....	77
2.2. Otras fuentes de información.....	78
3. Las plataformas de aprendizaje y los entornos colaborativos.....	82
3.1. Un ejemplo de <i>Learning Managment System</i> : el Moodle....	84
4. La generalización del uso de ordenadores en el aula.....	90
5. Tipos de tareas.....	92
5.1. Práctica para la fase de asimilación.....	94
5.2. La práctica de la fase de retención.....	101
5.3. La práctica de la fase de reproducción.....	103
6. Análisis de una WebQuest.....	117
6.1. Partes de una WebQuest.....	118

Conclusiones

Bibliografía

Per a en Bruno, en Tom i en Nil,
que tot i ser encara tan petits,
ja juguen amb *arbres, árboles, alberi* i *trees*.

AGRADECIMIENTOS

Escribir un libro es una tarea larga, compleja, en algunos momentos desesperante. Por este motivo, quiero agradecer a mi familia su paciencia. En especial a mi marido, José Manuel, por haber estado siempre a mi lado leyendo las múltiples versiones, corrigiendo y haciendo sugerencias.

Gracias también a César Coll que, en su momento, me dirigió la tesis y que ahora, tantos años después, sigue ayudándome.

Gracias a Montse Lavado por las largas conversaciones y por su saber escuchar que, tantas veces, me ha permitido pensar en voz alta y encontrar respuestas.

Por último, mi reconocimiento y afecto a Paquita Vidal que, sin poder, pudo. Gracias por sus ideas y sus esfuerzos.

Dunas

Era temprano, al alba. El maestro y su discípulo, en cuclillas, miraban en silencio hacia su interior, sin hacer caso del sol que pugnaba por asomarse detrás de las dunas. No había horizonte lejano; las dunas bloqueaban la mirada. Sabían que había un más allá de las dunas, pero no lo podían ver. Por eso miraban en su interior, buscando la verdad de aquel mundo grandioso, inabarcable.

—Maestro, ¿por qué hay dunas?

—Porque son un reflejo de la realidad cambiante.

—¡Pero si nada cambia nunca! ¡Las dunas siempre están ahí! — protestó el discípulo.

—Sí, —respondió el maestro— siempre hay dunas, pero cambian de forma, de lugar; son impredecibles...

—Decidme, maestro, ¿de qué manera son un reflejo de la realidad? — insistió el discípulo.

—La realidad está siempre en movimiento, no se detiene nunca. Y, como las dunas, es sensible al viento; ese viento que sopla de manera inesperada y que nos desdibuja nuestro mundo.

—¿Y si los cambios no nos gustan, maestro?

—Entonces debemos encontrar un camino que nos permita reconocernos a nosotros mismos, que nos permita movernos con seguridad, sin perdernos, en ese nuevo mundo.

—Y ¿esto cómo se consigue, maestro?

—Con el estudio; aprendiendo a conocer el viento. Y con el conocimiento de nosotros mismos, de nuestras posibilidades.

Era temprano, al alba. El maestro y su discípulo, en cuclillas, volvieron a mirar en silencio hacia su interior, sin hacer caso del sol que pugnaba por asomarse detrás de las dunas.

PRIMERA PARTE

La teoría

1. Introducción

El aprendizaje del inglés forma ya parte del currículum del sistema educativo español desde el último curso de Prescolar, P5. Si bien durante tiempo el buen uso del inglés ha distinguido a un grupo social selecto y educado, en la última década se ha hecho un esfuerzo para “normalizar” la situación. Es más: se habla abiertamente de “bilingüismo”. El objetivo de esta normalización es que toda la población acabe siendo bilingüe: castellano e inglés. Mientras las lenguas propias de algunas zonas de España deben pelear para que se les reconozca su lugar dentro de la enseñanza, de manera que permita su correcto conocimiento y la generalización de su uso, la sociedad toda parece tener claro que el bilingüismo castellano-inglés es irrenunciable.

En este paisaje no se puede hablar de qué enseñar y cómo enseñar inglés en la Educación Secundaria sin hacer un análisis de nuestra sociedad actual, aunque sea a grandes trazos. Solo así se entenderán los cambios de orientación que se quieren introducir. El Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI expone la situación de manera muy clara:

[...] el volumen y la rapidez de los cambios científicos, económicos y culturales que caracterizan nuestra época hacen que sea imprescindible mejorar la formación de las personas y prepararlas para vivir en un mundo en permanente transformación, un mundo en el que la capacidad y las oportunidades para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de la vida son fundamentales para el bienestar y el desarrollo personal y social.¹

¹ Cf. C. Coll, (2010), “Enseñar y aprender en el mundo actual” (p. 9).

Tradicionalmente, la idea de educación ha estado ligada a la idea de tiempo, de proceso que se alarga de manera continuada y que necesita de un cierto reposo para madurar e interiorizarse. Por eso se hace manifiestamente complicado conjugar esta idea de educación con la idea de “rapidez de cambios” en el conocimiento. Un currículum no puede quedar obsoleto antes de que acabe el proceso, ni requerir apaños añadiendo más y más contenidos a medida que parecen ser necesarios, creando desconcierto y exceso de contenidos. Sin duda, elaborar un currículum que permita preparar a los jóvenes para un mundo tan cambiante parece un encaje de bolillos.

La realidad es que esta dificultad se manifiesta en todos los países: las tres preguntas cruciales, *¿para qué enseñar?*, *¿qué enseñar?* y *¿cómo enseñar?* forman parte del debate educativo actual a nivel mundial. Por ahora nadie parece tener una respuesta definitiva. Porque la respuesta evidente, la que diría que debemos enseñar para que nuestros jóvenes estén capacitados para entender y poder intervenir de manera consciente, crítica y responsable en la sociedad, choca con otro problema: el dominio de lo efímero en la sociedad actual.

Bauman (2006) define lo que llama “sociedad líquida” en los siguientes términos:

La sociedad “moderna líquida” es aquella en la que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas.²

De acuerdo con esta definición, la preparación de los alumnos debería capacitarlos para adaptarse a los cambios, moverse dentro de esa sociedad líquida... para cambiarla y mejorarla, diríamos algunos. Además, si antes su mundo cercano, inmediato, era homogéneo desde el punto de vista racial, cultural y lingüístico, en la actualidad ese mundo se ha globalizado: el “nosotros” ya es plurirracial, pluricultural y plurilingüe. Un “nosotros” que, en ciertos grupos sociales, con frecuencia los que mandan, crea dificultades de aceptación. Guste más o menos, se trata de una realidad innegable y que seguramente irá en aumento. No cabe, por tanto, la posibilidad de ignorarla cuando se habla de algo tan importante y complejo como el sistema educativo de un país. Sin embargo, y contrastando con esta complejidad, todos los sistemas educativos parecen estar de acuerdo en la necesidad de ofrecer oportunidades para un buen conocimiento del inglés.³

² Bauman, Z. (2006), *Vida líquida* (p. 9).

³ Para ver una primera aproximación a las consecuencias que trae consigo la aparición de este tipo de sociedad, tanto a nivel personal como educativo, ver Pla, L. (2011) *Be Water, My Friend*, en www.lpla.es - textos. (Texto en catalán.)

En este libro vamos a analizar qué supone, en estos tiempos, enseñar y aprender inglés en la Educación Secundaria. Es decir, para qué se enseña, qué aspectos del inglés se enseñan y cómo se puede/debe enseñar cuando se supone que los alumnos llevan aprendiendo inglés desde Preescolar.

Para responder a estas preguntas hacen falta ciertos supuestos:

- Entender la realidad del aula, saber “leer” los factores de influencia y tener bien identificados los diferentes modelos de interactividad, entendida como la relación dialéctica que se establece entre la actividad del enseñante y la del alumno.
- Entender cómo se produce la apropiación de un nuevo conocimiento, elemento teórico imprescindible para poder tomar decisiones razonadas.
- Disponer de unas orientaciones de tipo práctico.

En la primera parte proporcionaremos los conceptos teóricos que permiten entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que en la segunda parte abordaremos la práctica educativa. Describiremos las herramientas de trabajo de las que dispone en la actualidad el profesor, valorando en detalle el uso de las nuevas tecnologías; analizaremos los pro y los contra del trabajo individual y el trabajo en grupo; trataremos de establecer una tipología de tareas y analizaremos las WebQuests como un ejemplo de respuesta estructurada al reto cognitivo que supone el trabajo por proyectos. Finalmente, abordaremos el espinoso tema de la evaluación, desde el convencimiento de que es necesario encontrar una nueva manera de evaluar que encaje con los nuevos objetivos que se persiguen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en la Educación Secundaria.

2. El aprendizaje del inglés ahora

Nuestro país ha hecho ya una apuesta fuerte por el inglés en todos los niveles educativos, a todas las edades, con el objetivo de acabar siendo un país bilingüe. Según D. Graddol,

If a country decides to make English their second language, the reality is that –if they do everything right and have no untoward setbacks– they are embarking on a project which will take 30-50 years to fully mature.⁴

No es poco tiempo el que se necesita para un proyecto tan ambicioso. Graddol toma como ejemplo el caso de Finlandia, y subraya que uno de los

⁴ Graddol, D. (2006), *English Next* (p. 120).

requisitos para lograr el éxito es la correcta preparación del profesorado. Ante una decisión de esta envergadura vuelven a surgir con fuerza las tres preguntas clásicas de todo aprendizaje: ¿para qué se tiene que enseñar inglés con esta intensidad, cuál es el objetivo?, ¿qué inglés se debe enseñar? y, finalmente, ¿cómo enseñarlo?

2.1. *¿Para qué se debe enseñar inglés?*

Durante tiempo, como hemos dicho, el conocimiento del inglés era un “plus” en la educación de las personas, un valor añadido. Ahora, el “plus” ha pasado a ser “necesidad”. En el mundo globalizado en que vivimos, la globalización se ha centrado básicamente en factores económicos, en la economía transnacional. Debido al potencial económico de los países anglosajones (y seguramente también como resultado de su expansión imperialista en determinadas épocas), el inglés es, desde hace tiempo, la *lingua franca*, la lengua dominante en las relaciones comerciales a nivel internacional. Está subiendo con fuerza el mandarín, pero, al mismo tiempo que se van abriendo centros de enseñanza del mandarín propiciados por el gobierno chino, los Institutos Confucio⁵, también en China se pretende lograr el bilingüismo con el inglés. Es difícil augurar cómo estará la economía dentro de 30 años o cuál será la lengua de uso para las relaciones internacionales, pero lo cierto es que, en la actualidad, en Europa, el inglés ha ganado la batalla al francés y al alemán, las dos grandes lenguas de la cultura tradicional.

Al mismo tiempo, la necesidad de conocer el inglés para poderse mover por Internet ha perdido fuerza (las páginas web en inglés se pueden traducir de manera inmediata, aunque la calidad sea mejorable) y gran parte de la comunicación que podríamos llamar “personal” (redes sociales, correo, blogs, etc.) se realiza en las lenguas autóctonas. Sea como sea, una cosa parece clara en este “boom” del inglés en los sistemas educativos: el país que no se suba al carro quedará relegado al furgón de cola. Como dice Graddol,

[...] without English you are not even in the race.⁶

Las reglas del juego están muy claras, y ningún país puede ya dejar de organizar la enseñanza del inglés en su sistema educativo de manera eficaz y urgente. No hacerlo sería un gran fraude para sus ciudadanos.

⁵ Se trata de Institutos no lucrativos que dependen directamente del gobierno chino. Su objetivo es promover la lengua y la cultura chinas y dar apoyo a la enseñanza del chino en todo el mundo. Están regidos por la *Oficina del Consejo Internacional de la Lengua China o Hanban*.

⁶ Graddol, D. (2006), *English Next* (p. 122).

2.2. ¿Qué inglés se debe enseñar?

Las necesidades del aprendizaje del inglés han ido cambiando en el tiempo y, seguramente, seguirán cambiando. El tipo de inglés a enseñar ha estado siempre en relación con los cambios de la sociedad, con los diferentes intereses en cada momento. Por esto, para responder a la pregunta inicial vamos a hacer un breve repaso a estos cambios. Veremos de qué manera los intereses condicionan el tipo de lengua a aprender, y de qué manera esta decisión implica un cambio metodológico.

Cuando, después de la Revolución Francesa, en 1790, llegaron a Gran Bretaña nuevos contingentes de emigrantes, la importancia de la enseñanza del inglés aumentó en las escuelas, en detrimento del latín, lo que originó la necesidad de libros de gramática para los nativos. La consecuencia fue que surgió la necesidad de *fixar* la lengua, de establecer claramente lo que era correcto y lo que era incorrecto. En esa misma época creció la importancia del inglés como lengua extranjera fuera del país, comenzando por los países vecinos y extendiéndose hasta Rusia.

En el siglo XIX predominó claramente lo que se conoce como el *Grammar-Translation Method*, método basado en el aprendizaje de la gramática y del vocabulario como paso previo a la utilización de la lengua en situaciones próximas y útiles. Este estudio lo demandaban personas altamente instruidas, normalmente con buen conocimiento del latín y, en algunos casos, también del griego. El inglés era “la lengua de los ingleses” y su conocimiento era señal de prestigio social. El objetivo era no solo el conocimiento de la lengua, sino también de la cultura y de la sociedad. Los libros de texto debían ser rigurosos y muy completos, y el lenguaje hablado, mucho más flexible y permisivo, no se consideraba importante.

En la segunda mitad del siglo, con el auge de la revolución industrial, surgió otro tipo distinto de estudiante de inglés que ya no pertenecía al mundo erudito, sino al de la industria, de manera que se imponía una metodología diferente porque sus intereses y su realidad así lo aconsejaban. Se requería una metodología que no exigiese ningún conocimiento previo de gramática y que se centrase básicamente en el uso de la lengua. Por eso no es de extrañar que, a finales de siglo, surgiese el Movimiento de Reforma, un movimiento de transformación de la metodología que surgió “desde abajo”, impulsado por unos profesores que eran también fonetistas (Vietör en Alemania, Passey en Francia, Jespersen en Dinamarca y Henry Sweet en Gran Bretaña). El hecho de ser profesores, su gran conocimiento del aula, les valió el reconocimiento y la aceptación de muchos profesionales. Vietör escribió un artículo, *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (“¡La enseñanza de las lenguas debe transformarse!”), que fue el detonante del Movimiento. Por su condición de maestro, Vietör conocía profundamente la realidad del aula, entendía la problemática real, y todo su análisis partía de ese conocimiento.

Seguramente, el hecho de ser “uno de ellos” contribuyó a que el profesorado lo escuchase. Y una vez puesta al descubierto la necesidad de transformar la realidad, también se escuchó a personas como Sweet, que provenía de un mundo más intelectual no directamente ligado al aula. Una vez sentida la necesidad de buscar alternativas capaces de resolver los problemas, nadie duda de la autoridad intelectual de quienes se dedican a estudiar en profundidad esos temas.

El Movimiento de Reforma se basaba en tres principios fundamentales:

1. La primacía del habla por encima de la gramática.
2. El hecho de considerar el texto más importante que la frase.
3. La aplicación de una metodología oral en el aula.

Más adelante, la utilización de los conocimientos adquiridos en la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas extranjeras propició que se aprovechara el conocimiento que todo hablante tenía ya de una lengua para facilitar así el aprendizaje de una nueva.

Se pretendía emular al máximo la manera de hablar de los nativos (acento, ritmo, giros, etc.), que constituían el espejo donde mirarse. Fue la época de oro de los profesores nativos, gran reclamo de escuelas de elite y de academias de idiomas que se preciasen. Para los alumnos solía ser un aprendizaje muy costoso tanto a nivel económico como personal, porque por grande que sea el empeño que se ponga, es muy difícil “hablar como un nativo”. El alumno siempre estaba en inferioridad de condiciones, y en su evaluación pesaban mucho las carencias, los “no”: *no* pronunciaba bien, *no* llevaba el ritmo correcto, *no* tenía suficiente riqueza de vocabulario... Incluso las personas que eran capaces de comunicarse en inglés se sentían acomplejadas delante de un nativo porque eran siempre conscientes de lo que les separaba del ideal. Por su parte, el profesorado no necesitaba tener conocimientos de la lengua de sus alumnos. El *Direct Method*, con el profesor entrando en clase cargado con objetos con los que ilustrar el vocabulario (lápi- ces de colores, cazuelas, libretas, cubiertos, etc.), fue la metodología aplicada por excelencia.

En el siglo XX, la fuerte expansión de los países anglosajones trajo consigo la necesidad del aprendizaje del inglés como segunda lengua (ESL – *English as a Second Language*). El conocimiento del inglés tenía básicamente dos funciones: la “colonizadora”, indispensable para hacerse entender en las colonias y transmitir valores y modos de vida, y la “integradora”, como herramienta de integración de inmigrantes. Si bien la creación de barrios étnicos (el barrio chino, el italiano, el griego, etc.) ofrecía la posibilidad de vivir sin necesidad de conocer la lengua del país, la aspiración a un mayor éxito personal y laboral fuera del barrio implicaba necesariamente aprender inglés.

La función integradora de este aprendizaje se ponía de manifiesto en el currículum de ESL, que solía incorporar contenidos de ciudadanía con el fin de garantizar el conocimiento de los derechos y deberes que necesitaban los inmigrantes para vivir en el país de acogida. El inglés como lengua vehicular pasaba a ser, en muchos casos, el elemento que más los identificaba, que más los unía a la nueva comunidad, incluso más que otros elementos culturales que tardaban tiempo en ser integrados en las propias costumbres. No perdían sus lenguas, pero diferenciaban los usos: en casa y en el barrio se hablaba la propia y, fuera del barrio, el inglés. Esto ha dado lugar a mezclas entre las diferentes lenguas y el inglés, originando variantes o modalidades diferentes de inglés. Pensamos, por ejemplo, en el *Spanglish*, el inglés hablado por hispanos, con muchas mezclas del español. Como reconocimiento a la importancia que en este proceso de aprendizaje del inglés tienen las diferentes lenguas de los inmigrantes, en la actualidad se habla más de ESOL (*English for Speakers of Other Languages*) que de ESL.

Lo que se persigue con la enseñanza del ESOL (o ESL, da igual) ya no es la imitación lo más perfecta posible de la manera de hablar de los nativos, sino su valor como herramienta de comunicación e integración. En el planteamiento del ESOL, el error (mala pronunciación, pobreza expresiva, etc.) se entiende como una fase natural en el proceso de aprendizaje. El pragmatismo ha ganado terreno a la pureza y, por eso, se favorece que el profesorado sea bilingüe y que conozca bien la comunidad local. Cuando la función colonizadora del ESL era predominante, el profesorado debía ser nativo (para ofrecer un modelo correcto), si bien, al mismo tiempo, se le pedía que entendiera también los problemas que podían surgir del contacto de las dos culturas, cosa que no siempre podía resolver.

Cuando en el año 1954 los Estados que formaban el Consejo de Europa suscribieron la Convención Cultural Europea, uno de los objetivos claros fue la promoción de las lenguas europeas con el fin de potenciar una mejor integración de los países miembros del Consejo. Más adelante, en el año 1971, a petición del Consejo para la Cooperación Cultural se elaboró la definición de las necesidades de comunicación mínimas para las diferentes culturas, lo que se ha llamado *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. Aparecieron las metodologías basadas en las situaciones, las comunicativas, conviviendo con la gramática generativa de Chomsky que, en cierta manera, retoma el deseo de ordenar científicamente el conocimiento de la lengua. En los libros de texto se presentaban situaciones cotidianas, y el vocabulario y la gramática que se enseñaba giraban a su alrededor. Se presentaban *funciones*, entendidas como la manera de satisfacer una determinada necesidad de comunicación, puesto que estas funciones eran el denominador común de las diferentes lenguas.

En el año 1991, en un congreso internacional impulsado por el Consejo de Europa, se estableció el *Marco común europeo de referencia para las*

*lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.*⁷ Este Marco tiene como objetivo establecer unas pautas para sistematizar a nivel internacional la medición de los niveles de comprensión y expresión tanto oral como escrita. Cuando tratemos del tema de la evaluación haremos un comentario más extenso al respecto. La novedad de esta propuesta es que basa su sistema de evaluación en aquello que *sí* es capaz de hacer el alumno (*es capaz* de entender conversaciones sobre temas cotidianos; *es capaz* de comunicar sobre temas de la vida práctica, etc.). Este cambio en la manera de evaluar los conocimientos de los alumnos supone un estímulo para el aprendizaje, puesto que los errores pierden importancia en la evaluación que pasa a centrarse en los logros. Por lo que respecta al profesorado, se espera que conozca las dos lenguas para que pueda ejercer de puente entre ambas, facilitando el aprendizaje.

Con las ideas constructivistas en auge, los alumnos debían aprender no solo conceptos, sino también procedimientos y actitudes. El aprendizaje de las estrategias ganó fuerza. Las estrategias de aprendizaje son el conjunto de aquellas actividades y técnicas que el profesor organiza teniendo en cuenta la realidad de sus alumnos y los objetivos que persigue en un momento dado para facilitarles el aprendizaje. Es decir, el profesor planifica una serie de técnicas determinadas (repetir, subrayar, hacer esquemas, deducir, preguntar, resolver problemas, etc.) para que cada alumno sea capaz de asimilar los nuevos conocimientos en función de su estructura cognitiva y de sus capacidades y motivación, sea capaz de asimilar los nuevos conocimientos. Con la valoración de las estrategias, el *cómo* se aprende pasó a estar al mismo nivel que el *qué* se aprende. Aparece de lleno el enfoque cognitivo que confiere gran importancia a los conocimientos previos del alumno.

La diferencia metodológica más importante que supone este enfoque es el cambio de focalización en el aula: el profesor deja de ser la figura central de todo el proceso y gana importancia la figura del alumno como sujeto que construye sus propios significados. El profesor se convierte en acompañante del alumno en su proceso de aprendizaje. Decimos “acompañante” y no “observador” porque, si bien observa, también interviene, decidiendo qué se debe aprender y cuándo, organizando materiales de aprendizaje y resolviendo problemas. En términos más técnicos, el profesor desarrolla una actividad de observador-interventor y la actividad del alumno ya no es meramente de seguimiento, sino que pasa a ser autoestructurante.⁸

El salto que ha dado el inglés como lengua de uso global (EGL – *English as a Global Language*) lo ha diferenciado de la lengua que hablan ingleses y americanos (y australianos y canadienses...). Lo que se denomina *Global English* tiene como objetivo facilitar la comunicación a nivel internacional, pero

⁷ En inglés, *Common European Framework of Reference (CEFR)*.

⁸ Ver Coll, C. (1981), “Actividad e interactividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje”.

sin perder los rasgos culturales propios. Es decir, no pretende “imitar” a los nativos, sino ser, fundamentalmente, el instrumento que facilite la comunicación internacional entre hablantes de muchas lenguas diferentes. Se espera que todos los ciudadanos sean capaces de hablarlo, entenderlo y traducirlo. La sociedad líquida que describe Bauman, el capitalismo flexible actual de Sennett, implica no solo estar en situación de poder ir a trabajar en el extranjero, utilizando el inglés como instrumento de comunicación personal y profesional, sino también ser capaz de interactuar en inglés dentro del propio país con personas que vienen de fuera. En estos momentos, su conocimiento entra a formar parte del bagaje indispensable en tanto que ciudadano del mundo. De ahí la disposición de los gobiernos a hacer fuertes inversiones para lograr este objetivo.

Seguramente, como alternativa que venga a satisfacer las necesidades de esta sociedad líquida, muy pragmática, que pide resultados a corto plazo, de inmediata aplicación, se han puesto de moda los enfoques curriculares basados en competencias. Estos enfoques se aplican a todos los niveles de enseñanza, desde la educación infantil y primaria hasta la educación superior, y en todas las materias.

La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, en su documento *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*, justifica la opción del aprendizaje por competencias en los siguientes términos:

En una sociedad en constante cambio, las demandas que tiene un individuo varían de una situación a otra y de un momento a otro. Por lo tanto, además de poseer destrezas específicas básicas para poder llevar a cabo una tarea en concreto, son necesarias competencias más flexibles, genéricas y transferibles para proveer al individuo con una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que sean apropiadas a determinadas situaciones.⁹

El documento subraya, por tanto, no solo la necesidad de poseer el conocimiento, sino de tener la capacidad de transferirlo a situaciones diferentes. Insiste, además, en la necesidad de poseer esas competencias como una condición indispensable para poder ocupar un lugar en esta sociedad:

Las competencias claves representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo.¹⁰

La educación debe proporcionar las competencias clave para permitir a las personas trazarse su proyecto vital, su participación en la sociedad en tanto que ciudadanos activos y buscarse un trabajo.

⁹ Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004), *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida* (p. 6).

¹⁰ *Ibidem* (p. 5).

Se definen ocho “competencias clave”:

1. La capacidad de comunicación en la lengua materna (capacidad de expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral y escrita).
2. La capacidad de comunicación en una lengua extranjera (a la cual se añade la mediación y el entendimiento intercultural).
3. La competencia matemática (aquellas operaciones necesarias para el día a día) y competencias básicas en ciencia (capacidad de explicar el mundo natural) y tecnología (capacidad para modificar el entorno natural en respuesta a necesidades humanas).
4. La competencia digital (implica el uso confiado y crítico de los medios electrónicos para el trabajo, el ocio y la comunicación).
5. La competencia de “*aprender a aprender*” (la disposición y habilidad para organizar y regular el propio aprendizaje).
6. Las competencias interpersonales y cívicas (aquellos comportamientos que permiten vivir en comunidad y actuar sobre ella de manera responsable).
7. El espíritu emprendedor (entendido como la capacidad para introducir cambios y la capacidad para amoldarse a cambios debidos a factores exteriores).
8. La expresión cultural (entendida como la capacidad de expresar ideas de forma creativa y en diferentes medios de expresión).

Muchas de estas competencias se trabajan también desde la clase de inglés, y más en una sociedad plurilingüe como la nuestra, pero nunca antes se habían formulado de manera tan clara.

En la Comunicación de la Unión Europea *Improving competences for the 21st century: An agenda for European cooperation on schools* se subraya la necesidad de adoptar medidas para que todos los alumnos adquieran y desarrollen las competencias que necesitarán a lo largo de su vida en una sociedad tan cambiante como la actual:

This includes: increasing levels of reading literacy and numeracy; reinforcing learning-to-learn skills; and modernising curricula, learning materials, teacher training, and assessment accordingly.¹¹

A todas estas modificaciones (curriculares, metodológicas, formación del profesorado y evaluación) se le suma, además, el requisito indispensable

¹¹ European Commission (2008): *Commission Staff Working Document. Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and Benchmarks* (p. 120).

de que los alumnos tengan una buena competencia en el inglés tanto oral como escrito. En caso contrario, los problemas que encontrarán los situarán en el furgón de cola.

La dificultad aparece cuando se pasa a concretar, a dar contenido a las distintas competencias. Porque, como afirma C. Coll:

[...] la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones, etc.).¹²

O sea, no hay competencias “vacías”, sino que siempre se trata de competencias *en algo*. En el mundo globalizado actual, con organismos supranacionales que intentan armonizar y poner orden en los sistemas educativos, existe el riesgo real de una excesiva homogeneización y, por tanto, el riesgo de perder las identidades culturales propias. Coll advierte:

[...] la toma en consideración de los saberes asociados a las competencias no es solo una necesidad para asegurar su adquisición y desarrollo, sino que es también una garantía para hacer compatibles dos aspiraciones irrenunciables en el mundo actual: la de educar al alumnado para el ejercicio de una “ciudadanía universal”, y la de educarlo para el ejercicio de una ciudadanía enraizada en la realidad social, cultural, nacional y regional de la que forma parte.¹³

Es precisamente esta concreción de saberes en elementos específicos de aprendizaje la que nos permitirá conservar y diferenciar la riqueza cultural de los diferentes países. Por tanto, la elección de estos contenidos concretos, o “saberes”, no es una elección neutra, sino que, nos guste o no admitirlo, tiene un claro contenido político y es indicador de unos valores determinados. Así,

[...] the connections between our actions and our surroundings, between the subjective and the objective, and between personal development and achievement. The term competence is strongly value dependent.¹⁴

La elección de unos u otros contenidos perfila un modelo de sociedad u otro. Su definición, por tanto, no es una cuestión meramente técnica. Y esto es algo que no se puede –ni debe– olvidar.

Por lo que respecta al inglés, vemos que la definición del aprendizaje por competencias encaja perfectamente con el concepto de *Global English*

¹² Coll, C. (2007), “Las competencias en la educación escolar; algo más que una moda y mucho menos que un remedio” (p. 37).

¹³ *Ibidem* (p. 38).

¹⁴ European Commission (2008): *Commission Staff Working Document . Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training . Indicators and Benchmarks* (p. 177).

que persigue el uso del inglés para la transferencia de conocimientos adquiridos en diferentes campos del saber. En este marco, la propuesta de impartir materias curriculares en inglés se ve coherente.

Como paso previo al *Global English* ha aparecido lo que se denomina EYL – *English for Young Learners*, que aquí se conoce como “enseñanza temprana del inglés” y que se empieza a impartir ya en Preescolar. Al tratarse de alumnos muy pequeños, que todavía no saben leer ni escribir, se empieza por la competencia oral: hablar y entender. Este aprendizaje se desarrolla a lo largo de los estudios primarios, de manera que cuando llegan a la Educación Secundaria se supone que ya son capaces de entender y emitir mensajes breves y sencillos en contextos y situaciones cotidianas. Lo que se espera en estas edades tempranas es que se familiaricen con el inglés y dispongan de una base de conocimientos para seguir con su estudio en la Educación Secundaria. El fracaso en esta fase temprana puede tener consecuencias en las etapas posteriores dado que, al utilizarse el inglés como lengua vehicular para otras materias, los alumnos pueden tener dificultades no solo en inglés, sino también en el contenido de la otra materia, llegándose a poner en jaque el propio desarrollo personal. En realidad, el hecho en concreto de aprobar o suspender inglés pasa a ser secundario: lo importante, lo imprescindible, es *llegar a aprender en inglés*.

Ante la afirmación que se suele hacer que a los niños les cuesta menos aprender una nueva lengua, Graddol hace las siguientes observaciones:

One rationale for teaching languages to young children is the idea that they find it easier to learn languages than older ones. In practice, young learners face obstacles that older learners do not. They are still developing physically and intellectually; their emotional needs may be higher; they are less able to take responsibility for their own learning.¹⁵

Esto plantea nuevos retos a los profesores que deberán atender no solo a cuestiones cognitivas, sino que deberán ser capaces de manejar aspectos afectivos, de gran importancia a estas edades, porque el aprendizaje no debe suponer jamás una merma en la autoestima de los niños. Graddol, que es muy realista en su discurso, añade:

Such teachers are in short supply in most countries, but failure at this stage may be difficult to remedy later.¹⁶

El inglés deja de ser una materia de menor importancia y las consecuencias de un mal aprendizaje se extenderán como una mancha de aceite, pudiendo hipotecar los resultados en otras materias.

¹⁵ Ibidem (p. 89).

¹⁶ Ibidem (p. 89).

Es importante no olvidar que los modelos pedagógicos son cambiantes porque son siempre un reflejo –o una sumisión sin más, en el peor de los casos– del tipo de sociedad que domina en un momento dado. Para evitar vaivenes, sobre todo cuando los cambios vienen impuestos “desde arriba”, en nuestra propuesta tendremos muy presente lo que **no** cambia: el proceso de interiorización de nuevos conocimientos. El conocimiento teórico nos va a permitir tomar unas decisiones razonadas en unos contextos potencialmente cambiantes para así poder mantener la coherencia. En caso contrario, los cambios de orientación educativa pueden llegar a suponer una especie de “volver a empezar” constante y cíclico que acaba siendo una fuente de angustia y desconcierto para los enseñantes. De repente es como si su práctica anterior dejara de ser válida y tienen que volver a empezar, no siempre sabiendo cómo hacerlo.

Resumiendo, el inglés que se debe enseñar en la actualidad en aquellos países que aspiran al bilingüismo se corresponde con el *Global English*: instrumento centrado en potenciar la capacidad de interactuar con transnacionales, dentro y fuera del propio país, siendo necesario adquirir conocimientos culturales y una buena capacidad de traducción e interpretación.

2.3. ¿Cómo enseñar inglés en Secundaria?

Supongamos que el alumnado llega a Secundaria con un buen nivel de conocimiento del inglés. En ese caso, la situación que se da es paradójica:

[...] a new generation of English-knowing children will grow up who do not need further English lessons of the traditional kind.¹⁷

¿Desaparecerán entonces las clases de inglés y con ellas el profesorado que las imparte? Si los alumnos son capaces de comunicarse en inglés, es decir, si son capaces de entender y hablar, no tendrán ningún sentido los *false start* actuales: volver a repetir el verbo *to be*, la estructura afirmativa, negativas e interrogativas de las frases, el uso del verbo *to do*, las diferencias entre el *Simple Present* y el *Present Continuous*, etc. Es posible que los alumnos no tengan asimilados los conceptos gramaticales como tales, pero los sabrán utilizar. Esto pone al profesorado de inglés en una situación nueva:

[...] teaching general English in secondary schools will fall away and become the preserve of the remedial teacher, helping students who cannot manage in the mainstream classes to catch up. English teaching for older learners is likely to become focused on subject specialisms.¹⁸

¹⁷ *Ibidem* (p. 101).

¹⁸ *Ibidem* (p. 101).

El profesorado de inglés tendrá claramente dos funciones:

1. Poner parches, ayudar a resolver errores de aprendizajes previos.
2. Crear situaciones de aprendizaje de otros contenidos *en inglés*.

Teniendo en cuenta las características del capitalismo flexible actual, si se quiere dar a los alumnos una preparación adecuada, estas situaciones de aprendizaje deberán despertar la creatividad y la capacidad de observación y de reacción ante nuevas situaciones. Graddol está de acuerdo con el análisis que hace Bauman cuando puntualiza:

Rather than achieving well-established goals, it is now about institutionalising flexibility, creativity and innovation and the management skills required to generate and cope with constant change.¹⁹

Por lo tanto, si lo que se busca es esta capacidad de adaptación, esta creatividad, esta capacidad de innovar *en inglés*, como requisito para tener éxito en la sociedad actual, con un mercado que reclama unos trabajadores que lo dominen; si lo que se persigue es optimizar el valor instrumental del inglés, no cabe duda que el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá enfocarse de otra manera. A los profesores no les bastará adoptar unas metodologías que tengan en cuenta los nuevos objetivos y las nuevas funciones del aprendizaje del inglés, sino que también deberán tener en cuenta y saber manejar las nuevas realidades del aula, cada vez más multiétnicas. No cabe duda de que el perfil del profesorado de inglés está en claro proceso de cambio. Deberá saber inglés, por supuesto, pero deberá también saber otros contenidos para poderlos trabajar *en inglés* y, al mismo tiempo, dominar gran cantidad de recursos para ser capaz de adaptarse a unas aulas muy heterogéneas. Heterogéneas en cuanto a niveles de conocimiento y ritmos de trabajo (recordemos que allí estarán también aquellos alumnos que hayan tenido problemas en el aprendizaje previo del inglés), y heterogéneas en cuanto a nacionalidades y lenguas (allí estarán también alumnos de diversas procedencias, lenguas, culturas), arrastrando consigo historias personales muy diversas.

2.3.1. La alternativa AICLE

La presión social por el aprendizaje en inglés ha crecido extraordinariamente en los últimos 10 años y se ha ido preparando el terreno para que los centros educativos puedan ofrecer el aprendizaje de parte de los contenidos curriculares no lingüísticos en lengua extranjera, lo que se conoce como

¹⁹ *Ibidem* (p. 70).

AICLE²⁰. El término en inglés (CLIL) se adoptó en 1994 en el contexto europeo para describir situaciones de enseñanza-aprendizaje de contenidos en lo que se denominó “lengua adicional”. Do Coyle subraya el hecho de que una lengua adicional no es necesariamente una lengua extranjera, sino que puede ser una segunda lengua o la lengua propia de una comunidad, con todo lo que, en este caso, supone de herencia.

Por tanto, el AICLE está pensado no solo para lenguas extranjeras, sino también para segundas lenguas, lo que en nuestro país toma una especial relevancia dado que conviven la lengua oficial con las lenguas propias de las distintas nacionalidades.

En los últimos tiempos, las administraciones educativas han multiplicado la inversión para que profesorado de materias no lingüísticas perfeccione el conocimiento del inglés y esté capacitado para impartir sus clases en esa lengua. Para ello se han ofrecido cursos de metodología con el objetivo de facilitar la implementación de un modelo AICLE de calidad, donde el aprendizaje de contenidos y lengua sea integrado y significativo.

En este sentido, Do Coyle ha desarrollado un modelo de programación de AICLE, denominado *4Cs Framework*, que se basa en la planificación de unidades didácticas que integran cuatro componentes: *contenido*, *comunicación*, *cognición* y *cultura* (de ahí las cuatro “c”):

The 4Cs framework focuses on the interrelation between content (subject matter), communication (language), cognition (thinking) and culture (awareness of self and “otherness”).²¹

El *contenido* incluye los conceptos relativos a la materia que se aprende, a las estrategias de aprendizaje que se activan y desarrollan en el proceso de comprensión y a la resolución de los problemas y tareas que se plantean. La *comunicación* hace referencia al desarrollo de la competencia lingüística que haga posible la verbalización en las diferentes etapas del proceso, incluyendo el vocabulario específico de la materia y las funciones lingüísticas de interacción en el aula y de transmisión de contenidos. La *cognición* se refiere a los procesos cognitivos que se activan a lo largo del proceso al completar tareas progresivamente más complejas para que el aprendizaje sea efectivo y significativo. Finalmente, la *cultura* tiene que ver con la inclusión de aspectos que permitan adquirir consciencia de la relevancia del tema de estudio en la propia vida. En los proyectos *en* inglés se activan las cuatro “c”: al desarrollar el proyecto con contenidos en inglés se deben activar procesos cognitivos de orden superior para resolver las tareas que se proponen y que están relacionadas con la propia realidad.

²⁰ AICLE: *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera*, traducción del acrónimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

²¹ Coyle, D. (2006), *Developing CLIL: Towards a theory in practice* (pp. 13-14).

Esta perspectiva nos parece interesante porque en su desarrollo se presta especial atención a la adquisición de competencias transversales (lingüísticas, metodológicas y personales) y las que permiten entender e interpretar el mundo en que vivimos y participar en la sociedad. Para que este enfoque sea eficaz, Coyle propone la necesidad de planificar meticulosamente las tareas de aprendizaje de manera que el reto cognitivo y el reto lingüístico queden equilibrados. Para que esto sea posible y no se rebaje el nivel de los contenidos por la barrera lingüística que puede suponer el hecho de abordarlos en inglés, por un lado se deberán anticipar las necesidades lingüísticas que permitan completar las tareas de aprendizaje que se planteen y, por otro, se deberá proveer el soporte necesario para que su ejecución sea posible, lo que se conoce como *scaffolding*.

Como analizaremos más adelante, este apoyo a las tareas de recepción y producción se puede ofrecer mediante audiovisuales, organizadores gráficos de la información, plantillas y ejercicios de tipología diversa. Y, como sucede con un andamio, que solo se utiliza mientras es necesario, irá decreciendo a medida que el alumno vaya progresando y sea más autónomo.

Si entendemos el aprendizaje del inglés como un escenario donde la lengua juega el papel de vehículo de comunicación para adquirir conocimientos diversos y planteamos unas tareas con base temática que se resolverán utilizando el inglés, entonces podemos aprovechar muchos de los aspectos de este enfoque. Será un reto concebir la lengua como un medio que facilita el desarrollo del pensamiento crítico y la posibilidad de acceder a otras áreas del conocimiento. De hecho, el AICLE ofrece una oportunidad única para que las clases de inglés se conciben como espacios de contenidos que ayuden al desarrollo personal y social del alumno, y así crear la necesidad de usar la lengua de manera significativa.

Graddol califica esta opción por el AICLE como «a “high-tech” approach to curriculum», pero, al mismo tiempo, advierte de los riesgos que supone:

In order to work well, it requires effective collaboration between subject specialists and language specialists, of a kind which is often institutionally difficult to achieve. It also requires sufficient funding, and effective and timely training. Above all, it requires patience and the time to allow teachers to gain experience and bring about the necessary cultural change within institutions.²²

Por tanto, por un lado, este planteamiento requiere la coordinación entre el profesorado de inglés y el de las áreas no lingüísticas a fin de dar soporte a las materias que se imparten en inglés y evitar que los contenidos se solapen. Por otro, parece una ironía pedir paciencia a una sociedad que ha hecho de la velocidad su motor principal (velocidad en los cambios; velocidad en el con-

²² *Ibidem* (p. 120).

sumo; velocidad en el desarrollo). Claro que si tenemos en cuenta la inversión económica que supone la implementación del bilingüismo, el deseo de ver rápidamente resultados es incluso comprensible. Pero si se quiere hacer bien, la sociedad deberá aceptar que un reciclaje de la envergadura que se exige al profesorado necesita tiempo y que, seguramente, será necesaria una profunda reestructuración de los funcionamientos internos de los centros de Secundaria. Dos condiciones que no casan demasiado bien con nuestra sociedad.

3. Factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje lo entendemos como una *long conversation* entre el profesor y los alumnos, algo que va más allá de una clase, incluso más allá de una secuencia didáctica, para abarcar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero, como en todo proceso interactivo, se necesita poner un cierto orden, dotarse de unas reglas que faciliten esa *long conversation* y la hagan fructífera.

Como dice Mercer:

Las interacciones entre el profesor y los alumnos son un tipo de episodio social común y reconocible, y todos los episodios sociales requieren que los participantes sigan ciertas reglas o convenciones para desarrollar las cosas de la forma usual y esperada.²³

El reconocimiento y la aceptación del otro, junto con el reconocimiento y la aceptación de las reglas de juego definidas, son factores irrenunciables para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea posible. Si no se dan, el aprendizaje está abocado al fracaso:

[...] porque no se puede progresar sin la aceptación parcial, tanto por parte del profesor como de los alumnos, de la legitimidad y el valor de las actividades.²⁴

En cierta manera, se trata de organizar un espacio de actividad pactado. Para ello, es imprescindible que los alumnos acepten la autoridad moral y social del profesor, que está ejerciendo una función encargada por la sociedad, como paso previo a escuchar y tomar parte en esa *long conversation*. Esta autoridad moral del profesor supone el reconocimiento, por parte de los alumnos, tanto de su rol de profesor como de su capacidad para desarrollarlo. Por su lado, el profesor debe reconocer y aceptar el rol de los alumnos y ver en ellos el objeto final de su intervención; reconocer que están allí para aprender y que su obligación como profesor es ayudarlos a que alcancen su objetivo.

²³ Mercer, N. (1997), *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos* (p. 56).

²⁴ *Ibidem* (p. 26).

Y ¿cuál es el rol del profesor? ¿Qué es lo que se espera de él ahora? El Consejo Europeo define la actividad del profesor en los siguientes términos:

Teachers are expected to teach effectively in classes that are culturally and linguistically increasingly heterogeneous, to adapt their teaching to the needs of each individual, to be sensitive to culture and gender issues, to promote tolerance and social cohesion, to respond effectively to disadvantaged pupils and pupils with learning or behavioural problems, to use new technologies and to keep pace with rapidly developing fields of knowledge and approaches to students' assessment.²⁵

Vemos que al profesor se le piden más cosas que simplemente el conocimiento en profundidad de la materia que imparte (algo que se le supone) y, seguramente, parte importante de la complejidad de la docencia reside precisamente en esas “otras cosas”: sensibilidad, capacidad de interpretación de situaciones complejas, rapidez de reacción, calma, etc., junto con la disponibilidad y la capacidad para realizar, él también, nuevos aprendizajes. Si hace unos años, los profesores de Secundaria se veían a sí mismos básicamente como especialistas de su materia (recordemos que somos una excepción, pues la norma general en Europa es que los profesores de Secundaria se especialicen como mínimo en dos materias), en la actualidad esta visión ya no es posible, sobre todo en el caso de los profesores de inglés. La necesidad de que todos los ciudadanos dominen con suficiente corrección esta lengua, si no se quieren ver en una posición de clara desventaja respecto a sus colegas europeos, hace que el profesorado deba tener un tipo de habilidad “social” y una capacidad comunicativa mayor de lo que se le había pedido con anterioridad. Para muchos alumnos, sobre todo para quienes hacen la opción de una educación pública, será posiblemente la única oportunidad de aprender inglés. El profesorado no se podrá permitir el fracaso de sus alumnos; deberá buscar y encontrar los recursos que le garanticen al máximo el éxito y no habrá lugar para excusas; los alumnos podrán ser más o menos inteligentes, más o menos dóciles, pero su tarea será la de crear un microclima de serenidad en el aula que aplaque los ánimos de los más rebeldes y permita la máxima concentración a los alumnos con mayores dificultades. La docencia siempre ha sido un oficio que requería vocación, entusiasmo y un cierto grado de romanticismo; ahora lo necesitará mucho más. Así como hay muchos trabajos en los cuales se puede ver el resultado de los esfuerzos realizados, el docente difícilmente los ve. Y menos aun cuando se trabaja en Secundaria, porque la adolescencia es parca en reconocimientos al esfuerzo ajeno. Para aguantar la tensión del día a día, el profesor debe estar muy seguro de lo que hace y saber que lo suyo es, en muchos casos, una apuesta fuerte de futuro. Un futuro que no es el suyo, sino el de sus alumnos.

²⁵ European Commission (2008), *Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools* (p. 40).

3.1. Factores que intervienen en el aula

La *long conversation* a la que hemos hecho referencia es un proceso eminentemente interactivo en el cual la actividad del profesor y la del alumno se condicionan y alimentan mutuamente. Pero ni profesores ni alumnos pueden prescindir de su modo de ser, de su modo de saber, ni tampoco olvidar experiencias pasadas, de manera que hay una enorme cantidad de factores que influyen en su actividad. La realidad del aula es altamente compleja y no es posible aislar una u otra variable sin que con ello se distorsione la imagen de lo que realmente es un grupo de alumnos y lo que realmente ocurre en el aula. El profesor deberá aprender a mirar, aprender a leer esa realidad compleja si quiere llevar a cabo una práctica docente eficaz. Podrá entrar en el aula con la clase muy bien preparada, pero siempre deberá estar dispuesto a modificar lo que había preparado si las condiciones que percibe no le permiten desarrollar su programación, y no empeñarse en cumplir a rajatabla con lo que había programado.

3.1.1. Factores que influyen en la actividad de los alumnos

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

Entre los factores de influencia de tipo cognitivo tenemos los siguientes:

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

Entre los factores afectivos están los siguientes:

- 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.
- Su *historia personal*, que abarca la experiencia anterior que ha tenido en tanto que estudiante, de manera muy especial en esa materia, pero también sus circunstancias personales y familiares.
- Sus *expectativas*; lo que realmente espera lograr en esa materia.
- Su *actitud ante la figura del profesor*, que origina su aceptación o rechazo.

El profesor podrá incidir directamente en algunos de los factores cognitivos. Por ejemplo, con la práctica que proponga va a influir en el estado de desarrollo del alumno; podrá facilitar que esos nuevos contenidos queden bien estructurados; incluso podrá corregir conceptos mal asimilados. En cambio, la capacidad intelectual y la estructura cognitiva del alumno constituyen más bien datos de partida que deberá intentar conocer para poder planificar mejor su actividad docente. Es cierto que con su intervención puede corregir errores y así ayudar a la reestructuración de la estructura cognitiva inicial, pero el punto de partida es específico para cada caso.

En relación con los factores afectivos, Sousa distingue entre las emociones relacionadas con lo que denomina «the learning climate» y las relacionadas con lo que denomina «the learning content». Los dos tipos de emociones son importantes, pero inciden en el proceso de aprendizaje de manera diferente.

El clima que se respira en el aula, el *learning climate*, hace que el alumno se plantee preguntas del tipo «¿Me valora el profesor?» «¿Le importa mi éxito o fracaso?» «¿Me pone en ridículo si hago una pregunta porque hay algo que no he entendido?» «¿Se van a reír de mí mis compañeros?», etc. Sousa afirma:

The answers to these questions generate emotions that determine how students feel about the learning situations. These unconscious responses can turn them toward or away from their teachers and future learning experiences.²⁶

Parece lógico pensar que estos temores tendrán efectos a corto plazo, dando lugar a actitudes de rechazo o a que el alumno se repliegue sobre sí mismo, pero es importante no olvidar que también los tendrán a largo plazo. Explican muchas de las actitudes iniciales de rechazo de determinados alumnos ante el aprendizaje, incluso si es la primera vez que se enfrentan a aquellos contenidos. Sus experiencias pasadas, las emociones ligadas a la situación de aula, afloran de manera inconsciente poniéndolos a la defensiva.

También influyen las emociones relacionadas con el contenido a aprender. A este respecto, Sousa, advierte:

Students are much more likely to remember curriculum content in which they have made an emotional investment.²⁷

Tratar en clase, en inglés, contenidos que les afecten directamente, que puedan relacionar con su experiencia, con sus pasiones, con sus ilusiones, hará que la relación que establezcan con los contenidos, su recuerdo, sea más

²⁶ Sousa, D.A. (2011), *How the Brain Learns* (p. 89).

²⁷ *Ibidem* (p. 90).

duradera. Por eso se considera que el método AICLE ofrece buenos resultados; por eso se considera que trabajar por proyectos permite un mejor aprendizaje: porque los alumnos se involucran más, se concentran mejor, se conectan emocionalmente con los contenidos. Este elemento emocional les permite una contextualización de tipo diferente que hace que el aprendizaje esté mejor anclado en su experiencia y, por tanto, sea más duradero.

En caso contrario:

When we dislike the learning, we usually spend the least amount of time with it and stay at minimal levels of processing. That's why classroom's emotional climate is so important.²⁸

Los alumnos tienden a aislarse si no se sienten cómodos en el aula o si rechazan el contenido a aprender, con frecuencia porque se sienten impotentes. Se aíslan o se rebotan, pero no aprenden. Por suerte, el profesor puede incidir en la motivación de los alumnos, tanto en la motivación *extrínseca*, con el reconocimiento, con premios o castigos, como también en la *intrínseca*, la que proviene de la autoestima que proporciona el trabajo bien hecho. Cuando el alumno se da cuenta de que es capaz de aprender, su relación con el contenido mejora.

Cuando el nivel de motivación baja, aparece el desinterés. Desinterés por lo que hacen porque no les sale, cometen muchos errores y temen el rechazo, o porque no se ven capaces de aprender. A veces, aunque no suele ser el caso del inglés, porque no ven la utilidad de esos conocimientos. «El inglés se me da muy mal» es una frase que escuchamos hasta la saciedad y que indica experiencias pasadas negativas que han ido mermando la confianza en ellos mismo. Sousa ofrece una solución:

Challenging them with activities that require higher-order thinking often sparks an interest that brings forth positive feelings.²⁹

Por tanto, conseguir despertar la curiosidad de los alumnos ofreciéndoles una práctica interesante a su alcance será la mejor manera de tratar de neutralizar la pasividad y el desinterés de los alumnos y mejorar las emociones relacionadas con el *learning content*. Si logramos romper esta tendencia a la pasividad, el resultado es sorprendente no solo en cuanto al aprendizaje de contenidos, sino al cambio en la actitud personal frente al trabajo:

When students recognize the power of their own thinking, they use their skills more and solve problems for themselves rather than just waiting to be told the answer.³⁰

²⁸ Ibidem (p. 252).

²⁹ Ibidem (p. 252).

El profesor debe aprender a manejar su grado de apoyo a los alumnos; no se lo puede retirar demasiado pronto porque les reafirmaría los temores a su propia incapacidad, pero tampoco se lo debe mantener demasiado tiempo para evitar una excesiva dependencia de su ayuda. Justo hasta que ganen la suficiente seguridad en ellos mismos como para reconocer ese poder *of their own thinking* y ganen autonomía, el gran objetivo del aprendizaje formal. Sousa nos lo recuerda al recoger las palabras de A. Toffler:

In the world of the future, the new illiterate will be the person who has not learned to learn.³¹

Y esto es así porque en una sociedad en la que hay una sobrecarga de información, las personas necesitarán tener la capacidad de identificar las contradicciones existentes entre toda esa información y ser capaces de aprender de manera autónoma para poder tomar decisiones reflexivas y permanecer informadas sobre un determinado tema.

Pero el profesor no lo puede dominar todo. Cada alumno tiene una historia personal, familiar, privada, que, a veces, puede ser muy complicada. El alumno entra cada día en el aula con esa mochila, a veces de un peso excesivo para su edad; no la puede dejar aparcada en la puerta. El profesor no puede cambiar su realidad: podrá ayudarlo a aceptar aquello que es inevitable; podrá ayudarlo a superar sus miedos y sus inseguridades; podrá intentar que mejore su autoestima; pero, sin embargo, lamentablemente, su intervención no será nunca decisiva. Lo que puede –y debe– hacer el profesor es conocer esa historia y tenerla siempre muy presente, para no agravar más la situación. Esto no implica que se le vaya a perdonar todo. Lo más importante, cuando la historia personal de un alumno es complicada, es saber escuchar y mantener siempre una actitud de sensatez y coherencia controlando, sin embargo, el propio grado de implicación porque, lamentablemente, al final la solución no dependerá del profesor. Una implicación emocional excesiva por su parte crea un lastre estéril que corre el riesgo de frenar toda posible intervención efectiva.

Las expectativas de los alumnos en relación con el curso, con la materia, incluso con los compañeros, constituyen también un punto de partida, el reflejo de esa historia emocional a la que hace referencia Sousa. Llegan a clase con una idea preconcebida de cómo va a ser el curso, cómo va a ser el profesor (el boca a boca tiene mucho que ver aquí) y qué resultado espera obtener. En principio, la realidad se encargará de ratificarla o modificarla. Sin embargo, como las personas tienen tendencia a distorsionar la realidad al

³⁰ *Ibidem* (p. 152).

³¹ Cf. Sousa, D.A. (2011), *How the Brain Learns* (p. 279).

máximo para que se adapte a sus expectativas iniciales, puesto que resulta más fácil esto que modificar prejuicios, el alumno que se considera “malo en las lenguas”, que considera que “el inglés no va con él”, tenderá a esforzarse menos ya de entrada. Paralelamente, el alumno que se considera “bueno”, que cree que “sabe mucho inglés” (con frecuencia porque sus padres lo mandan a una escuela de idiomas en horario extraescolar) tendrá más dificultades en aceptar los propios errores y tenderá a enfrentarse a las correcciones del profesor. Finalmente, hay alumnos que tienen unas expectativas que están claramente por encima de sus posibilidades: por las razones que sean (normalmente de índole familiar), están convencidos de que son extraordinariamente inteligentes y de que todo les tiene que salir bien. Con frecuencia son trabajadores, pero los resultados no están a la altura de sus expectativas. Estos alumnos reaccionarán mal ante el fracaso y les generará grandes frustraciones. La única alternativa que le queda al profesor es intentar que acepten su realidad y que valoren la tenacidad y el esfuerzo por encima de los resultados, como paso previo indispensable para llegar a ellos.

Hay otros factores de influencia que pesan mucho y que se suelen obviar: la escala de valores de la sociedad (¿se premia el esfuerzo?, ¿se valora el conocimiento?) y la situación socioeconómica del momento (¿para qué me va a servir estudiar historia? ¿Para qué estudiar si puedo encontrar un trabajo y ganar dinero? O al revés ¿para qué estudiar si voy a ir al paro?). No se puede crear un microcosmos: cuando desde la escuela se persiguen unos valores que no son los que imperan en la sociedad, la escuela acaba perdiendo y agotándose en la lucha. Con frecuencia se responsabiliza a los profesores de problemas que tienen un origen social y contra los cuales es muy difícil luchar porque los alumnos perciben las contradicciones y suelen optar por la vía más fácil, sin darse cuenta de que la permisividad social es ficticia y, al final, quien tiene un buen bagaje sale adelante y quien no lo tiene se queda por el camino.

3.1.2. Factores que influyen en la actividad del profesor

En la actividad del profesor también influyen dos tipos de factores: los *factores de tipo técnico* que afectan a su tarea docente, y los *factores afectivos*, que tienen que ver con el profesor en tanto que persona.

Entre los factores de tipo técnico tenemos los siguientes:

- Su *grado de estructuración de la materia*, es decir, su dominio del tema a enseñar.
- Su *capacidad para transmitir ideas*: su conocimiento de técnicas de enseñanza, su claridad expositiva, su habilidad para encontrar ejemplos clarificadores, su capacidad para relacionar conocimientos interiorizados con los nuevos materiales de aprendizaje, etc.

- Su *capacidad de análisis de la situación*, que le permite entender los procesos interactivos que se ponen de manifiesto en el aula, tanto los de tipo cognitivo como los afectivos.
- Su *capacidad de adaptación a la realidad del aula*, que se manifiesta en la manera cómo adapta su actividad a las necesidades de los alumnos sin renunciar a los objetivos docentes que se había marcado.

Entre los factores de tipo afectivo están los siguientes:

- 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 mejor práctica educativa y a mejorar sus conocimientos; su resistencia al desencanto; su capacidad de reacción, etc.
- Los *factores de grupo y sociales* que afectan a su sentimiento de integración y aceptación entre los demás profesores y también entre los alumnos.
- Su *historia personal*, es decir, sus vivencias personales; sus éxitos y fracasos anteriores en tanto que profesor.
- Sus *expectativas*, cómo espera que se vaya a desarrollar su actividad docente, qué tipo de actitud espera por parte de los alumnos, qué tipo de relación espera poder establecer con ellos, etc.

Nadie duda de que un profesor debe saber aquello que enseña, debe saber enseñar de manera que todos los alumnos, sea cual sea su punto de partida inicial, puedan llegar a aprender. Su preparación técnica; su ansia por seguir aprendiendo, por descubrir las razones que impiden que determinadas intervenciones sean eficaces; su constante autocrítica, para no esconderse detrás de problemas que pueden ser reales pero que permiten ocultar su ineficacia; su esfuerzo, en fin, por ser capaz de enseñar cada día mejor son los fundamentos sobre los que se apoya la buena docencia.

Pero esto no es todo. Porque la manera cómo el profesor viva su tarea docente, el grado de autoestima que desarrolle, el grado de entusiasmo que sea capaz de transmitir a sus alumnos serán, en muchos casos, factores claves para que el alumno decida realmente comprometerse con su propio aprendizaje. El mensaje que transmite un profesor desencantado, frustrado, tiene una influencia sobre el conjunto de sus alumnos mucho mayor de la que se quiere admitir. Ahora bien, así como los alumnos esperan que el profesor esté siempre allí para explicar, organizar y ayudar, el profesor espera, necesita, sentirse aceptado. Se habla mucho de la importancia de que el profesor motive a sus alumnos y se habla muy poco de la necesidad de que el profesor se sienta aceptado y su esfuerzo valorado –lo que equivale a su motivación– por los alumnos. Cuando un profesor siente el rechazo de un alumno o de un grupo está muy solo y se siente muy impotente. Su reacción

será la de cerrarse en banda como protección y tratar de no dejar traslucir sus sentimientos. No habrá entusiasmo, no habrá convicción en sus clases, y el mero hecho de entrar en el aula le supondrá un esfuerzo excesivo, temiendo encontrarse con situaciones que comprometan su profesionalidad.

También aquí la sociedad ejerce su influencia, haciendo una valoración del rol del profesor que ha ido cambiando con el tiempo (ha pasado de ser considerado el depositario del saber, a ser el responsable del fracaso de sus alumnos por no motivarlos suficiente) y que, sin duda, alguna deja mella. A veces, tiene la sensación de que “su verdad” y la verdad de la sociedad están muy distanciadas, con el consiguiente desánimo.

Si no espera ya nada porque está muy quemado, su actitud reforzará todo lo negativo y le será muy difícil aguantar el día a día. Pero si tiene unas expectativas excesivas, que la realidad no le permite cumplir, la frustración está servida. Ante un profesor que estaba muy agobiado porque trabajaba en una zona conflictiva y no lograba los resultados que esperaba, alguien con mucha experiencia le recordó que un profesor (por fortuna) no es un dios; que siempre habrá cosas que no pueda lograr porque es imposible lograrlas y que deberá aprender a aceptarlo. Y es cierto. En algunos casos, la realidad dura y machacona neutraliza la intervención del profesor que ve cómo sus esfuerzos resultan estériles. A veces, la historia personal de los alumnos, tanto la vital como la académica, es una carga que supone un muro infranqueable y que no hay más remedio que aceptar. Pero hay algo que siempre cala en el alumno, aunque no haya resuelto sus problemas: la consciencia de que un adulto, el profesor, ha estado a su lado, que siempre ha intentado ayudarlo. A la larga, esto también pesa y deja huella. El profesor debe recordar que, en algunos casos, con algunos alumnos, el mero intento de ponerse a trabajar ya es un éxito; que el “aguantar” una clase ya les supone una superación personal. Estos razonamientos no deben ser nunca una excusa para justificar malos resultados ni ante el alumno ni ante uno mismo, pero sí que se deben tener siempre en consideración. Porque, en el fondo, muy en el fondo, el profesor siempre sabe si es él quien falla o si se halla ante ese muro infranqueable.

Cuando las expectativas de los alumnos difieren mucho de las del profesor es necesario un proceso de re-elaboración conjunta de expectativas. Marcar objetivos asumibles para todos, sin dejar de lado los alumnos más capacitados, y tratar de establecer un marco común donde el entendimiento pueda dejar paso a la actividad conjunta.

3.1.3. La geografía del aula

Cuando hablamos de “geografía del aula” nos referimos, claro está, a la disposición del mobiliario en el aula. En nuestro país, sobre todo en la Educación Secundaria, las aulas todavía suelen tener una disposición de las me-

sas muy rígida: hileras de mesas orientadas hacia la pizarra, ahora también hacia la pantalla. A veces, las mesas están colocadas de dos en dos, formando columnas; a veces, con los más pequeños, incluso columnas de una sola mesa. El objetivo reconocido es que así los alumnos hablan menos y atienden más. Actualmente, con el uso de los ordenadores portátiles, la realidad es que, además, las mesas suelen quedar pequeñas.

Esta distribución es coherente con un modelo de docencia que prima la interacción profesor-alumno y restringe la de alumno-alumno. Pero si el modelo de docencia que se persigue es aquel que favorece la interacción entre *todos* los miembros de la clase, esta disposición es incómoda y entorpece el logro de los objetivos. Si hemos planteado el proceso de enseñanza-aprendizaje como una *long conversation* y si, además, estamos hablando de clases de lengua, la necesidad de buscar una alternativa es clara.

Hay dos geografías del aula que permiten la interacción entre todos los miembros del grupo. Una es disponer las mesas en forma de U. Esta disposición permite que todos los miembros de la clase se vean, pero, al mismo tiempo, el profesor mantiene una posición más relevante. El problema es que, con el número de alumnos que hay en nuestras aulas y con las dimensiones que estas tienen, con frecuencia se deberían organizar dos hileras en forma de U. En este caso se agudiza más la preponderancia del profesor en todo el proceso, porque hay alumnos que quedan “escondidos”. Es cierto que se favorece la comunicación, pero sigue habiendo dificultades reales. Quienes abogan por esta geografía consideran que ya se facilita suficientemente la comunicación, pero de manera que el profesor sigue dominando el terreno. El problema surge si se quiere hacer trabajo en grupo. Entonces es necesario mover las mesas o, como mínimo, mover las sillas. Aparte del tiempo que se pierde (nuestras clases son solo de 55 minutos, contando solo 5 para el cambio de clase, y esto significa ser optimistas), el jaleo que se organiza es considerable, llegando a interferir en el trabajo de las aulas vecinas.

La otra alternativa es disponer de mesas grandes, de biblioteca, que comparten hasta seis alumnos. Esta geografía permite el trabajo en grupo sin hacer imposible el trabajo individual. En las mesas hay espacio para ordenadores y libros, que de lo contrario acaban con frecuencia por el suelo. Los detractores de esta geografía señalan que al no estar todos sentados mirando la pizarra, a algunos alumnos se les hace muy difícil seguir las explicaciones; que están muy incómodos. Cuando las clases son muy expositivas, cuando es el profesor quien habla y los alumnos escuchan y toman notas, esta observación es seguramente correcta. Pero si la parte expositiva del profesor –que siempre la hay– no es la más importante, si se plantea el trabajo en grupo, esta disposición aporta al profesor información acerca de la voluntad real de atender a los alumnos. El alumno no puede quedarse pasivo con la mirada hacia el frente, sino que tiene que *querer* girarse, coger la libreta, el boli y demostrar así, con su actitud corporal, que “está allí”. De esta manera, el

profesor tiene una información mucho más cercana a la realidad de qué alumnos *están* realmente allí. Pensemos que, precisamente porque en una docencia como la que proponemos las intervenciones del profesor son cortas, deben ser seguidas por todos para poder realizar las tareas. Y nuestra experiencia nos dice que, precisamente porque los alumnos pronto toman conciencia de la importancia de esos momentos breves de explicación, el grado de atención es mayor que en una geografía más tradicional donde, no nos olvidemos, al profesor le es mucho más difícil ser consciente de la atención que prestan los alumnos.

Esta geografía produce un segundo efecto deseado: los alumnos la perciben como algo diferente, les pillan por sorpresa y parece indicarles “esto no va a ser más de lo mismo”, con lo que sus expectativas comienzan a cambiar. De entrada, seguro que al principio estarán más atentos, más alertas ante la novedad. Esto proporciona al profesor la oportunidad de “dejarse ver” de otra manera, de poder empezar partiendo de unas condiciones más favorables: los alumnos se comprometerán con el aprendizaje con más facilidad. Este factor sorpresa es uno de los recursos para mejorar el *learning climate* a los cuales hacía referencia Sousa.

Podría argumentarse que este efecto viene producido por la novedad, y que si todas las aulas tuviesen esta geografía, la novedad desaparecería y, con ella, el interés de los alumnos. Esto es cierto solo en parte. Desaparecería el efecto novedad, pero como que consideramos que esta geografía aporta muchas ventajas porque permite una manera de trabajar enormemente más participativa, si fuese la habitual los alumnos responderían bien porque serían conscientes de las ventajas que les aporta. No habría novedad: habría convicción.

Con todo esto no queremos decir que adoptar esta geografía de aula sea la panacea y que todos los alumnos se vayan a convertir en alumnos perfectos. Lo que queremos subrayar es que, del mismo modo que los objetivos de aprendizaje determinan unos cambios metodológicos, las metodologías también requieren una geografía del aula que las hagan posibles. A una clase *teacher-centered* le corresponde una; a una clase *students-centered*, otra.

4. Los modelos de aprendizaje

Aprender supone apropiarse de nuevos significados que antes no se comprendían o conocían; es interiorizar unos conocimientos nuevos de manera que pasen a formar parte de nuestra estructura cognitiva. Cuando hablamos de “modelos de aprendizaje” nos referimos a la manera cómo el nuevo conocimiento queda integrado en la propia estructura cognitiva.

Hay básicamente dos modelos, el *aprendizaje memorístico* y el *significativo*. No se debe identificar el aprendizaje memorístico con el “aprender de

memoria”, porque sería una simplificación excesiva: todo aprendizaje se debe retener en la memoria. Lo que diferencia los dos modelos es *cómo* se retiene.

Novak diferencia los dos modelos en los siguientes términos:

En el aprendizaje *memorístico* se adquiere nueva información sin relación específica con los elementos (conceptos) existentes en la estructura cognitiva. Se da un aprendizaje *significativo* cuando la información nueva se pone en relación con conceptos ya existentes en la mente del que aprende.³²

El aprendizaje significativo parte de la base de que lo que ya sabemos lo podemos utilizar para aprender contenidos nuevos, transfiriendo así los conocimientos previos a nuevos contextos. La estructura cognitiva previa juega un papel decisivo. Según Ausubel:

[...] es el principal factor que influye en el aprendizaje y la retención de carácter significativo.³³

En un aprendizaje significativo, el alumno utilizará los conocimientos que ya tiene sobre un campo determinado como elemento integrador, “interpretador” podríamos decir, del nuevo elemento de aprendizaje.

La manera cómo el profesor organiza la aportación de información y el tipo de práctica que propone facilitará un modelo de aprendizaje u otro. Puede pretender que los alumnos recuerden lo que se ha explicado de manera literal o bien preferir que lo analicen, lo interpreten, lo expresen con sus propias palabras, y lo transfieran a otros contextos. En el primer caso propiciará un aprendizaje memorístico; en el segundo, uno significativo. Sin embargo, será el alumno, en el proceso de construcción de sus propios significados, quien acabe determinando el modelo que adopta. La tarea del profesor, en su intento de propiciar un aprendizaje significativo, es buscar una metodología que dificulte en gran manera un aprendizaje memorístico, presentándolo como un esfuerzo estéril. Porque una cosa es retener los conocimientos en la memoria (factor imprescindible) y otra muy diferente realizar un aprendizaje memorístico que, paradójicamente, deja poca huella en la memoria.

Como veremos en el siguiente apartado, al explicar de qué manera difiere la asimilación de los contenidos en función del modelo de aprendizaje, el significativo exige una actividad mucho más activa por parte del alumno que se responsabiliza de su propio aprendizaje. Ausubel (2005) define en qué situaciones se puede considerar que el alumno asume esta responsabilidad:

³² Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación* (p. 25).

³³ Ausubel, D.P. (2005). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (p. 39).

1. Cuando acepta la tarea de aprendizaje de manera activa, intentando comprender el material de instrucción que se le enseña.
2. Cuando intenta integrarlo de una manera genuina con lo que ya sabe.
3. Cuando no evita el esfuerzo y el trabajo ante un nuevo aprendizaje difícil o no pide a su enseñante que se lo dé todo hecho.
4. Cuando asume la responsabilidad de plantear las preguntas necesarias acerca de lo que no comprende.”³⁴

Es imprescindible que el alumno *quiera* realizar este esfuerzo, de manera que los factores afectivos muestran aquí su importancia. Sin embargo, no todos los contenidos se pueden aprender significativamente. En el aprendizaje de una nueva lengua, por ejemplo, habrá parte del vocabulario que se deba aprender de manera memorística, en aquellos casos en que sea muy difícil encontrar alguna palabra conocida, en esa lengua o en otra, que facilite su anclaje en la memoria.

Ausubel (2005) establece tres condiciones para que el aprendizaje pueda ser significativo. La primera, que el material sea *potencialmente significativo* (es decir, que pueda ser relacionado con aprendizajes anteriores); la segunda, que el alumno *disponga* de esos aprendizajes anteriores; la tercera, que *tenga la disposición* a realizar el esfuerzo necesario.

El profesor puede intervenir en la primera y en la tercera. En la primera, presentando el nuevo contenido de manera que tenga en cuenta conocimientos previos; en la tercera, manejando los factores afectivos. Pero, en la segunda, que depende de factores cognitivos, ejercer una influencia no resulta fácil. Solo podrá lograrlo si es capaz de identificar algún tipo de conocimiento que el alumno tenga, esté o no relacionado con el contenido a aprender, provenga de su experiencia o de anteriores aprendizajes, para, a partir de allí, establecer un puente cognitivo que le facilite el aprendizaje del nuevo contenido. Puede que incluso tenga que simplificar contenidos, pero lo verdaderamente importante es que con su intervención pueda sentar unas bases, por endeble y frágiles que sean, que permitan construcciones posteriores. Lo que nos recuerda esta segunda condición es que *no aprende significativamente quien quiere, sino quien puede*. Es imposible esperar un aprendizaje significativo cuando el estadio evolutivo en el que se encuentra un alumno no contiene los conocimientos necesarios sobre los que construir el nuevo conocimiento. Vygotsky sostiene que entre dos estadios evolutivos consecutivos hay una especie de “espacio indeciso” que denomina *zona de desarrollo próximo* y que marca el terreno donde debe incidir la ayuda exterior para ser efectiva:

The discrepancy between the child's actual mental age and the level he reaches in solving problems with assistance indicate the zone of his proximal development.

³⁴ *Ibidem* (p. 75).

[...] With assistance, every child can do more than he can do by himself although only within the limits set by the state of his development.³⁵

Por tanto, si el profesor quiere incidir en el aprendizaje de los alumnos deberá tratar de que su ayuda les permita saltar de un estado evolutivo al siguiente, vigilando, además, de no establecer con sus intervenciones una distancia cognitiva excesiva³⁶ que haga imposible su aprendizaje. Bruner y sus colaboradores han definido el mecanismo de *scaffolding* como uno de los responsables del valor educativo de las intervenciones del profesor: en esta función de andamiaje, las intervenciones del profesor deben ser adecuadas y relevantes en relación con los progresos y dificultades que experimentan los alumnos en su proceso de aprendizaje, reduciéndose a medida que el alumno va ganando autonomía.

Enseñar demasiado pronto hace que sea imposible el aprendizaje, corriendo el riesgo de que lo que el alumno aprenda de esta experiencia sea a evitar, a temer, o a detestar la materia. Para no correr el riesgo de que aprendizajes nuevos caigan fuera de la zona de desarrollo próximo aparece la tentación de retrasarlos, pero esto conlleva otro riesgo: desperdiciar oportunidades y ralentizar el proceso de manera difícil de justificar. El problema es evidente: ¿dónde situamos la zona de desarrollo próximo cuando hay tantos alumnos en un aula?

Si tenemos en cuenta la diversidad en cuanto a conocimientos previos de inglés que hay en Secundaria, la necesidad de hacer que el aprendizaje significativo sea posible será la tarea que más retos planteará al profesor. La diversificación de tareas, que parece ser la respuesta inmediata al problema, es algo que todo el profesorado teme, porque se hace difícil de manejar en un aula con tantos alumnos.

Ausubel analiza los factores que pueden llegar a frenar el aprendizaje significativo de los alumnos:

Una razón de que los alumnos suelen desarrollar una actitud de aprendizaje memorístico al aprender contenidos potencialmente significativos es que, a partir de unas experiencias previas desafortunadas, aprenden que las respuestas sustancialmente correctas que no se ajustan de una manera literal a lo que expone el enseñante o a lo que se expresa en los libros de texto no recibe ningún reconocimiento por parte de ciertos enseñantes. Otra razón es que, a causa de tener un nivel de ansiedad en general elevado o por haber fallado de una manera repetida en una materia dada (lo que, a su vez, refleja una aptitud relativamente baja o una enseñanza inadecuada), carecen de la confianza suficiente en su capacidad de aprender de una manera sig-

³⁵ Vygotsky, L.S. (1962) *Thought and language* (p. 103).

³⁶ "Distancia cognitiva" es la distancia que existe entre lo que el alumno sabe y lo que debería saber para poder aprender el nuevo contenido. Si es excesiva, el alumno carece del conocimiento necesario para que el aprendizaje pueda producirse.

nificativa; en consecuencia, creen que no tienen ninguna alternativa al pánico aparte del aprendizaje memorístico [...].

Además, los alumnos pueden desarrollar una actitud de aprendizaje memorístico si se les presiona para que den muestras de verbosidad o para que oculten las deficiencias existentes de su comprensión genuina en lugar de admitirlas y remediarlas de una manera gradual.³⁷

Está claro que algo de ansiedad ayuda a aprender porque hace estar alerta; pero un exceso de ansiedad bloquea toda posibilidad de aprendizaje. Igualmente, no hay duda de que el tipo de exámenes con los que suelen ser evaluados los alumnos influye directamente en la percepción que tienen sobre lo que se espera de ellos: que demuestren que saben repetir lo que se les ha explicado, y no que sean capaces de operar con lo que se les ha explicado. Muchos profesores se quejan

[...] of high-stake testing that usually focuses on recall and application. Repeating the answer becomes more important than the process used to get the answer.³⁸

Es necesario, por tanto, plantearse un sistema de evaluación que esté más acorde con los objetivos que marca un aprendizaje significativo. El desasosiego que muchos profesores sienten a este respecto, como ocurre en tantos otros casos, debe ser el motor que impulse a la reflexión y que acabe propiciando cambios en profundidad en el sistema educativo.

4.1. Aprendizaje memorístico versus aprendizaje significativo

En todos los procesos de aprendizaje hay tres fases: la fase de *asimilación*, la de *retención* y la de *reproducción*. En la fase de asimilación, el nuevo conocimiento se incorpora, por primera vez, a la propia estructura cognitiva; en la fase de retención, el nuevo conocimiento queda fijado en la estructura cognitiva para poder ser utilizado en algún momento, y en la fase de reproducción se utiliza el conocimiento como herramienta de pensamiento en nuevos contextos, para crear nuevo conocimiento.

Sousa ilustra las siete operaciones involucradas en la formación de la memoria, que describe como

[...] a process by which we retain the knowledge and skills for the future.³⁹

y que más tarde deberá permitir la recuperación del conocimiento asimilado:

³⁷ Ausubel, D.J. (2005). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (p. 124).

³⁸ Sousa, D.A. (2011), *How the Brain Learns* (p. 254).

³⁹ *Ibidem* (p. 83).

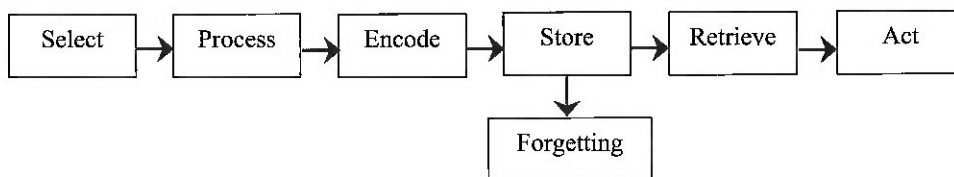


Diagrama de Sousa

Según él, el cerebro selecciona el estímulo adecuado y lo procesa. Con la práctica que viene a continuación codifica la información y la almacena en la memoria. Más adelante, el resultado de ese estímulo procesado se podrá recuperar y el cerebro decidirá cómo actuar. Subraya el hecho, importante para la docencia, de que lo que se tiene almacenado en la memoria se tiende a olvidar.

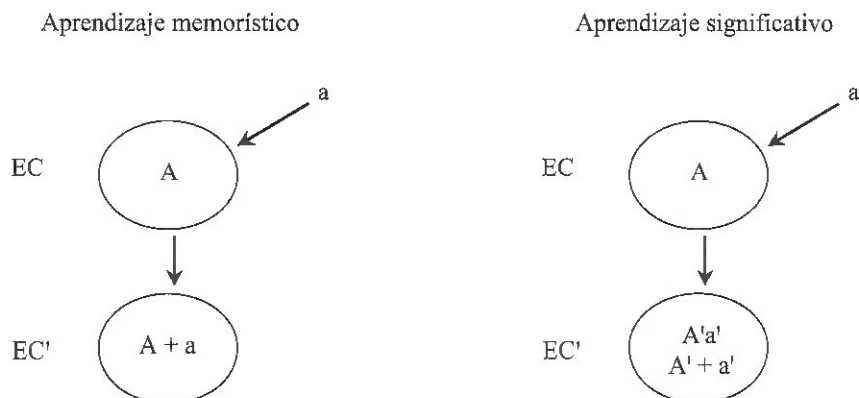
Ausubel nos explica cómo se puede almacenar esa información en la memoria. Antes de que aparezca un estímulo, la estructura cognitiva está en equilibrio. Si el alumno no pone en relación el nuevo conocimiento con lo que ya sabe, sino que se limita a incorporarlo a su estructura cognitiva, realiza una asimilación memorística: simplemente, intenta incorporar el elemento nuevo de manera aislada, “en paralelo”. Una imagen sería la de una estructura cognitiva llena de cajoncitos estancos, no comunicados entre sí.

Para que se adquiera un nuevo conocimiento de manera significativa se requiere que la idea nueva cree lo que se denomina *conflicto cognitivo*, es decir, que rompa el equilibrio que había en la estructura cognitiva. Pero para que esto se produzca es necesario que el alumno perciba el nuevo contenido como *nuevo*, lo cual implica que establece una relación entre lo que ya sabe y lo que debe aprender (es *nuevo* porque otros conocimientos son *viejos*).

Ante una idea nueva a , el sujeto busca en la propia estructura cognitiva (EC) la idea A (llamada *idea de afianzamiento*), que presenta unos rasgos que permiten la inclusión de la nueva idea, su interpretación. Al utilizar A para esta interpretación, el alumno ha tenido en cuenta unos determinados rasgos de A por encima de otros, de manera que la idea original A ha quedado modificada dando lugar a otra, A' . Al mismo tiempo, el alumno no incorpora nunca la idea original a tal como le fue presentada, sino que incorpora el significado resultante de una primera abstracción, a' . Se produce entonces el *producto de interacción* $A'a'$, que es lo que se retiene en la memoria. La estructura cognitiva ha quedado modificada (EC'). Dicho en otras palabras: para interiorizar un nuevo conocimiento se busca una idea relacionada que ya esté interiorizada y se destacan algunos atributos, aquellos que permitirán “entender” la nueva idea. Por eso se dice que se crea un producto de interacción: porque se ha establecido una relación entre la idea que ya se tenía y la nueva y, al mismo tiempo, por el hecho de haber destacado algunos de sus atributos.

En cambio, si en la asimilación no se busca esa idea de afianzamiento, no hay producto de interacción y la idea original se intenta asimilar sin introducir cambios en ella. Se asimila en paralelo. Así, cuando hemos intentado aprender euskera por nuestra cuenta, al no identificar posibles ideas de afianzamiento ni siquiera en el vocabulario, el esfuerzo de retención era claramente de carácter memorístico y retener el vocabulario una tarea muy complicada.

Veamos el siguiente esquema:



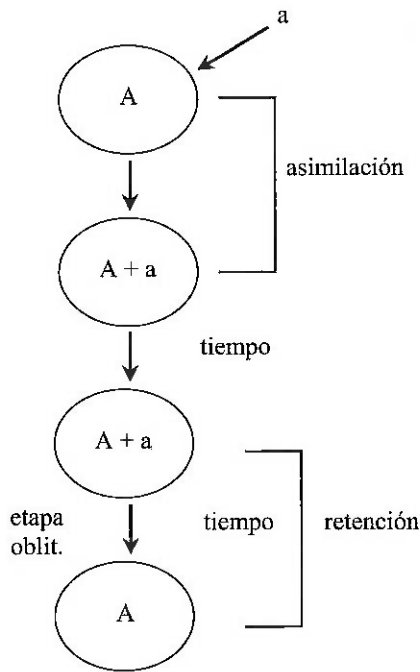
El esquema ilustra cómo, en el aprendizaje significativo, al utilizar la idea de afianzamiento, la estructura cognitiva queda no solo enriquecida por la incorporación del nuevo elemento, sino también modificada: se ha producido el producto de interacción $A'a'$, pero, además, la idea original ha quedado modificada al haberse destacado algunos de sus atributos. La idea que debe aprender, al haber estado “manipulada” por el alumno, no es idéntica a la idea original. No debemos olvidar que no existe una realidad objetiva, sino que siempre operamos con representaciones: la que transmite el profesor y la que construye el alumno. Para que el significado sea útil, ambas representaciones deben ser compatibles, deben caer dentro de un marco de significados compartidos.

Cuando un aprendizaje es memorístico, aunque el alumno tuviese la idea de afianzamiento pertinente, al no ser consciente de su existencia no la ha utilizado para crear un significado nuevo y su estructura cognitiva no ha quedado modificada. Todo su esfuerzo ha ido orientado hacia lograr asimilar la idea original en su estado más puro, sin modificarla en absoluto. Por esto, tras un aprendizaje memorístico, la estructura cognitiva queda ampliada pero no modificada.

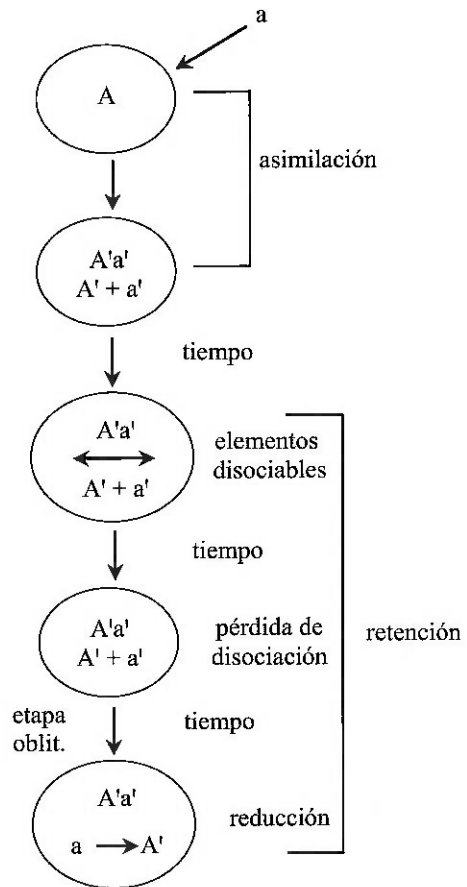
Podríamos explicar la diferencia entre los dos modelos de asimilación utilizando la imagen de un metro. Si el metro va lleno y entra una persona más, la que está más cerca de la puerta (la idea de afianzamiento) se tiene que mover. Sigue allí, pero en una posición algo diferente. Y cuando la que ha entrado se marche (cuando la idea se empiece a olvidar), no volverá a su posición inicial. En cambio, si nadie se mueve, nada cambia en el interior del vagón.

Veámoslo gráficamente:

Asimilación memorística



Asimilación significativa



Tal como muestra la figura anterior, durante un cierto tiempo, en la memoria permanecen disociados tres elementos: la idea de afianzamiento, si bien modificada (A'), el nuevo conocimiento tras haberse realizado la primera abstracción, y por tanto no un calco del original (a'), y el producto de interacción que ha facilitado la construcción de ese nuevo significado ($A'a'$). Con el paso del tiempo comienza a sobrevenir el olvido y comienza a perderse la capacidad de disociación entre el producto de interacción y las ideas que lo configuran. Permanecen la idea más antigua y también el producto de interacción, de manera que lo que se tiende a olvidar es a' , precisamente la idea que se quería aprender. Sin embargo, como que la estructura cognitiva ha quedado modificada por el nuevo aprendizaje, en la fase de *reproducción*,

aunque la nueva idea se olvide, se podrá reconstruir a partir de la “huella” que ha dejado en la estructura de conocimiento plasmada en el producto de interacción. Es el «eso me suena» que con frecuencia dicen los alumnos –y los mayores– cuando cuesta recordar algo que se ha aprendido.

En el caso de la asimilación memorística, cuando sobreviene el olvido no queda nada. No hay producto de interacción, no hay huella de la nueva idea. Los alumnos reflejan muy bien esta situación cuando se lamentan: «Me he pasado toda la noche estudiando y cuando ha llegado la hora del examen me he quedado en blanco». Este “quedar en blanco” es el resultado de un aprendizaje memorístico: los nervios del examen juegan una mala pasada y el efecto del olvido se manifiesta con toda su crudeza. Lo malo es que, ante esta situación, la lectura que con frecuencia hacen los alumnos es: «No valía la pena trabajar tanto». En realidad, deberían replantearse su manera de estudiar.

Si el resultado es tan frustrante, ¿por qué es tan frecuente el aprendizaje memorístico? Hemos visto que Ausubel da varias razones, pero seguramente la más importante es que

[...] para la persona ansiosa y carente de confianza en su capacidad de entender proposiciones nuevas y difíciles, el aprendizaje repetitivo *parece ser* a menudo más fácil que el significativo.⁴⁰

El aprendizaje significativo exige un compromiso personal con el trabajo, una actividad mucho más compleja que los alumnos con poca confianza en sus capacidades tienen miedo a hacer. Con frecuencia no saben ni cómo empezar, de manera que optan por intentar memorizar los contenidos. Si después los resultados son malos, ellos tienen consciencia de que lo han intentado. En el caso de que estos alumnos sean trabajadores, su frustración es comprensible y resulta muy injusta.

En relación con el fracaso educativo Novak (1985) afirma lo siguiente:

El fracaso educativo raras veces es consecuencia de una “mala semilla” o de una herencia deficiente. Es el resultado de forzar a los niños a un nicho educativo para el que no les ha preparado su aprendizaje inicial.⁴¹

O, en una sola frase:

Nunca se puede conseguir algo a partir de la nada.⁴²

La idea de que no aprende significativamente quien quiere, sino quien puede es algo que todos los psicólogos cognitivos repiten una y otra vez. Es

⁴⁰ Ausubel, D.P. (1976), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (p. 141).

⁴¹ Novak, J.D. (1982), *Teoría y práctica de la educación*, Madrid: Alianza universitaria (p. 57).

⁴² *Ibidem* (p. 5).

cierto que los alumnos más brillantes realizan este tipo de aprendizaje por sí mismos, de manera natural, pero hay alumnos a los que se les debe enseñar cómo hacerlo. Con una metodología adecuada y significativa muchos acabarían por cambiar su manera de trabajar y obtendrían mejores resultados. Porque, como dice Ausubel:

Los seres humanos tienden a trabajar más y a estar más motivados cuando las actividades de aprendizaje en las que participan tienen sentido en lugar de carecer de él y las pueden recordar y articular con sus propias palabras.⁴³

Cuando los alumnos comienzan a realizar aprendizajes significativos cambian su manera de apreciar el aprendizaje, porque se dan cuenta de que aquello tiene sentido para ellos. Se les abre un mundo diferente y, en cierta manera, el aprendizaje significativo “crea hábito”. Se vuelven más inquisitivos, hacen más preguntas y están más atentos.

Sousa, en tanto que neurólogo, incide en este aspecto:

Making associations expands the brain’s ability to retain information. New connections are made between neurons, and new insights are encoded. Much like a tree growing new branches, everything we remember becomes another set of branches to which memories can be attached, the more we learn and retain, the more we *can* learn and retain.⁴⁴

Por tanto, nuestra afirmación de que un aprendizaje significativo crea hábito no está injustificada; se basa en la observación del cambio de actitud de los alumnos frente al trabajo cuando perciben que tienen un soporte que les ayuda a interiorizar los nuevos conocimientos.

El análisis del proceso de asimilación significativa deja clara una cosa: la importancia que aquello que los alumnos ya saben tiene para el aprendizaje de nuevos contenidos. Por eso Ausubel, en la presentación de su libro *Psicología educativa*, escribe:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto, y enséñese consecuentemente.⁴⁵

El libro de Ausubel al que hacemos referencia tiene más de 700 páginas, de manera que esta afirmación debe tenerse en cuenta. Entonces, el problema que se plantea al profesor es cómo llegar a saber el punto de partida de sus alumnos cuando en clase tiene a veces más de 30, con niveles de estructuración diferentes.

⁴³ Ausubel (2005), *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (p. 47).

⁴⁴ Sousa, D.A. (2011). *How the Brain Learns* (p. 154).

⁴⁵ Ausubel, P.D. (1976). *Psicología educativa* (p. 6).

5. La retención en función de la actividad

La experiencia, y también la teoría, permiten observar que los alumnos retienen mayor cantidad de información y durante más tiempo mediante lo que “hacen” que no mediante lo que “leen” o “escuchan”. Cuanto mayor es su implicación, mejor retienen los conocimientos aprendidos.

Coll hace referencia a la importancia de la actividad cuando analiza los distintos modelos de interactividad que se pueden dar en el aula. Así, describe el modelo de interactividad representado por la actividad del profesor como *organizador-interventor*, un modelo que se basa en la asunción de que el enseñante posee el conocimiento y lo debe transmitir al alumno, planificando contenidos y organizando actividades, relegando a los alumnos a una *actividad de seguimiento* (seguir atentamente las actividades motrices del profesor, como quien mira una película) y a una *actividad de ejecución* (el alumno cumple escrupulosamente con las actividades que le asigna el profesor, tal y como se las indica). La característica principal de este modelo de interactividad es la ausencia total de autonomía por parte del alumno.

Al definir la *actividad de seguimiento*, Coll afirma:

La actividad de seguimiento es de hecho una de las actividades más difíciles que se pueden exigir al alumno. Nuestra propia experiencia nos demuestra que en innumerables ocasiones la exigencia de una actividad de seguimiento da lugar simplemente a una actividad de falsa atención sin contrapartida mental alguna.⁴⁶

Escuchar, leer en voz alta, pueden llegar a ser actividades muy poco “activas”, que exijan muy poco compromiso por parte del alumno. La simple observación de una clase ofrece una multitud de pistas que corrobora los riesgos de este tipo de actividades sin más: mirada perdida e incapacidad de responder a preguntas relacionadas con el tema que se ha tratado, a pesar de haber estado escuchando o incluso leyendo. No sorprende, entonces, que en estos casos la retención sea baja.

Frente a este modelo de interactividad marcado por el bajo nivel de autonomía del alumno, Coll define el modelo caracterizado por un profesor que desarrolla una actividad de *observador-interventor*: el profesor observa a los alumnos e interviene para ajustar su ayuda educativa al proceso de construcción del conocimiento, decidiendo qué enseñar y cuándo hacerlo. A esta actividad del profesor le corresponde al alumno una *actividad autoestructurante* (cómo interiorizar los conocimientos), teniendo en cuenta lo siguiente:

⁴⁶ Coll, C. (1981). “Actividad e inter-actividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje” (p. 6).

[...] la actividad autoestructurante del alumno se genera, toma cuerpo y discurre no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad *interpersonal* que la incluye.⁴⁷

El profesor no lo deja solo, sino que, a través de su actividad como observador-interventor, lo ayuda en el proceso interviniendo cuando es necesario, pero confiriéndole un amplio margen de autonomía. Con ello se logra también una mejora en la calidad de su aprendizaje y los contenidos se retienen mejor.

La observación de que la falta de compromiso en el propio aprendizaje está directamente relacionada con una menor retención encaja también con la teoría de Ausubel acerca de la importancia de un aprendizaje significativo ya que, como hemos visto, favorece la construcción de productos de interacción, facilitando luego el proceso de reproducción del conocimiento asimilado.

6. La secuencia didáctica y sus fases

Definimos el concepto de secuencia didáctica como aquella serie de acontecimientos o finalidades pedagógicas que permiten, una vez determinados unos objetivos, seguir el proceso de su aprendizaje y dictaminar, al final, si este se ha producido de una manera efectiva o no. O, en otras palabras, aquella sucesión de fases interactivas que permiten a los alumnos la asimilación de un bloque de contenido determinado y su almacenamiento en su propia estructura cognitiva. Por tanto, es un concepto que abarca más de una clase, debiendo tenerse en cuenta que no todas las secuencias didácticas tienen la misma duración; dependerá del tema y de la dificultad que plantee a los alumnos.

Para mantener un discurso coherente, analizamos la secuencia didáctica retomando los conceptos utilizados para describir las fases que caracterizan todo proceso de aprendizaje. Así, definimos la fase de *aportación de la información*, necesaria para centrar el tema y definir tareas; la fase de *retención*, donde se realiza la práctica necesaria que permita la retención de los conocimientos asimilados y, finalmente, la fase de *reproducción*, en la que se ponen en práctica los conocimientos interiorizados para crear nuevo conocimiento.

La función de andamiaje del profesor que define Bruner se va matizando a lo largo del proceso, siendo más necesario al comienzo y retirándose progresivamente, a medida que el alumno va adquiriendo mayor autonomía. Asimismo, las formas que adopte dependerán del tipo de actividad que realicen los alumnos.

⁴⁷ Coll, C. (1985). "Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas" (p. 5).

6.1. La fase de aportación de la información

En esta fase, se espera que los alumnos adquieran la información que necesitarán para llevar a cabo las tareas que el profesor plantee. Por parte del profesor, dada la importancia que tienen los conocimientos ya interiorizados para la asimilación de la nueva información, deberá implementar una metodología que le permita conocer al máximo la estructura cognitiva de los alumnos.

El profesor podría suponer qué es lo que saben y adaptar su explicación a esa realidad. El problema es que si se equivoca se dará cuenta del error demasiado tarde. Una buena explicación del profesor es aparentemente seguida por todos los alumnos, porque lo que les dice tiene lógica, es coherente y tiene sentido. Pero si cuando acaba esta explicación que todos los alumnos dicen haber entendido hace alguna pregunta, con frecuencia se encuentra con que no es así, que muchos seguramente han entendido muy poco. Lo peor es, además, que no saben en qué momento han dejado de entender, cuándo “se han perdido”. Más tarde, cuando deben aplicar lo aprendido para realizar las tareas, el fracaso suele estar cantado. Lo malo, además, es que los alumnos *sí* atendieron y *sí* creyeron haber entendido lo que se les explicaba. Se pone de manifiesto que la actividad de seguimiento es la más difícil que se les puede pedir: no crearon ningún producto de interacción y con atender no basta.

Para evitar esta situación nuestra propuesta es utilizar el método socrático ya desde la fase de aportación de la información: a base de preguntas conseguir hacer aflorar lo que los alumnos ya saben y utilizar sus conocimientos anteriores como ideas de afianzamiento para anclar los nuevos. A esto le llamamos “efecto anzuelo”: lograr enlazar lo nuevo a lo ya conocido, creando una especie de telaraña. Los materiales introductorios que utiliza el profesor para presentar el nuevo material de aprendizaje reciben el nombre de *organizadores previos* y deben tener un nivel elevado de abstracción, generalidad e inclusividad. Es decir, de alguna manera deben incluir las ideas de aprendizaje. Su función es, en palabras de Ausubel:

tender un puente entre lo que el alumno *ya sabe* y lo que *necesita saber* antes de que pueda aprender significativamente la tarea en cuestión.⁴⁸

A veces se critica el concepto de organizador previo por poco preciso, pero precisamente su naturaleza hace que no se pueda explicar mejor de manera descontextualizada. Por esto vamos a poner un ejemplo práctico. El material proviene de grabaciones directas realizadas durante unas clases con alumnos de Secundaria, donde se debía comenzar a estudiar el sistema verbal inglés. Normalmente, los libros empiezan por presentar el *Simple Present*, con

⁴⁸ Ausubel, D.P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo* (p. 158).

su práctica correspondiente, a base de ejercicios en muchos casos descontextualizados. Luego pasan a presentar el *Past Continuous* (con la correspondiente práctica) y hacen ejercicios de disociación entre los dos tiempos. A continuación presentan el *Simple Past* y luego el *Present Perfect* (que, por alguna razón, ha perdido la información de “*Simple/Continuous*” por el camino). Es decir, se presentan los verbos de uno en uno y no suelen hacerse explicaciones genéricas de cómo se maneja el concepto del tiempo en inglés ni de lo que significan los *Aspect*. De lo que sí se les advierte es que no hay una equivalencia clara con los verbos castellanos.

Nuestra propuesta se basa en presentar el sistema verbal en su conjunto, relacionándolo con las necesidades de comunicación que deberá ser capaz de satisfacer. Las necesidades de comunicación son comunes en ambas lenguas, porque todos necesitamos poder hablar de actividades situadas en un momento determinado del tiempo, presentadas en una cronología determinada. Utilizamos como organizador previo el conocimiento que tienen del concepto “tiempo” en tanto que hablantes de una lengua (o de dos), destacando algunos atributos especiales de este concepto: la división del tiempo en tres ejes (pasado, presente y futuro) y la división de cada eje en tres momentos (el central, el “antes” y el “después”). Solo si analizan el concepto “tiempo” de esta manera van a ser capaces de entender el sistema verbal inglés.

La clase discurre en un Instituto de Barcelona, de manera que aparecen algunas frases en catalán:

- | | |
|-----|---|
| 1. | P: (el profesor escribe en la pizarra <i>Vaig al cine</i>). Esta frase <i>Vaig al cine</i> ¿qué quiere decir? |
| 2. | (Muchas voces). «Voy al cine». |
| 3. | P: Ya. «Voy al cine». Y, además de «voy al cine», qué quiere decir. |
| 4. | (Muchas voces. Un alumno, más claro). A: Que hago la acción de ir al cine. |
| 5. | P: Que haces la acción de ir al cine, ¿Y cuándo la haces, esta acción? |
| 6. | (Muchas voces). Ahora. |
| 7. | P: ¿Ahora? |
| 8. | (Muchas voces). Sí. |
| 9. | P: ¿Y solo ahora? |
| 10. | (Muchas voces. Un alumno). No, puedo hacerlo cada día. |
| 11. | A2: Normalmente. |
| 12. | P: ¿Normalmente? |
| 13. | A: Sí, normalmente. |
| 14. | P: ¿Y solo ahora y normalmente? |
| 15. | (Silencio y risas) |
| 16. | P: Ay. |
| 17. | A: Cuando me apetece. |
| 18. | A2: Siempre. |
| 19. | P: ¿Siempre? Bien, pero <i>siempre</i> viene a ser lo mismo que normalmente. ¿No tiene ningún otro significado? |
| 20. | A: Cuando quiero. |



21. P: Cuando quieres. Pero entonces se vería también como una especie de periodicidad: cada vez que quieres, vas. ¿De acuerdo?
22. A: Sí. (Pausa).
23. P: ¿Qué tiempo es este?
24. (Muchas voces). Presente.
25. P: ¿Y qué es el presente?
26. (Muchas voces). Lo que ocurre ahora.
27. P: ¿Lo que ocurre ahora?
28. (Voces). No, sí. Ahora. Lo que está pasando.
29. P: ¿Lo que está pasando? ¿Y cómo hablas de lo que está pasando? Porque si está pasando, ya ha pasado. Es decir, el “está pasando” tuyo, ya ha pasado. (Ríen) ¿Sí o no? (Voces. No se entiende bien) Está clarísimo, ¿no? Y entonces, ¿qué quiere decir el presente?
30. A: Que hace poco que se ha hecho.
31. P: ¿Que hace poco que se ha hecho?
32. A2: No. (Más voces) No.
33. P: ¿No? (pausa corta) Ay, que esto es castellano y catalán, ¿eh? (Pausa) ¿Qué es lo que nos pone límites al presente?
34. A: Ahora.
35. P: Ahora... *Ahora*, ¿qué quiere decir *ahora*?
36. A: Hacerlo ahora.
37. P: Hacerlo ahora... ¿Todo el mundo entiende el mismo presente? Es decir, ¿el presente que tú utilizas es forzosamente el presente que utilizo yo?
39. A: No.
40. P: ¿No? ¿Es objetivo o subjetivo?
41. (Muchas voces). Subjetivo.
[La discusión se encalla y los alumnos no son capaces de avanzar más. El profesor interviene para desbloquearla]
42. P: A ver, os ayudo un poco. ¿Esta mañana es presente?
43. (Muchas voces). Sí.
44. P: ¿Este mes?
45. A: Sí
46. P: ¿Este año?
47. (Muchas voces). Sí.
48. P: ¿Vuestra vida es presente?
49. (Muchas voces). Sí. (Una voz): No.
50. P: La exis... (con sorpresa) ¿no?
51. (El alumno que había dicho que no): Sí. (Todos ríen)
52. P: ¡Ah! (ríen) ¿La existencia del mundo es presente?
53. (Todos): Sí.
54. P: Ostras, entonces ¿qué es lo que nos limita el presente? Entonces resulta que el presente puede ser prácticamente todo, ¿no? El presente lo limitas por tu idea de pasado y por tu idea de futuro. ¿De acuerdo?⁴⁹

El proceso sigue, pero este fragmento nos permite ilustrar los organizadores previos y explicar de qué manera activan los conocimientos que ya

⁴⁹ Tesis doctoral de Pla, L. (1988). *Bases psicopedagógicas per a l'ensenyament de l'anglès* (p. 461 y ss.).

tiene el alumno para poder asimilar los nuevos. Hemos numerado las intervenciones para poder comentarlas con mayor facilidad.

Lo que el profesor persigue es que los alumnos tengan claras las siguientes ideas:

- El tiempo no lingüístico lo dividimos en tres ejes: presente, pasado y futuro.
- Los conceptos de presente, pasado y futuro son subjetivos, pero una vez los delimitamos mediante las palabras que utilizamos debemos ser coherentes.
- Los tres ejes son “largos”, de manera que, para poder organizar cronológicamente los distintos acontecimientos, necesitamos volver a dividirlos en tres momentos: el momento central (el *ahora*), el momento *antes* (que en inglés estará representado por todos los tiempos *Perfect: Present Perfect, Past Perfect y Future Perfect*) y los momentos *después* (que en inglés están representados por las *going to-Form* del presente y del pasado. No hay *going to-Form* en el futuro, porque después del futuro no hay nada más).
- Además de situar las actividades en uno de estos momentos de los ejes, el inglés tiene la particularidad de explicar algo más a través de los *Aspect*. El *Simple Aspect* no añade más información, pero el *Continuous Aspect* informa de la frecuencia, indicando el momento exacto de su realización. Por tanto, para utilizarlo será necesario que el mensaje deje claro cuándo se realiza la actividad en el presente utilizando *now, this afternoon at 4 o'clock, next summer, etc.*⁵⁰

El profesor podría haberse limitado a dar esta explicación, habría sido mucho más corta y los alumnos la habrían seguido sin dificultad. Pero habría quedado como una información desligada de sus conocimientos en tanto que hablantes de una lengua (en Barcelona, de dos). Como vemos a lo largo del ejemplo, lo que se pretende es que los alumnos se planteen aquello que están acostumbrados a utilizar en tanto que hablantes de una lengua (el *A* de Ausubel) desde un ángulo diferente, quedando este *A* (el concepto “tiempo”) ligeramente modificado por el ejercicio de replanteamiento y dando lugar al *A'* (nunca se habían planteado qué es el presente, aunque lo utilizan). Es posible que, con el tiempo, el significado que han construido (la *a'*, el uso de los tiempos verbales) se les olvide, pero seguro que no se les olvidará la complejidad del concepto de presente ni todo el proceso de discusión, y a partir de él podrán reconstruir el significado aprendido. Seguramente, estará también ligeramente modificado, apareciendo una *a''*, pero si sirve para la

⁵⁰ Para entender mejor el planteamiento que se hace del sistema verbal, ver – *Learning English* en www.lpla.es

comunicación, si son capaces de emitir un mensaje que sea decodificado sin crear conflictos, el significado será válido. En el proceso, el profesor (intervención 33) pone de manifiesto que todos pueden contestar a sus preguntas porque están hablando de conocimientos que todos tienen. De esta manera, insiste indirectamente en la posibilidad que todos tienen de intervenir.

Con la utilización de los organizadores previos se consigue que se distancien de lo que saben y lo aborden desde un ángulo diferente. Como dice Bleguer:

Hay que extrañar lo cotidiano y común, lo ya conocido. Es decir, mostrarlo en aspectos distintos de los estereotipados; de esta manera, incluso lo cotidiano y común se convierten en objeto de indagación y aprendizaje, porque lo conocido está presente inclusive en los fenómenos corrientes [...] *aprender es, en realidad, no otra cosa que aprender a indagar.*⁵¹

Las reacciones de sorpresa de los alumnos en diversos momentos reafirman este papel de “extrañar lo cotidiano y común”. Y en su esfuerzo por encontrar alguna razón en aquello que les resulta evidente irán construyendo sus propios significados, seguidos de cerca por el profesor, en ese proceso de andamiaje.

La secuencia pone de manifiesto varios puntos interesantes. En primer lugar, la característica de generalidad de los organizadores previos utilizados. Son más amplios y, por tanto, con gran poder de inclusión que facilite el afianzamiento de la idea nueva. Todos los alumnos pueden responder a las preguntas del profesor porque apelan a conocimientos que todos tienen, de manera que las diferencias en las estructuras cognitivas, que seguro que las hay, no suponen un bloqueo. Esto les hace prestar atención y se percibe, a través de sus risas, que el clima es distendido porque nadie se siente amenazado por las preguntas. La atención que prestan todos los alumnos indica un elevado nivel de curiosidad. No hay temor a “hacer el ridículo”, que es uno de los temores más frecuentes y que mejor explican el silencio de determinados alumnos.

En segundo lugar, las diferencias entre conocimientos ya interiorizados también se ponen de manifiesto, permitiendo al profesor detectar aquellos alumnos que tienen más conocimientos de inglés y mejor estructurados. El alumno A2 (intervención 11) incorpora el significado “normalmente” a su discurso, porque seguramente ha entendido qué es lo que el profesor pretende explicar: el *Simple Present* se suele explicar como una actividad frecuente. Vemos que el mismo alumno (18) insiste en la misma idea: “siempre”.

En tercer lugar, no cabe duda de que las preguntas les crean conflicto cognitivo: los silencios son un reflejo de la perplejidad que les causan algu-

⁵¹ Bleguer, J. (1980). *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)* (p. 74).

nas, sin duda porque lo que para ellos era evidente ahora se lo tienen que replantear. Los silencios ayudan al profesor que los interpreta como la señal de que debe reconducir la dirección del pensamiento de los alumnos. Por esto plantea una pregunta diferente: porque el silencio (33, 41) le indica que han llegado a un callejón sin salida, que los alumnos ya no son capaces de ir más allá, de profundizar más. La ayuda del profesor rompe con una línea de pensamiento agotada y comienza otra nueva, en otra dirección. En realidad, lo que hace el profesor es presentarles un nuevo enfoque, destacando un aspecto del que no se habían percatado. Recordemos que el profesor desarrolla un rol de observador-interventor, interviniendo cuando se da cuenta de que solos no pueden avanzar más. Pero siempre manteniendo el modelo socrático, a base de preguntas que ellos deben responder. El efecto que producen las preguntas abiertas es importante:

[they] continually encourage students to analyse, evaluate and create.⁵²

Deben replantearse lo que saben desde otro ángulo, para así poder encontrar respuestas a lo que no sabían.

Finalmente, con todo y crearse conflicto cognitivo, las intervenciones del profesor ayudan a tender ese puente que impida que sea excesivo e imposible el aprendizaje. Los organizadores previos que utiliza están perfectamente anclados en la estructura cognitiva de los alumnos y todos se pueden plantear las preguntas que hace el profesor, todos pueden responder. Como que, además, son conscientes de que pueden, lo hacen y están atentos.

Así aprenden la gramática de manera significativa; es lo que hemos llamado “la semántica de la gramática”, porque nuestro objetivo es que los alumnos vean la gramática inglesa no como un conjunto de reglas (con un montón de excepciones y casos particulares), sino que la entiendan como una manera diferente de satisfacer las mismas necesidades de comunicación; un enfoque contrastivo aplicado a las necesidades de comunicación que experimentan las personas.

Se puede llegar a *entender* la solución que una lengua ha encontrado para satisfacer una determinada necesidad de comunicación. En realidad, podríamos hablar en castellano utilizando las soluciones del inglés. Sonaría raro, pero lo entenderíamos. Pongamos un ejemplo: «¿Haces el ir al cine con frecuencia?», «Sí, sí lo **hago** / No, **no lo hago**». Para los ingleses, lo importante es si una determinada acción se realiza o no, y luego enuncia el tipo de acción de la cual se trata. «**Do** you often go to the cinema?» «Yes, I **do** / No, I **don't**». Como que lo importante es el hecho en sí de realizar o no la acción, no sorprende que la flexión de tercera persona del singular del presente la

⁵² Sousa, D.A., (2011). *How the Brain Learns* (p. 265).

tome el verbo hacer, no el verbo semántico: «**Does** he often go to the cinema?» «Yes, he **does** / No, he **doesn't**». Nuestra experiencia nos ha demostrado que con este planteamiento, la dificultad que tienen los alumnos en recordar esta estructura se reduce de manera sorprendente. Porque pueden entenderla, encuentran un sentido desde su propio punto de vista, de manera que pueden incorporar la nueva estructura entrelazándola con el propio marco interpretativo de la lengua que hablan.⁵³

Este sistema no es solo válido para aspectos gramaticales, sino también para funciones. Las funciones “ilustran” la realidad (preferimos el término “ilustrar” al de “representar”, porque este último implica un resultado demasiado objetivo), y las diferentes lenguas pueden hacerlo desde ángulos diferentes. Nos gusta mucho el ejemplo de lo que ocurre cuando alguien pierde los estribos. Una de las opciones del castellano sería decir «¡Domínate!», lo cual no deja de ser una recomendación a destiempo, puesto que ya ha estallado. Podríamos interpretar que lo que se hace en castellano es, visto el resultado, tratar de evitar que el estallido vuelva a producirse. Tanto la lengua inglesa como la alemana ilustran la situación de una manera similar, con las siguientes expresiones: «Pull yourself together!» y «Nimm dich zusammen!». Es decir, coge los trocitos de ti mismo que están esparcidos a tu alrededor y vuelve a componerte. Estas dos lenguas ilustran la situación de manera más próxima a la realidad: no parecen temer un nuevo estallido, pero ven necesaria la reconstrucción del propio yo.

Hay otras expresiones curiosas, como la que se utiliza en inglés para *maquillaje*, *make up*. La preposición *up* tiene dos significados: movimiento ascendente (*to get up a ladder*) y acción realizada por completo (*Eat your soup up!*). La expresión de *make up* echa mano de este segundo significado, y el sentido del humor, la ironía fina inglesa, aflora: *rehacerse la cara completamente*. Podríamos seguir buscando y seguro que encontraríamos muchas diferencias en la manera de ilustrar la realidad. Un filósofo dijo que si una persona pudiese hablar todas las lenguas del mundo, seguramente estaría más cerca de conocer la realidad con mayor objetividad. Sin necesidad de ser wittgensteiniano podemos asumir que la realidad “de ahí fuera” es la que es, pero nosotros solo la conocemos a través del lenguaje. Solo así la podemos analizar, aislar, intentar reproducir y reutilizar para crear nuevo conocimiento. Lo mismo ocurre con los sentimientos: es a través del lenguaje que podemos agrupar un conjunto de sensaciones bajo un nombre. La cantidad de maneras diferentes de analizar un sentimiento dice mucho de las personas que hablan esa lengua. Un inglés nos hizo fijarnos en las muchas maneras que ellos tienen para referirse a la soledad. Lo que para nosotros es es-

⁵³ Para ver una redefinición de la gramática en estos términos de manera mucho más amplia, ver Pla, L. (1989), *Enseñar y aprender inglés – Bases psicopedagógicas* y www.lpla.es – Learning English.

tar/sentirse solo, para ellos es *to feel lonely, to be alone, to be by yourself, to be on your own*. Las dos últimas expresiones son realmente muy duras: la proximidad de uno mismo... consigo mismo.

Los detractores de este tipo de método se quejan de que es más lento, de que en el tiempo que se emplea se podrían haber presentado muchos más materiales de aprendizaje. Es cierto, pero también lo es que la cantidad no implica necesariamente una mejor calidad. Nos apoyamos en las palabras de Ausubel para seguir defendiendo esta metodología:

[...] es preferible saber bien unas cuantas cosas que tener una noción superficial de muchas. Una cantidad pequeña de conocimientos consolidados es útil y transferible; una cantidad de conocimientos difusos e inestables es totalmente inútil.⁵⁴

Si el alumno no dispone del tiempo necesario y de la práctica adecuada para poder construir significados bien anclados en su estructura cognitiva, estos significados se olvidarán con mayor facilidad. Para que queden los grandes conceptos, los más inclusivos, junto con las ideas de afianzamiento que han sido modificadas, se necesita la participación activa de los alumnos. Si es el profesor quien aporta toda la información nueva, por muy bien estructurada que esté, corre el riesgo de que solo los alumnos más capacitados puedan ir construyendo sus significados a medida que él avanza en la explicación. Muchos de los alumnos se descolgarán y quedarán rezagados, haciendo que la bola de la frustración, de la mala valoración de ellos mismos y de la desgana vaya en aumento. La tradición popular ya lo dice: «Poco y bien, mejor que mucho y mal». Si en la Educación Secundaria se está preparando a los alumnos para que sean capaces de seguir aprendiendo en su vida adulta, deben *entender* cómo se aprende, cómo se asimilan nuevos conocimientos.

Por otro lado, el *CEFR (Common European Framework for language learning, teaching and assessment)*, insiste en la necesidad de lograr que los alumnos sean plurilingües, es decir, que

[...] he or she does not keep these languages in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact.⁵⁵

El objetivo es que creen algo así como una gran lengua compuesta por todas las que vayan aprendiendo a lo largo de su vida, y que este aprendizaje interrelacionado permita mejorar no solo la comunicación entre los pueblos, sino también su comprensión. Nuestra propuesta de utilizar los conocien-

⁵⁴ Ausubel, D.P. (2005). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (p. 293).

⁵⁵ Documento del CEFR. *Common European Framework in its political and educational context* (p. 4).

tos de su primera lengua (o de las dos lenguas, como en el caso de las nacionalidades con lengua propia) como organizadores previos encaja a la perfección con sus recomendaciones:

The learner of a second or foreign language and culture does not cease to be competent in his or her mother tongue and the associated culture. Nor is the new competence kept entirely separate from the old. The learner does not simply acquire two distinct, unrelated ways of acting and communicating. The learner becomes **plurilingual** and develops **interculturality**.⁵⁶

Por eso creemos que la crítica a la lentitud del método que proponemos, aunque sea cierta, no es válida, pues no valora los otros muchos elementos cognitivos que entran en juego en un proceso de aprendizaje; en particular, dicha crítica pragmatista parece olvidar la conveniencia de que los alumnos, al tiempo que aprenden una nueva lengua, desarrollen la sensibilidad hacia las similitudes y las diferencias. La riqueza del aprendizaje de nuevas lenguas incluye también la riqueza de lograr una mayor comprensión de otras maneras de ver y entender el mundo.

6.2. La fase de retención

Cuando la asimilación del nuevo conocimiento ha sido memorística, en la fase de retención lo único que se puede hacer es realizar ejercicios de sobreaprendizaje, en los cuales no se modifique de manera substancial la situación en la que se presentó el nuevo conocimiento para evitar que la interpreten como nueva, diferente. Si la situación cambia mucho, el alumno la percibirá como la necesidad de aprender un nuevo conocimiento, volviendo así a empezar todo el ciclo. Por eso aparece la idea de “ejercicios tipo”: cambian las variables, pero la estructura del ejercicio se mantiene igual. En el aprendizaje del inglés tenemos los ejercicios de tipo *drilling*, ejercicios de repetición. Los alumnos repiten no solo lo que dice el profesor, sino también la manera cómo lo dice. Los partidarios de este tipo de ejercicio afirman que esto permite a los alumnos practicar el nuevo lenguaje, vocabulario, estructuras gramaticales y entonación, de una manera controlada. Cuando lo que se persigue es una mejor pronunciación acostumbran a aconsejar realizarlos incluso antes de ver nada escrito, porque se considera que, si no, los alumnos tienden a fijarse más en la lengua escrita que en la pronunciación.

Hay una variante, los *substitution drills*, en la que parte de las frases se cambia porque se considera que así se consigue un mayor acercamiento al uso real. Por ejemplo: si se ha hecho *drilling* de la frase *Peter is going to*

⁵⁶ Ibidem (p. 19).

school, el profesor podría decir: «to the cinema» y, entonces, los alumnos deberían modificar la frase inicial: *Peter is going to the cinema*. Puede dificultar la substitución diciendo «Peter and Mary» y, entonces, los alumnos deberían decir: «Peter and Mary are going to the cinema». Otra variante es el *question and answer drill*: una persona, normalmente el profesor, hace una pregunta y la clase responde, especificando de antemano las estructuras o el vocabulario que se deben utilizar.

Este tipo de práctica de retención trabaja el inglés como si fuese un mundo cerrado, sin establecer contacto alguno con la experiencia previa de los alumnos en tanto que hablantes de una o más lenguas. No hay contraste alguno y, por tanto, se adapta mejor a un modelo de aprendizaje memorístico que a uno significativo. Conscientes de que lo que aprende se olvida, su objetivo fundamental es mantener la capacidad de disociación del nuevo conocimiento; no permitir que se olvide. Y si el olvido aparece, lo cual será inevitable porque forma parte consustancial del proceso de aprendizaje, al no haber producto de interacción, la única manera de recuperar el conocimiento perdido será a base de repetir el mismo tipo de ejercicio. En el caso de nuestro esfuerzo fallido por aprender euskera, no teníamos más remedio que repetir machaconamente el vocabulario, una y otra vez. Lo malo es que al final nos rendimos, porque veíamos que los pobres resultados que obteníamos no compensaban nuestro esfuerzo. No aprendimos euskera, pero aprendimos algo importante: que no es indiferente el tipo de aprendizaje que se realice.

Se hace necesario, por tanto, encontrar un enfoque metodológico que se adapte a las necesidades de un aprendizaje significativo que facilite la autoestructuración del conocimiento y que potencie la autonomía de los alumnos, sin que por ello queden desprotegidos y se facilite la dispersión.

6.2.1. *El trabajo en grupo*

Las directrices de la Unión Europea hacen un fuerte hincapié en la capacidad de usar el inglés para comunicarse con otras personas, ya sea en la vida profesional o en la privada. La capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de atender a puntos de vista diferentes, la capacidad de convencer mediante razonamientos lógicos, no es algo que venga dado de por sí, sino que se debe aprender. Por esto hemos definido una geografía del aula determinada que potencie ya, desde al comienzo, la comunicación entre todos los participantes y favorezca la aparición del conflicto cognitivo como motor del aprendizaje. Respecto a lo que el trabajo en grupo aporta al aprendizaje, Coll escribe:

[...] conocemos la importancia del conflicto y de la resolución del conflicto como uno de los factores que intervienen a menudo en la modificación de dichos esquemas; la importancia de la confrontación de puntos de vista divergentes, ya sea entre los es-

quemadas iniciales del alumno y la nueva situación de aprendizaje, ya sea entre esquemas presentados alternativamente, ya sea entre los esquemas de diferentes alumnos a propósito de la misma situación o tarea; o aun, la importancia de los errores y, en general, de la constatación de los resultados de la actividad propia como punto de partida para tomar conciencia de la necesidad de modificar esquemas.⁵⁷

No parece que tuviese mucho sentido proponer un estilo socrático en la fase de asimilación, que busca precisamente la creación de desequilibrios cognitivos asumibles por los alumnos (para ello se trabaja a partir de los organizadores previos), para luego fomentar el trabajo individual durante la fase de retención. Con el trabajo en grupo se mantiene la coherencia y se potencia la aparición de puntos de vista alternativos.

Se ha escrito mucho acerca de lo bueno y lo malo del trabajo en grupo. Se aportan muchos argumentos contrarios a esta manera de trabajar, algunos de los cuales no deben ser despreciados. El primero es, coincidiendo con la crítica al estilo socrático, la lentitud del trabajo. Se necesita tiempo para ponerse de acuerdo, más tiempo que el que se necesita para hacer el mismo ejercicio individualmente. El segundo, que los alumnos buenos trabajan y los menos buenos se dejan llevar y se aprovechan de lo que los otros hacen. Si además se puntúan estos ejercicios realizados en grupo, hay alumnos que, sin haber hecho nada, y quizás habiendo aprendido poco, al final pueden sacar una buena nota. El tercero, que los alumnos son muy escandalosos. El ruido es considerable y se puede llegar a crear no solo conflictos internos, ya que el profesor se ve superado y los alumnos pueden tener problemas de concentración, sino también con los profesores que imparten clase en las aulas vecinas.

Lo primero que se debe tener en cuenta, para neutralizar estos efectos negativos, es la composición de los grupos. También sobre esto se ha escrito mucho, pero se podría reducir el debate a una cuestión: ¿deben los grupos ser heterogéneos o deben ser homogéneos en su nivel de conocimientos?

Queremos subrayar que cuando hablamos de grupos heterogéneos u homogéneos nos referimos a grupos de trabajo, no a grupos-clase. Las aulas deben ser una representación de la sociedad real y, por tanto deberán incluir alumnos de distintos orígenes, de distintas clases sociales y de distintos niveles de inteligencia. La convivencia social, el respeto a la diferencia, no se aprende en libros, se aprende viviéndola. Desde un punto de vista educativo, las aulas heterogéneas resultan estimulantes para todos si se trabaja bien. Los alumnos más brillantes tienen siempre el referente del profesor que subirá el listón de sus reflexiones tan alto como puedan seguirle los alumnos; los alumnos con más dificultades tienen al profesor para allanarles el camino, pero están inmersos en un medio repleto de retos cognitivos que les debe permitir avanzar. Otra cosa es cuando realizan las tareas, porque entonces el

⁵⁷ Coll, C. (1991), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento* (p. 180).

profesor se desvanece y adquiere más relevancia el estímulo que proviene de los compañeros. Por eso, a continuación analizaremos cómo se desarrolla el trabajo en grupos heterogéneos y cómo en grupos homogéneos.

LOS GRUPOS HETEROGÉNEOS

Los grupos heterogéneos están formados por alumnos con niveles de conocimiento claramente distintos. Esta característica permite dos tipos de funcionamiento: lo que se conoce como *peer teaching* (grupos tutoriales) y los grupos *cooperativos*. En principio, estos últimos no buscan la heterogeneidad como principio, pero su funcionamiento, al aceptar la división de tareas, acaba convirtiéndolos en grupos heterogéneos.

En los grupos tutoriales existe una clara división de roles: un alumno hace de “profesor” (por tanto, “enseña”) y los demás de “alumnos” (por tanto, “aprenden”). Se considera que los alumnos tienen un lenguaje y una manera de razonar más semejante entre sí que no el profesor, y que este hecho ayuda a una mejor comprensión de los temas al “alumno-alumno”. La existencia de estos roles implica que de forma natural haya un reconocimiento “del que sabe más” por parte de “los que no saben tanto”. En teoría, esto debería funcionar. Pero decimos “en teoría”, porque en la práctica hay muy pocos alumnos que quieran –y sepan– desarrollar ese rol de profesor. Si bien la teoría afirma que el alumno-profesor seguramente encuentre con mayor facilidad las palabras que ayuden a entender la idea a sus compañeros, la realidad es que no hay garantía de que las explicaciones sean las correctas. Este razonamiento más cercano entre los alumnos puede ser una trampa que esconda planteamientos simplificados que no conduzcan a un aprendizaje válido. Por otro lado, los factores de tipo afectivo afloran de inmediato cuando en el grupo se etiqueta a los “listos” y a los “tontos”. Si el profesor (el de verdad) registrase las conversaciones que se producen durante el desarrollo de las tareas, vería que, con suma frecuencia, los roles no hacen más que favorecer la baja autoestima de unos y aumentar –quizás en exceso, hasta la prepotencia– la autoestima de otros. Cuando un alumno tiene un problema quizás pregunte al compañero una vez; pero si no se lo resuelve, difícilmente volverá a hacerlo, por temor a que el compañero se impaciente o, peor aún, se ría de él. Por su parte, el que desempeña el rol de profesor, por un lado tiene la sensación de que lo único que hace es resolver problemas, pero que él no avanza; por otro, se ve forzado a asumir una responsabilidad que no le toca: la de conseguir que sus compañeros aprendan.

Una de las cosas que diferencia más a los alumnos en su manera de aprender es su capacidad mayor o menor para abstraer la información importante de los mensajes y descartar la secundaria. El alumno que presenta más problemas de aprendizaje, al no realizar con eficiencia esta selección, quiere

retenerlo todo, y esto es imposible, porque necesitaría mucho más tiempo y porque la cantidad de información a almacenar en la memoria acabaría siendo mucho mayor. Cuando llega el momento de la reproducción, de usar la información acumulada, les cuesta más encontrarla porque tienen demasiada y no saben cuál es la pertinente. El problema inicial, la dificultad de “seleccionar” información, se les vuelve a presentar en el momento de saber cuál deben utilizar. Sousa explica un experimento que llevó a cabo Bloom y los resultados que obtuvo:

Bloom reported on studies that included slower students for whom the unimportant material was not even taught. The curriculum was sorted from the start, and the focus was on critical attributes and other vital information. When the teacher moved up the taxonomy, these students in some cases demonstrated better achievement than the control group.⁵⁸

Si el profesor ayudaba a esos alumnos que tenían problemas importantes en la selección, haciéndola por ellos, acotándoles cuidadosamente la información principal, luego eran capaces de resolver tareas cognitivamente complejas, a veces incluso mejor que los alumnos más capacitados.

La diferencia entre ritmos de trabajo casa mal en grupos tutoriales, porque el alumno que ejerce de profesor va a remolque del ritmo más lento de sus compañeros. De hecho, J. Tudge considera que los alumnos con más conocimientos corren el riesgo de empeorar:

In fact, children are likely to regress in their thinking when confronted with less competent partners who are not confident of their views and when feedback is not provided.⁵⁹

Esta observación coincide con las quejas de estos alumnos. Tudge reconoce que si la actuación del “alumno-profesor” es acertada, si el tipo de argumento que esgrime supone pensamiento de orden superior, entonces el “alumno-alumno” podrá mejorar su aprendizaje, siempre y cuando no se entremezclen factores afectivos adversos.

Tudge insiste en la dificultad que el *peer teaching* supone para el alumno-profesor:

One child may be more competent than another, as measured in an individual pretest, but if this level of thinking is not held with some degree of confidence there is no reason to expect that she will be able to aide her partner's thinking, particularly if she does not actually introduce that higher level of thinking in the course of discussion.⁶⁰

⁵⁸ Sousa, D.A. (2011). *How the Brain Learns* (p. 265).

⁵⁹ Tudge, J., Vygotsky, “The zone of proximal development and peer collaboration: Implication for classroom practice”, en L. C. Moll (Ed.) (1998), *Vygotsky and Education* (p. 167).

⁶⁰ *Ibidem* (p. 165).

Si los profesores reconocemos lo difícil que resulta a veces que los alumnos nos entiendan, no parece demasiado justo descargar esta responsabilidad en alumnos, por muy brillantes que sean. ¿Realmente van a ser capaces de utilizar un pensamiento de orden superior, o se limitarán a “dar recetas” para resolver la situación? ¿Qué seguridad tiene el profesor de que los argumentos aportados sean *válidos*, no simplemente *útiles*? Incluso en el mejor de los casos, suponiendo que el “alumno-profesor” actúe correctamente, cabe la posibilidad de que la distancia cognitiva entre ambos sea excesiva y, por lo tanto, nadie logre una mejora en el propio conocimiento. Demasiados interrogantes, demasiados riesgos.

Cuando los grupos son *cooperativos* se rechaza de manera explícita la división de roles y se parte de la idea de que “todos hacen todo”. Sin embargo, cuando se analiza con más detalle, se ve que cuando se materializa el funcionamiento de los grupos cooperativos, indirectamente reaparecen los roles. Así, Cazden y Forman definen el concepto “grupo cooperativo” de la siguiente manera:

[...] where neither partner can be seen as objectively “more capable” but where the partners may assume separate but complementary social roles. One child may perform an observing, guiding and correcting role while the other performs the task procedure.⁶¹

Con frecuencia se entiende por cooperación un reparto de roles “a igual nivel” (sin que haya uno que se considere más importante que los demás, a diferencia de los grupos tutoriales); es decir, se distribuyen trabajos equivalentes por su importancia: un alumno prepara la documentación, otro busca las imágenes que van a ilustrar el trabajo, otro escribe, etc. Este reparto “igualitario” de funciones vuelve a introducir diferencias; de manera más sutil, sí, pero las reintroduce. Porque, dentro de la educación formal, todos reconocen que no es lo mismo “ilustrar” que “redactar” o “corregir”, un rol que implica “saber más”. Desde el momento que existe este reparto, el alumno que redacta suele ir bastante por libre, decidiendo lo que escribe. Es cierto que después sus compañeros pueden decir si están de acuerdo o no, pero la experiencia nos ha enseñado que no lo hacen. Normalmente, le “dejan hacer” y lo dan por bueno. La cooperación entendida de esta manera no favorece la activación del conflicto cognitivo, porque hay áreas del trabajo en las que no todos participan. Aunque al final el resultado sea la suma de la actividad de cada uno, no todos han contribuido de la misma manera y, por lo tanto, no todos han aprendido lo mismo.

Por otro lado, y atendiendo a factores afectivos, parece dudoso que los alumnos se vayan a valorar a sí mismos de igual manera, sin importar qué rol

⁶¹ Cazden, C.B, Forman, E.A. “Exploring Vygotskian perspectives in education: The cognitive value of peer interaction”, en J. W. Wertsch (Ed.) (1985) (p. 171).

les ha tocado. Más bien parece que el alumno que siempre se dedica a buscar ilustraciones –por muy bonitas que sean, por muy bien que lo haga– acabará teniendo la sensación de que solo sirve para eso. Al fin y al cabo, ya sea en la escuela como en la sociedad, la división técnica del trabajo siempre supone y reproduce una división social, es decir, unas jerarquías, unas relaciones de prestigio y autoridad.

LOS GRUPOS HOMOGÉNEOS

La otra opción es la de formar grupos homogéneos. Cuando se habla de “grupos homogéneos” hay que ser consciente de que la homogeneidad absoluta no existe. O sea, cuando se habla de grupos homogéneos lo que se pretende es buscar *el máximo de homogeneidad posible*. Siempre habrá una heterogeneidad dentro de la homogeneidad, lo cual nos permite garantizar la aparición del conflicto cognitivo necesario y conveniente, pero operando dentro de una zona de desarrollo próximo muy similar y evitando distancias cognitivas excesivas. Y, dentro de esta búsqueda homogeneidad, uno de los elementos importantes es el de homogeneidad en ritmos de trabajo que garantiza, dentro de lo posible, que nadie se va a quedar retrasado.

En este tipo de grupos no se establecen roles (ni aparecen de forma espontánea, porque todos reconocen que más o menos saben lo mismo), sino que se busca una cooperación total; los alumnos se apoyan mutuamente, como un acto de solidaridad curioso. Por eso utilizaremos el término *cooperación* en sentido radical de que *todos hacen todo*, pasando de la idea de *grupo homogéneo*, a la de *grupo cooperativo homogéneo*, que definimos como «aquél grupo formado por unos miembros que presentan un nivel de estructuración aparentemente homogéneo, con ritmos de trabajo similares, y en el cual se presupone de manera explícita la no existencia de roles diferenciados».

Sin embargo, hay una condición que se deberá cumplir para que el aprendizaje se produzca: la participación activa del alumno. Si no se involucra en el trabajo, si no está activo, formar parte de un grupo cooperativo homogéneo no le va a aportar ningún beneficio. De nuevo aparece con fuerza la importancia de lograr un *learning climate* favorable, que cree seguridad en los alumnos y les permita expresar sus dudas sin temor a ser criticados por ellas. Uno de los secretos para lograrlo será preparar unas actividades con unos contenidos que les sean próximos, que les resulten interesantes y que *puedan* llevarla a cabo.

La manera de funcionar de estos grupos es la siguiente: el profesor da las instrucciones para realizar una tarea determinada; los alumnos discuten en grupo cómo llevarla a cabo y todos van desarrollándola al mismo tiempo. Si se tienen que buscar imágenes, lo hacen juntos. Cada cual escribe en su libreta, de manera que al final existen cuatro o seis copias iguales. El profe-

sor elegirá una al azar para corregirla, y esa nota servirá para todos. Ni que decir tiene que cogerá la de aquel alumno que más despistado haya estado. El efecto que esto produce es que los alumnos escriben en su libreta y de reojo van controlando lo que hace el vecino. Así afloran muchos problemas de ortografía que, de otra manera, pasarían desapercibidos, y se crea de manera constante el conflicto cognitivo necesario para motivar a todos los alumnos a cuestionarse sus conocimientos. Cuando no se ponen de acuerdo (sea para decidir qué poner, sea para decidir cómo ponerlo), no tienen más remedio que echar mano de argumentos. Y es en ese proceso de argumentación donde se va produciendo la reestructuración cognitiva a nivel individual, donde se va poniendo a prueba el valor “de uso” de los conocimientos adquiridos. Y es, también, en ese proceso donde se hace posible la utilización de lo ya aprendido en contextos nuevos, surgiendo los conceptos verdaderos.

Duckworth afirma:

[...] cuando son varios los que realizan el análisis es más probable que “se les ocurra pensar en”⁶² la situación de varias formas distintas y que se vean obligados a confrontar sus diversas ideas para comprobar cuál es la más adecuada⁶³

En nuestra práctica hemos visto lo difícil que les resulta eso de “confrontar diversas ideas”. Al comienzo lo hacen a gritos: «Quién más alto grita, gana», piensan. Y ciertamente, al principio se imponen. La intervención del profesor es entonces decisiva, porque a través de preguntas (de nuevo aplica el estilo socrático) les insta a que aporten argumentos. Con el tiempo se acostumbran a que no tiene razón quien más grita, sino quien mejores argumentos esgrime. Queremos subrayar el orgullo que siente el profesor cuando ve cómo la razón se va imponiendo a la fuerza bruta; cómo el argumento se impone al grito. El efecto de utilizar el método socrático no se limita a crear un clima más participativo y a ayudar a los alumnos a identificar los conceptos inclusivos que ya tienen, sino que mejora la calidad del aprendizaje. Como dice Sousa,

Teachers (who) ask open-ended questions [...] continually encourage students to analyze, evaluate and create.⁶⁴

Por tanto, en todo el proceso, tanto en la fase de asimilación como en el trabajo en grupo, el método socrático ayudará a que aflore un tipo de pensamiento de orden superior, articulado alrededor del razonamiento.

⁶² En inglés, *think of thinking*.

⁶³ Duckworth, E. “O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen”, en Piaget (1981), *Monografía de Infancia y Aprendizaje*, 2 (p. 171).

⁶⁴ Sousa, D.A. (2011). *How the Brain Learns* (p. 265).

Para que el sistema funcione, para que los grupos sean realmente cooperativos, se debe llevar un control muy estricto de que todos lo hagan todo, de que no haya división de tareas. Si cada alumno tiene su ordenador, la pantalla sustituye a la libreta; si para determinados trabajos se va al aula de informática, con un ordenador por grupo, la situación es más compleja. Lo mejor es lograr que entiendan que solo al escribir se ponen a prueba sus propios conocimientos de ortografía y porque, además, se retiene mejor lo que se escribe que no lo que se copia, porque escribir exige una actividad más “activa”. Luego, una vez el trabajo esté finalizado, ya se repartirán la tarea de pasarlo al ordenador. Es posible que a los alumnos les cueste entender la razón de esta metodología, porque piensan que tanto da escribir como copiar, pero hay un argumento que seguro que entienden: que cada cual tenga la copia en papel es garantía de poder seguir trabajando si los ordenadores o la conexión a Internet fallan o si alguien olvida el *pen drive* con el trabajo en casa.

LAS CRÍTICAS

El primer argumento contrario al trabajo en grupo hacía referencia a la lentitud en el trabajo. Quizás en cantidad de tarea, seguramente los alumnos más capaces podrían hacer más. Pero, a veces, se magnifica la importancia de aprender gran cantidad de contenidos: aprender *más* no implica necesariamente aprender *mejor*. Con frecuencia, lo que acarrea el intento de asimilar grandes cantidades de información es favorecer un aprendizaje memorístico; tratar de memorizar los hechos aislados porque no se dispone del tiempo suficiente para organizar el material de manera significativa.

Los planes educativos están sobrecargados de información y esto explica la angustia del profesor que, con demasiada frecuencia, solo dispone del tiempo necesario para hacer una primera aproximación al tema y, tras un poco de práctica, se ve obligado a pasar al siguiente. Sousa tranquiliza al profesor y le hace una sabia recomendación:

If something is worth teaching, it is worth teaching well.⁶⁵

Por tanto, si se considera que el trabajo en grupo es beneficioso para los alumnos en su conjunto porque les compele a utilizar procesos cognitivos de orden superior, deberá aceptarse el riesgo a enseñar menos contenidos, conscientes de que se propicia una mejor calidad del aprendizaje. Además, en la actualidad, los currícula fijan otras competencias como objetivos: la capaci-

⁶⁵ *Ibidem* (p. 150).

dad de trabajar en grupo; la capacidad de justificar opciones; la capacidad de resolver problemas; la capacidad de escuchar y de pedir ayuda, etc. No es posible ni aconsejable valorar un curriculum exclusivamente por la *cantidad* de contenidos que incorpora.

Esto no supone que el profesor deje de marcar un ritmo en el trabajo en grupo, para evitar que las tareas se eternicen. Uno de los objetivos del trabajo en grupo debe ser que los alumnos aprendan a organizarse, que sean ágiles y que no pierdan el tiempo, todos ellos requisitos imprescindibles para finalmente lograr trabajar de manera autónoma. Para ello, el profesor debe garantizar que la tarea propuesta caiga dentro de sus posibilidades y que esté formulada a partir de mínimos. Todos los grupos deberán alcanzar los mínimos, pero a partir de ahí cada grupo podrá alcanzar su nivel máximo. Es la mejor manera de respetar ritmos de trabajo diferentes, de estimular a los mejores alumnos a lucirse al máximo y de garantizar que los alumnos con mayores dificultades también sean capaces de completar las tareas, algo a lo que no siempre están acostumbrados y que, al lograrlo, les supone una innegable mejora en su autoestima.

El segundo argumento contrario al trabajo en grupo hace referencia a que no todos los alumnos colaboran de la misma manera: mientras unos trabajan, otros se aprovechan de su trabajo. Como ya hemos visto, el trabajo en grupo cooperativo homogéneo reduce mucho este riesgo. Nadie es considerado “bueno” de entrada. La verdad es que, al principio, los alumnos más inseguros piden que haya en el grupo “algún alumno que los ayude”, porque no se creen capaces de trabajar solos. Se les debe explicar siempre las razones para no hacerlo: insistir en que sí que serán capaces; recordarles que los “buenos” suelen ser unos “mandones” y dificultarían su plena participación en el trabajo en grupo, y convencerlos de que el profesor está allí para ayudarlos cuando se queden bloqueados o tengan dificultades.

La homogeneidad les permite trabajar dentro de la zona de desarrollo próximo y los conflictos cognitivos que se crean no son nunca excesivos. Cuando se superan los límites en los que el conflicto cognitivo es eficiente, el propio grupo demanda soluciones; si en un momento dado en un grupo hay un alumno que pretende ejercer demasiada influencia sin aportar razones, o si con su actitud hiere a los demás, estos piden siempre que se le aparte del grupo. Si, por el contrario, un alumno tiene la sensación de que trabaja en un grupo inadecuado (porque van muy lentos o, al revés, porque van demasiado rápidos), también pide el cambio de grupo. Los grupos, por tanto, no son cerrados, sino que sus miembros valoran, trabajo tras trabajo, si quieren introducir alguna modificación.

Curiosamente, suelen ser más conflictivos los grupos formados por esos alumnos “buenos”: les cuesta muchísimo dar su brazo a torcer; les cuesta muchísimo aceptar puntos de vista distintos a los suyos; suelen trabajar cada uno por su lado y, con frecuencia, el primer trabajo les sale mucho peor de lo

que correspondería a su nivel de conocimientos. Por eso, los aprendizajes paralelos de “socialización” son más importantes de lo que se pensaría en un primer momento. Muchos problemas se superan sentándose un día con el grupo –suele ocurrir a principios del mes de noviembre–, hablar de qué les está ocurriendo y ayudarles a poner las cosas –sus sentimientos– en su sitio. Después funcionan muy bien, con frecuencia con resultados espectaculares, ya más acordes con su nivel de conocimiento y sus capacidades.

En cambio, en los grupos formados con alumnos que se sienten menos seguros, al desaparecer el temor al ridículo se crea una gran solidaridad. Buscan la ayuda del compañero porque no están seguros de sus propias fuerzas; se escuchan más y están muy dispuestos a pedir ayuda al profesor. Y cuando ven que sí son capaces, cuando se dan cuenta de que las cosas les empiezan a salir, su nivel de motivación y de autoestima mejora de manera espectacular. Por primera vez no comparan si el vecino lo ha hecho mejor, sino que valoran lo que han conseguido. Y para el profesor esta es la mejor recompensa a su esfuerzo.

Aunque en algunos momentos podamos parecer poco realistas en nuestras descripciones o expectativas, no se trata de mero voluntarismo, sino de lealtad con la experiencia; nuestra defensa de esta metodología responde a la experiencia práctica que tenemos de la misma. Por eso, también conocemos las dificultades y los fracasos; sabemos que siempre puede haber un grupo que, simplemente, se niegue a trabajar. Por desgracia, ocurre más de una vez. Pero la ventaja –si es que se le puede llamar así– es que no contamina al resto de la clase. Ese grupo será el que recuerde al profesor que puede incidir, pero hasta un cierto punto, que no es todopoderoso. Que toda la motivación que pueda intentar darles, toda la ayuda, todo el seguimiento, solo será válido si ellos están dispuestos a escuchar, solo si quieren dejarse convencer.

Finalmente, el tercer argumento contrario al trabajo en grupo se funda en el ruido que hay en la clase. Es cierto que, al hablar, el nivel de ruido aumenta. Se puede incidir en que se mantenga dentro de unos límites, advirtiéndole que si se superan esos límites no podrán trabajar. Funciona con los alumnos mayores, pero es más difícil con los más pequeños, que suelen hablar siempre más alto. De todos modos, creemos que hay dos tipos de ruidos: los *productivos* y los *improductivos*. Si el ruido de la clase es productivo, siempre que intentemos mantenerlo dentro de unos márgenes aceptables, deberá existir y es bueno que exista, porque será el indicador de que los grupos trabajan. Es curioso que, a veces, nos damos cuenta de que un grupo no está trabajando precisamente porque hablan muy bajito: están hablando de sus cosas. Cuando hablan del trabajo suelen hablar más alto, pero su postura de diálogo indica que están trabajando. Entonces el ruido improductivo disminuye, porque están ocupados.

6.3. La fase de reproducción

Dadas las características de la fase de retención que planteamos, con un fuerte componente de práctica globalizadora de contenidos a utilizar, interpretaremos esta fase como aquella en la cual los alumnos deben demostrar lo que han aprendido.

En el Consejo Europeo celebrado en Barcelona en 2002, se reconoció el conocimiento de lenguas extranjeras como una de las competencias que deberían cultivarse como parte de lo que se denomina *lifelong learning*. Por su parte, el *Progress Report* de 2008 fija lo que se entiende por comunicación en una lengua extranjera:

The ability to understand, express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing) in an appropriate range of social contexts –work, home, leisure, education and training– according to one's wants or needs. Communication of foreign languages also calls for skills such as mediation and intercultural understanding.⁶⁶

Esto implica el uso de la lengua en contextos muy diversos, lo cual se deberá tener en cuenta en el momento de establecer los contenidos a aprender que deberán ir mucho más allá del conocimiento de la lengua. El *CEFR* advierte:

Each act of language use is set in the context of a particular situation within one of the domains (spheres of action or areas of concern) in which social life is organized. The choice of the domains in which learners are being prepared to operate has far-reaching implications for the selection of situations, purposes, tasks, themes and texts for teaching and testing materials and activities.⁶⁷

El concepto de “dominio” es importante, porque ayuda a establecer los contextos en los cuales trabajar. El *CEFR* define los siguientes: *dominio personal* (situaciones que conciernen a la vida privada); *dominio público* (situaciones que conciernen a la persona en tanto que miembro de una colectividad); *dominio ocupacional* (situaciones que conciernen a la persona en su ámbito laboral) y el *dominio educacional* (situaciones que conciernen al individuo como sujeto que aprende). Los alumnos deberán ser capaces de comunicarse en situaciones que caen dentro de estos dominios, porque son los que, sin duda alguna, marcarán su vida de adulto.

En el nuevo planteamiento, el conocimiento de la lengua hablada adquiere mucha más importancia. Precisamente es este el aspecto más olvidado del aprendizaje del inglés en nuestro país, por paradójico que sea aprender

⁶⁶ European Commission (2008). *Commission Staff Working Document . Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training . Indicators and Benchmarks* (p. 100).

⁶⁷ *Common European Frame of Reference in its political and educational context* (p. 45).

una lengua y tener dificultades en hablarla: los alumnos aprenden más a entender textos, un poco menos a escribirlos y muy poco a hablar. Es cierto que el número de alumnos por clase no facilita la tarea, pero no es excusa. Durante toda la fase de reproducción deberemos encontrar una manera de valorar la capacidad de expresión oral de los alumnos para poder incidir en su mejora. El típico examen, lo que en el documento citado se define como *paper and pencil tests*, resulta insuficiente:

Paper and pencil tests, however, will always have limitations in term of measuring certain aspects of competences that require interaction with others and/or require observations to measure. One clear example of this is the testing of foreign language competence and in particular the testing of spoken language. Testing spoken language is not possible through paper and pencil tests and what is required is that "pupils will need to be tested individually on a one-to-one basis by highly trained examiners".⁶⁸

Será necesario, por tanto, no solo definir unos contenidos que hagan posible el cumplimiento de las directrices que se dan, sino también definir una manera de valorar el conocimiento de la lengua hablada (expresión y comprensión) y todos aquellos aprendizajes que hemos llamado "de socialización". El mecanismo que se adopte para hacerlo no solo deberá respetar los contenidos, sino también encajar con la metodología seguida.

La fase de reproducción incluye el proceso de evaluación. Entendemos por evaluación la valoración que se hace del nivel de competencia (*proficiency*) de un alumno. Esta evaluación puede realizarse en momentos diferentes de una secuencia didáctica y su función no será la misma. Cuando se realiza durante el proceso de aprendizaje, su función es la de diagnóstico de dónde se encuentra el alumno y de cómo ha de intervenir el profesor, bien para corregir los errores que se hayan puesto de manifiesto, bien para orientar su posterior docencia. Esta evaluación recibe el nombre de "evaluación formativa", porque su función es incidir en la formación del alumno. Llega un momento, sin embargo, al finalizar una etapa del proceso educativo (al final del viaje), donde necesitamos saber hasta dónde ha llegado el alumno. Recibe el nombre de "evaluación sumativa" y su función es valorar el resultado alcanzado para poder otorgarle una nota.

7. Niveles de competencia y criterios de calidad

La necesidad de evaluar pone de manifiesto la necesidad de definir unos niveles de competencia y unos criterios de calidad homologables en los diferentes países, como requisito indispensable para facilitar la movilidad de las personas.

⁶⁸ *Ibidem* (p. 178).

El *CEFR* afirma que toda evaluación debe cumplir con tres criterios: *validez, fiabilidad y precisión*. El criterio de validez garantiza que la información obtenida refleja realmente el nivel de competencia del alumno; el criterio de fiabilidad es un criterio de tipo técnico y hace referencia a la posibilidad de repetición, de manera que se obtengan los mismos resultados en las mismas condiciones. Finalmente, el criterio de precisión hace referencia a las decisiones que se toman al otorgar una nota, y la precisión en la nota depende, en gran parte, del criterio de validez: ¿la nota que hemos dado realmente refleja el nivel que le otorgamos? ¿Lo que hemos valorado con un notable, por ejemplo, se ajusta a la idea de un notable? A estos tres criterios le añade una condición:

[...] a practical scheme of assessment cannot be over elaborate.⁶⁹

Es decir, no se puede operar con un exceso de información. Al decidir qué elementos se van a tener en cuenta en la evaluación se corre el riesgo de que la lista sea interminable, excesivamente precisa, quizás para preservar el criterio de validez. Pero si un modelo de evaluación es demasiado complejo, lo más probable es que el evaluador se pierda y acabe siendo más impreciso.

A nivel europeo no hay unanimidad en cuanto a modelos de evaluación ni de puntuación. En nuestro país, por ejemplo, conviven diversas maneras de puntuar: numérica, del 1 al 10, siendo el 10 la mejor nota, y cualitativa: insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente. Durante unos años, en la Educación Secundaria Obligatoria, no se podían poner ni notas numéricas ni cualitativas, sino que se tenía que hacer un informe. En Alemania, las notas van del 1 al 6, siendo el 1 la mejor nota y el 6 la peor. Existe, además, la posibilidad de matizar esas notas con “+” o “-“, de manera que un alumno puede sacar un “5+”, un “4-“, o un “1+” en una asignatura.

Para poner remedio a esta situación se trató de unificar criterios a nivel europeo y desde el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* se trazaron unas directrices comunes. El objetivo es claro:

The provision of objective criteria for describing language proficiency will facilitate the mutual recognition of qualifications gained in different learning contexts, and accordingly will aid European mobility.⁷⁰

Actualmente, si un alumno va a estudiar a otro país, el problema de la convalidación de notas es real. Los criterios a tener en cuenta en la evaluación que antes hemos citado no son los mismos, de manera que los organis-

⁶⁹ *Common European Frame of Reference in its political and educational context* (p. 19).

⁷⁰ *The Common European Framework in its political and educational context* (p. 1).

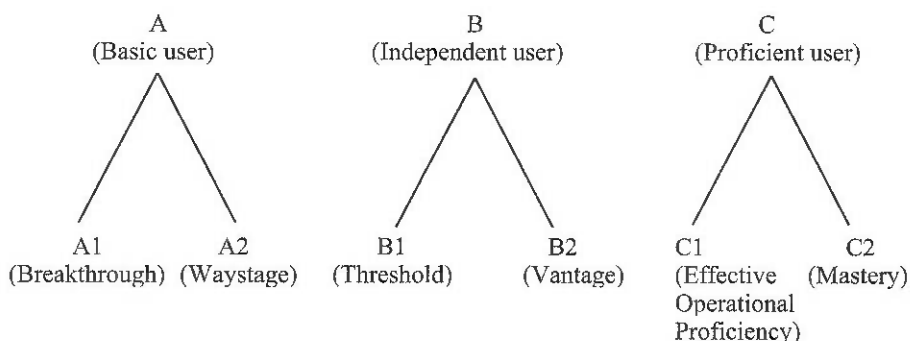
mos oficiales no acaban de saber cómo interpretar los datos. Por ejemplo, si para un trabajo se pide un buen nivel de inglés, ¿cómo se mide? Un notable en inglés en nuestro país, ¿a qué nota correspondería en Alemania? El problema se había venido resolviendo más o menos mediante los títulos ingleses: un *Proficiency* en España debería ser equivalente a uno en Alemania.

Pero Europa no podía ceder tanta autoridad a uno de sus países miembros y, además, la armonización debía ser también de contenidos. De ahí el esfuerzo que ha culminado con la redacción del *CEFR* como un documento de trabajo y de orientación:

One of the aims of the Framework is to help partners to describe the levels of proficiency required by existing standards, tests and examinations in order to facilitate comparisons between different systems of qualifications.⁷¹

Estas directrices debían resolver el problema de la movilidad. Para que fuesen efectivas se debía huir de los criterios intuitivos, que pueden funcionar a menor escala, para tratar de objetivarlos. Por esto definieron dominios, orientaciones metodológicas (siempre *action-oriented*, dice el texto), tareas y criterios de evaluación. El *CEFR* establece unos niveles de referencia comunes (*Common Reference Levels*) y ofrece información detallada sobre cómo evaluar las distintas competencias. Se trata de un documento que debería estar a disposición de todos los profesores, no para seguirlo al pie de la letra, pero sí como elemento de referencia a tener en cuenta tanto para la programación de contenidos como para su posterior evaluación.

El *CEFR* establece tres niveles básicos A, B y C y los subdivide en dos niveles cada uno⁷²:



⁷¹ *Ibidem* (p. 21).

⁷² *Ibidem* (p. 23).

Los tres niveles básicos corresponderían a los clásicos *basic*, *intermediate* y *advanced*, que se convierten en *usuario básico*, *usuario independiente* y *usuario competente* (ver página siguiente). El nivel A1 es el nivel de “acceso” y el A2 nivel “plataforma”. El B1 es nivel “umbral” y el B2 nivel “avanzado”. El C1 indica “dominio operativo eficaz” y el C2 “maestría”. En la tabla 1 de la página siguiente presentamos una tabla con los niveles comunes de referencia a escala global. Esta clasificación permite la unificación de criterios a nivel europeo porque establece claramente lo que un alumno debe saber hacer en cada nivel de competencia.

A los alumnos se les valora su competencia en las tres actividades comunicativas básicas: la de *recepción* (su nivel de competencia en entender mensajes, tanto escritos como orales), la de *interacción* (su nivel de competencia en reaccionar ante mensajes, en intervenir directamente y en pedir aclaraciones tanto a nivel escrito como oral) y la de *producción* (su nivel de competencia en crear sus propios mensajes, planificar, etc. tanto a nivel escrito como oral). Para hacerlo, el profesor tiene que simplificar y tomar decisiones sobre qué categorías definirá y qué criterios de calidad va a aplicar.

Normalmente se definen cuatro criterios de calidad (4 el superior; 1 el inferior) por categoría y se usan descriptores cualitativos. Por ejemplo, si la categoría es “presentación oral”, los criterios de calidad a aplicar podrían ser los siguientes:

4. Se le entiende bien, fluido; discurso muy bien cohesionado; precisión semántica. Comunica seguridad.
3. Se le entiende bien aunque falta fluidez; discurso cohesionado; vocabulario limitado. Algo inseguro.
2. Cuesta entenderle y es poco fluido; en el discurso hay algunos problemas de cohesión; vocabulario limitado. Inseguro.
1. Es difícil entenderle; el discurso carece de cohesión; serios problemas con el vocabulario. Muy inseguro.

Estas valoraciones permiten tanto “traducir” al mecanismo de puntuación nacional (números o conceptos) como encontrar una equivalencia con el *CEFR*, interpretando lo que el alumno es capaz de hacer. Así, puede darse el caso que un alumno tenga el nivel A2 en producción oral, porque solo es capaz de comunicarse sobre cuestiones que le son próximas y cotidianas, y B1 en producción escrita, porque es capaz de producir textos coherentes sobre temas que le sean próximos.

TABLA 1. NIVELES COMUNES DE REFERENCIA

<i>Usuario competente</i>	<i>C2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. • Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. • Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	<i>C1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos • Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. • Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. • Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
<i>Usuario independiente</i>	<i>B2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. • Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. • Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	<i>B1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en citaciones de trabajo, de estudio o de ocio. • Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. • Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. • Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones y explicar sus planes.
<i>Usuario básico</i>	<i>A2</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). • Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. • Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y de su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	<i>A1</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinada a satisfacer necesidades de tipo inmediato. • Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. • Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

No es fácil cambiar hábitos, y el cambio en el método de evaluación es profundo. Pero como los contenidos a evaluar han cambiado mucho, se han vuelto más complejos y, sin duda, más ricos, no parece lógico continuar con un sistema de evaluación que se ajusta a otros contenidos y que corresponde a otra metodología. Hacerlo implica correr el riesgo de desvirtuar los cambios introducidos tanto en contenidos como en metodología. Debe preservarse siempre la coherencia entre la metodología empleada durante el proceso de aprendizaje y el sistema de valorar y evaluar los resultados obtenidos.

SEGUNDA PARTE

La práctica

1. Introducción

La idea de “práctica” va estrechamente ligada a la idea de “transferencia”: la capacidad de aprender en una situación y luego utilizar lo aprendido en otra situación. Por tanto, las actividades que se propongan deberán plantear situaciones que requieran procesos de transferencia para su resolución. En el caso del aprendizaje de una nueva lengua, se deberá tener también en cuenta el proceso de transferencia de los conocimientos que se tienen de la propia lengua a la nueva.

En la educación formal ocurre lo siguiente:

For the long term, students are expected to transfer the knowledge and skills they learn in school to their daily routines, jobs and ventures outside the school. Writing and speaking skills should help them communicate with others, scientific knowledge should inform their decisions on environmental issues, and their understanding of history should guide their responses to contemporary problems at personal, social and cultural level. Obviously, the more information students can transfer from their schooling to the context of everyday life, the greater the probability that they will be good communicators, informed citizens, critical thinkers, and successful problem solvers.⁷⁶

La razón última de ser de la educación formal es, por tanto, potenciar la capacidad de transferencia de los contenidos aprendidos en la escuela a la vida real, bien sea para resolver problemas prácticos, bien para poder entender y manejar situaciones complejas. Y las tareas que se proponga a los alumnos deben potenciar los procesos de transferencia de conocimiento a situaciones nuevas. También en el aprendizaje de una nueva lengua que les debe permitir operar en los dominios marcados por el *CEFR*.

⁷⁶ Sousa, D.A. (2011) *How the Brain Learns* (pp. 146-147).

Los procesos de transferencia se manifiestan en dos momentos: la transferencia *durante* el aprendizaje y la transferencia *del* aprendizaje. La primera hace referencia al efecto que los anteriores aprendizajes tienen en el procesamiento y en la adquisición de nuevo conocimiento y corresponde básicamente a las fases de asimilación y retención, mientras que la transferencia *del* aprendizaje hace referencia al grado de aplicación del conocimiento adquirido a nuevas situaciones y, por tanto, corresponde básicamente a la fase de reproducción.

La cuestión importante es cómo organizar la enseñanza de manera que potencie ese uso del conocimiento. Para ello, como paso previo será necesario conocer la realidad actual, la nueva realidad del aula que los avances tecnológicos han ido imponiendo, es decir, conocer el viento que mueve las dunas: las fuentes de información que están a la disposición del profesor, las plataformas de aprendizaje, los entornos colaborativos que facilitan el trabajo en grupo y la problemática que ha suscitado la generalización del uso de los ordenadores en el aula, para después pasar a analizar los tipos de tarea que mejor contribuyen al aprendizaje en función de la fase en la que se encuentra. Finalmente, analizaremos las WebQuests como un ejemplo representativo del trabajo por proyectos, el tipo de actividad que potencia la transferencia del conocimiento para crear situaciones nuevas y, finalmente, abordaremos cómo evaluar el aprendizaje que consiguen los alumnos con su realización.

2. Las fuentes de información

¿De dónde procede la información que se va a transmitir a los alumnos? ¿Del libro de texto? ¿De otros libros? ¿De información que tiene interiorizada el profesor? ¿De Internet? Y cuando los alumnos necesitan buscar información por su cuenta, por ejemplo para hacer un trabajo, ¿cuáles son sus fuentes?

Las fuentes de información han cambiado. Hace no tantos años que la información provenía básicamente de los libros (de texto y de consulta) y del profesor, y este hecho le confería el reconocimiento social en tanto que elemento central en la transmisión del conocimiento. En la actualidad, las fuentes de información han cambiado de formato y son casi omnipresentes: la televisión, que elimina la distancia y permite presentar los hechos en tiempo real y, sobre todo, Internet. Esta “externalización de la información” amplía las posibilidades del profesor de mejorar su reconocimiento social si sabe utilizarla correctamente, ya que si bien con ello admite que no es la única fuente de información posible, ayuda a los alumnos a saberse mover dentro de este mundo tan complejo como es Internet, dándoles pautas para que en el futuro sepan elegir sus fuentes de información con criterio.

Por eso, en su actividad docente, el profesor deberá utilizar todas las fuentes de información a su alcance: la documentación existente, el conocimiento que ha acumulado a lo largo de los años y todos aquellos recursos

que la técnica pone a su servicio. Además, una parte importante de su actividad deberá ir dirigida a enseñar a sus alumnos estrategias para que hagan un buen uso de la información que los rodea.

2.1. El libro de texto

No todos los países utilizan libros de texto. En Dinamarca, por ejemplo, el profesorado recibe a comienzos de curso la información de los objetivos finales para ese curso en su materia; los contenidos que deben aprender los alumnos y las capacidades que deben desarrollar. Recibe a tal efecto una serie de “exámenes tipo” que le ayudan en la programación, pero tiene absoluta libertad para organizar el curso como estime oportuno. Se confía en que el profesor decidirá cuál es el camino más adecuado para que alcancen los objetivos, teniendo en cuenta las características de los alumnos, el contexto y sus propias opciones teóricas y metodológicas. Existen diferentes caminos para alcanzarlos, y lo importante para el sistema es dónde llegan los alumnos, qué es lo que finalmente han aprendido, qué habilidades o capacidades han desarrollado. El libro de texto es un material de referencia, entre otros tantos, y ni siquiera tienen que comprarlo: hay ejemplares en las bibliotecas de los centros para poderlos consultar cuando se necesite.

En nuestro país, aunque por ley se puede funcionar de la misma manera, en la práctica se suele optar por tener un libro de texto: da seguridad al profesor y da también seguridad a los alumnos, que tienen “dónde agarrarse”. Sin embargo, al no ser la única fuente de información, se hace necesario seleccionar los elementos del libro de texto que se consideran importantes para poder sustituir otros por prácticas alternativas. Es básicamente un organizador de contenidos –cuya secuencia siempre se podrá alterar– para que el cambio de profesor de un curso a otro no abra la posibilidad de dejar bloques de contenido sin trabajar.

Esta función organizadora del libro de texto podría cumplirse mejor con una buena programación de Seminario, pero la realidad es tozuda, y tal como se han ido constituyendo los Seminarios a lo largo del tiempo, por mecanismos administrativos y no pedagógicos, la toma de decisión colectiva razonada no siempre es fácil. La capacidad de negociación dentro de un Seminario es algo que no siempre funciona como debiera y sería absurdo obviar esta problemática, porque si se presenta –y no es infrecuente que lo haga–, puede llegar a interferir en la dinámica interna hasta el punto de que sus efectos se hagan sentir en los alumnos. En esos casos, otorgar “autoridad organizativa” al libro de texto es una manera de cumplir la función pedagógica y, de paso, contribuir al buen ambiente del Seminario.

Ahora bien, no es una cuestión trivial la elección del libro de texto, ya que cada vez se van multiplicando las exigencias que se plantean al profesor (tanto

a nivel nacional como europeo) y no siempre es fácil encontrar el libro que las satisfaga y que se adapte a la manera de ser y de enseñar de los diferentes profesores del Seminario, pues parece lógico que los distintos grupos del mismo nivel, aunque tengan diferentes profesores, han de tener el mismo texto guía.

Un factor que se debe tener en cuenta en el momento de decidir el uso que se dará al libro de texto son las expectativas de los alumnos y de sus familias: son caros y esperan que se utilicen. También es necesario preguntarse acerca del formato: ¿textos de rabiosa actualidad, introduciendo los artistas del momento, o textos más atemporales, que traten de temas más generales?; ¿con una apariencia ordenada o con una presentación como una especie de *patchwork*? La decisión que se tome no es irrelevante y puede llegar a condicionar la metodología que se vaya a utilizar.

En la actualidad, al menos en nuestro país, se ha vivido la expansión de los libros de texto digitales hasta que la crisis económica ha provocado una ralentización en su implantación. La idea de “un niño, un ordenador” se está replanteando, y muchos centros optan por volver al libro en formato papel. Seguramente porque tampoco aportaban tanta novedad, ya que la mayoría de los libros de textos digitales han mantenido el formato del libro tradicional: en muchos casos, simplemente se han digitalizado los contenidos y se trabaja sobre pantalla, no ya sobre papel.

Los libros de texto digitales no deberían ser una copia digitalizada del libro tradicional, sino que deberían permitir una metodología diferente. Parece un sinsentido utilizar una técnica tan avanzada para reproducir lo que ya tenemos. Pero si lo que se persigue es lograr un cambio metodológico a través del uso del libro de texto digital, los contenidos y su orientación deberán modificarse en profundidad y se deberá suministrar a los profesores todo el soporte que un cambio de este calado necesita. Si no se utilizan correctamente, las nuevas tecnologías no van a mejorar la docencia por sí solas.

2.2. Otras fuentes de información

En la actualidad, no se concebirían las propuestas didácticas basadas solo en el libro de texto. Las TIC (*Tecnologías de la Información y la Comunicación*) han abierto un camino lleno de posibilidades y no se pueden obviar. Sin embargo, los libros tradicionales siguen ahí y se deben seguir teniendo en cuenta porque, como veremos, permiten un tipo de aprendizaje con unas características propias.

2.2.1. Los libros en soporte papel

Aunque estemos en la era digital no creemos que deba prescindirse de los libros tradicionales. Con los años, las bibliotecas de los Institutos se han

ido actualizando y contienen suficientes libros y revistas de consulta, suficientes en número de ejemplares y en variedad, para facilitar a los alumnos su uso puntual. Nuestra referencia a los libros en formato papel no se debe únicamente a nuestro cariño por los libros –que también–, sino a que creemos que hay factores que hacen que su uso influya de manera diferente en la estructuración del conocimiento.

Los libros en papel presentan la información de manera “lineal”, organizada de manera discursiva, “jerarquizada”, que facilita la estructuración organizada de los conocimientos. Son textos largos, con un discurso fluido, y requieren del lector una concentración que se extiende durante un cierto tiempo. Cuando el texto está bien construido –y se supone que un libro que ha sido publicado lo está– la información que aparece está relacionada y ordenada, de manera que lo que se lee primero ayuda a entender lo que se lee después. Permite un aprendizaje más reposado y centrado en un tema, básicamente porque carece de los llamados “*hiperlinks*”, una de las características más relevantes de la información en formato electrónico, que permite, invita –¿fuerza?– a saltar de un tema a otro, de manera que al final uno tiene tal cantidad de información que se hace muy difícil ordenarla y diferenciar lo principal de lo anecdótico para el tema que se estudia.

Un *hiperlink* constituye un discurso dentro de otro discurso, con la particularidad de que los contenidos pueden aparecer no solo en formato de texto, sino de imágenes, incluso de vídeos. El lector decide si lo sigue o no, y cuando lo hace se enfrenta a una trayectoria abierta, todo lo opuesto de la que representa un libro en formato papel: un *hiperlink* lleva a otro, este a otro y así sucesivamente. El centro de atención se desplaza y deberá ser el propio lector quien organice todos esos contenidos parciales, los jerarquice y los relacione como paso previo a poder construir un significado final. Requiere, por tanto, un tipo de capacidades mucho más amplias. El hecho de que la “bondad” de su uso se base en que facilita la autonomía, la exploración y la indagación por parte de los alumnos, hace que quienes todavía no han alcanzado el elevado grado de autonomía que se requiere tengan muchas más probabilidades de fracasar. La manera como organizan la información no se adapta a todos los estilos de aprendizaje y hay momentos en los que la presentación de la información clásica, lineal, permite una mejor organización de las ideas. Por eso consideramos que no se deben despreciar los libros en formato papel como fuentes de información con el argumento de que “pertenecen a otra época”. Su utilización puede ayudar a determinados alumnos a centrar y organizar contenidos, evitando la dispersión.

2.2.2. *Los recursos multimedia*

Al analizar la presencia de los recursos multimedia en la docencia caben distinguir dos situaciones: su utilización por parte del profesor en las pro-

puestas didácticas, y el uso que de ellos hacen los alumnos como fuente de información y como recurso para completar tareas de recepción, interacción y producción oral y escrita.

LOS RECURSOS MULTIMEDIA Y EL PROFESOR

Internet abrió un mundo nuevo de posibilidades, una ventana a la realidad, a la actualidad más rabiosa. Surgieron YouTube, los podcast, videocast... de temáticas casi infinitas. Su uso en la docencia conlleva, sin duda, trabajo extra para el profesor que debe buscar lo que le interesa en cada momento en ese mundo de posibilidades abiertas. Además, precisamente lo que tienen a su favor, su rabiosa actualidad, suponen el riesgo intrínseco de la precariedad: tal como aparecen, pueden desaparecer. Por tanto, deberá arbitrar algún sistema de almacenaje.

Los alumnos deben ser capaces no solo de entender y analizar el contenido del material que encuentran en Internet, sino también de ver la relación que existe con el tema que están tratando o que van a tratar. Con ello se pretende desarrollar las habilidades de pensamiento crítico de orden superior: identificar conceptos claves, establecer conexiones entre ideas, formular preguntas pertinentes y responderlas también de manera pertinente, etc. Contribuir, por tanto, a su *alfabetización en medios*.

Ya en 1982, la Unesco advirtió que «debemos preparar a la juventud para vivir en un mundo de imágenes y sonidos poderosos». Pero si se quiere evitar que absorban sin más lo que los medios les presentan necesitarán desarrollar unas habilidades de pensamiento crítico. La alfabetización en medios consiste precisamente en esto: en lograr que los alumnos desarrollen un espíritu crítico ante la información que aparece en los medios, desarrollando estrategias que les permitan identificar la información rigurosa y separarla de la “información basura”. Uno de los riesgos de una deficiente capacidad de seleccionar la información adecuada es que propicie un “saber libresco”, poco riguroso y nada fiable, sin que se tengan argumentos sólidos que lo sostenga más allá del tan frecuentemente usado «es que aparece en Internet».

En clase de inglés, la utilización de vídeos, podcasts u otros recursos audiovisuales como fuente de información puede tener diferentes objetivos en función del momento en el cual se utiliza: como *warming up* al principio de la clase; como recordatorio de lo aprendido con anterioridad; como *springboard* o contextualización de un tema; como *round up* al final de la sesión... En el primer caso, supone una manera amena de comenzar la clase y pueden tratar un tema no necesariamente relacionado con lo que se está estudiando. Su objetivo es básicamente centrar la atención de los alumnos y provocar algún tipo de reacción: un comentario, una comparación con algún

tema tratado, un paralelismo con una película... Cuando se utiliza como recordatorio de un tema, suele buscarse alguna información que presente el material estudiado desde otro ángulo, de manera que no se limiten meramente a recordar –en el sentido de *re-producir*– lo que habían aprendido, sino que les permita ampliar el significado ya asimilado. Se espera, por tanto, que sean los propios alumnos quienes establezcan la relación con el tema estudiado. Cuando el material se utiliza como *springboard* del tema a trabajar, la tarea adquiere autenticidad y ofrece un contexto que ayuda a conferir sentido a lo que se va a aprender, despertando la curiosidad de los alumnos y, por tanto, aumentando su grado de participación activa. Por ejemplo, para introducir una unidad sobre *Food* se pueden presentar distintos materiales dependiendo del nivel de los alumnos. Desde fotografías de comida tradicional de diversos países para que las asocien con su procedencia o simplemente recuerden vocabulario aprendido con anterioridad, hasta un clip sobre el placer que generalmente se siente cuando se come chocolate y abordar, así, el tema desde una perspectiva diferente. El nivel de los alumnos determinará el grado de complejidad y sofisticación de los materiales elegidos.

Cuando el material se utiliza al final de clase, lo que se conoce como *round up*, su objetivo es terminarla de una manera amable y propiciar comentarios espontáneos por parte de los alumnos: un *sketch* curioso, una situación inesperada, un videoclip musical, etc. En algunos casos se puede presentar alguna situación que suponga *food for thought* (un estímulo que les haga reflexionar) para retomarla en la siguiente sesión, después de que el alumno haya tenido tiempo para poder hacer su propia interpretación.

LOS RECURSOS MULTIMEDIA Y LOS ALUMNOS

Cuando los alumnos hacen uso de vídeos, podcasts, PowerPoints o elementos similares en sus proyectos y en sus presentaciones, deben decidir qué utilizar, cómo hacerlo y con qué objetivos. Ante la gran cantidad de material que aparece en la red, deben asumir una actitud crítica: ¿es fiable?, ¿cuál es su origen?, ¿es relevante para los objetivos que persiguen?, ¿es objetivo o tendencioso?, ¿encierra mensajes secundarios? Cuando finalmente seleccionan y utilizan un material, en su trabajo deberán justificar su inclusión, subrayando su relevancia para el tema, de modo que quede claramente descartado un uso accidental o tendencioso del contenido.

Los alumnos no solo pueden *utilizar* vídeos como fuente de información y de argumentación de su presentación, sino que también los pueden *producir* ellos mismos. En la actualidad, es relativamente fácil disponer de algún tipo de cámara de filmación, desde una cámara fotográfica hasta un Smartphone; ya no es necesario que los centros educativos hagan una fuerte inversión en este tipo de material. Las cámaras digitales permiten tomar fotografías y

filmar vídeos, y en Internet hay buenos programas que facilitan tanto el tratamiento de imágenes fijas como de vídeos para organizar una presentación que puede incluir subtítulos, voz, música, crear transición de imágenes curiosas, incluir trozos de otros vídeos, etc., creando lo que se denomina *Narraciones digitales*. Pensamos en programas como *Photo Story 3* de Windows, *Windows Movie Maker*, *Apple iMovie*, *Avid Free Dv*, *Virtual Dub*, *Jashaka* (de código abierto), *Kinu* (para GNU/Linux), etc. La lista no pretende ser exhaustiva, ya que en Internet no dejan de aparecer nuevos recursos y nuevas herramientas.⁷⁷

Finalmente, también les resultará fácil encontrar algún programa para subir sus vídeos a la red y utilizarlos al hacer su presentación, lo cual da al profesor la posibilidad de un posterior visionado de su trabajo. Y si el trabajo es bueno ¿por qué no establecer un enlace desde la página web del centro que permita exponer las producciones de los alumnos? Seguro que a sus familias, a sus amigos y a posibles futuras familias del centro les va a interesar.

3. Las plataformas de aprendizaje y los entornos colaborativos

Una plataforma de aprendizaje es un software instalado en un servidor web que permite la administración, distribución y control de las actividades de formación desde la distancia. Admite una multitud de usos, que van desde los meramente administrativos (gestionar usuarios, transmitir notificaciones, etc.), hasta la gestión de contenidos creados por otros (profesores y alumnos) y la creación y gestión de entornos colaborativos.

Los entornos colaborativos permiten y facilitan un trabajo conjunto entre diferentes personas que persiguen unos objetivos específicos y comunes. En realidad, se trata de una aplicación de la tecnología informática que tiene como fin facilitar la colaboración y el trabajo en grupo desde la distancia, pero que puede utilizarse también como complemento del aprendizaje presencial. Ya no es necesario compartir un espacio físico para poder trabajar en grupo en tiempo real.

Algunos de estos entornos están situados fuera de la plataforma educativa, como por ejemplo *Google Drive*, *Box*, *Dropbox*, herramientas como *Google Docs*, redes sociales y foros temáticos y de opinión y *blogs*, pero otros se incorporan a ella, como Moodle, una aplicación web que facilita la organización de comunidades de aprendizaje online.

El trabajo en un entorno colaborativo propicia un aprendizaje significativo porque implica necesariamente la discusión, el análisis y llegar a acuerdos entre

⁷⁷ Para ver un análisis más preciso de las características de los programas que citamos, ver *Reseña de software para edición digital de vídeo* en www.eduteka.org/VideoDigitalSoft.php.

todos los miembros que trabajan juntos. Sousa subraya el efecto que el trabajo colaborativo tiene sobre la organización de la información en el cerebro:

The brain is a dynamic creation that is constantly organizing itself when it receives new stimuli. More networks are formed as raw items merge into new patterns.⁷⁸

Al trabajar en un entorno colaborativo se reproduce la situación del trabajo en grupo y los alumnos se ven más compelidos a *think of thinking*, a resolver situaciones llegando entre todos a soluciones a las cuales solos seguramente no habrían llegado. Como dice Duckworth (1983), tienen más posibilidades de «tener ideas maravillosas».⁷⁹

Hay otra utilización posible del entorno colaborativo y es la de almacén de materiales a nivel de Seminario, una manera ágil e interesante de compartir esfuerzos y potenciar el tiempo empleado en la búsqueda de materiales en la red, también como medida de seguridad frente a posibles desapariciones. Debería ser un espacio al cual tuviesen acceso todos los profesores del Seminario dejando comentarios, aportando materiales y valorando el resultado obtenido en su aplicación en el aula, incluyendo un foro de preguntas que puedan surgir mientras se prepara una clase, abierto a una respuesta inmediata por parte de algún compañero.

Cuando se realizan las reuniones de Seminario, el ritmo frenético del día a día se impone y casi siempre se acaba hablando de aspectos organizativos y de problemas de actitud de los alumnos. No es que tratar estos temas no sea importante; en realidad, con frecuencia, las reuniones acaban siendo una especie de terapia de grupo en la que los profesores se dan cuenta de que los problemas de aula se dan en prácticamente todos los grupos, no solo en el suyo; y buscar maneras coordinadas de abordarlos es más que conveniente, necesario. Sin embargo, esto no es suficiente. También es importante disponer de tiempo para hablar de cuestiones metodológicas y de contenido, pero para ello se necesita mucha más tranquilidad y haber tenido un tiempo previo de reflexión. Por tanto, cabe organizar un espacio de sugerencias donde poder proponer temas a tratar en las reuniones, un lugar de encuentro virtual. Así, los profesores que lo deseen pueden compartir ideas y materiales, o incluso elaborar materiales conjuntamente. Estas prácticas van generando una complicidad que suele dejarse sentir en el Seminario y que acaban por ejercer un efecto imán: aunque lentamente, cada vez más profesores se van sumando a este movimiento de acercamiento *desde abajo*, no surgido por prescripción administrativa, sino por la toma de conciencia de su efecto positivo. Lentamente, va tomando forma la idea de que hablar, compartir, incluso

⁷⁸ Sousa, D.A. (2011). *How the Brain Learns* (p. 143).

⁷⁹ Duckworth, E. (1983). "Tener ideas maravillosas", en C. Coll (Ed.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid, Siglo XXI.

discutir y disentir, conduce a mejores resultados y a una mayor seguridad personal en lo que cada uno realiza en el aula con sus alumnos.

Podría pensarse que este tipo de observaciones constituyen obviedades; parecería lógico dar por supuesto que hay una coordinación y una comunicación total en los Seminarios puesto que se comparte espacio, objetivos y alumnos. Pero no resultan tan triviales si se tiene en cuenta cómo se accede a la docencia en nuestros Institutos: por méritos (por puntos) individuales, sin que en ningún momento se tenga suficientemente en cuenta el proyecto educativo del centro ni la orientación del Seminario; es decir, la coherencia entre el proyecto del centro y el curriculum del aspirante. Esto permite que se puedan ir sumando a los Seminarios personalidades muy distintas, con concepciones educativas muy alejadas las unas a las otras y con metodologías a veces difíciles de articular. Más adelante, en el momento de formar los equipos docentes, este problema se pone de nuevo en evidencia.

3.1. Un ejemplo de Learning Management System (LMS): el Moodle

El Moodle⁸⁰ es seguramente el modelo de plataforma de aprendizaje más frecuente en los centros educativos de nuestro país; un sistema de gestión de cursos, de distribución libre, que posiblemente muchos conozcan ya por experiencia. Combina diferentes herramientas TIC (incluidas herramientas de trabajo colaborativo, de comunicación, de trabajo individual, etc.) y posibilita el uso de multimedia (imágenes, sonido, vídeos, etc.) e hypermedia (creando enlaces y modos de organización diferentes). Al mismo tiempo, puede ser utilizado a la vez como intranet para la gestión de un centro educativo y como *LMS* o plataforma de aprendizaje virtual.

Cada profesor dispone de un espacio para su uso particular que puede organizar en función de los objetivos que se marca. Así, puede almacenar materiales y proponer tareas, establecer su programación y hacerla visible a los alumnos al ritmo que estime conveniente, establecer espacios que sirvan como foros, etc. Organizada por grupos-clase, con un *password* de acceso para los alumnos de los distintos grupos, es un área de comunicación en sentido múltiple: profesor-alumnos, pero también alumnos-profesor e incluso alumnos-alumnos en los foros, wikis... El objetivo de este espacio es garantizar que los alumnos tengan acceso desde cualquier lugar a la programación del curso, a los materiales utilizados en el aula y a otros documentos de clase relevantes, y que lo puedan utilizar también como lugar de encuentro virtual. Su uso implica, evidentemente, la condición de que tengan acceso a Internet.

⁸⁰ *Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. En castellano se conoce como *Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos*.

3.1.1. *Cómo organizar un Moodle*

La organización del contenido del Moodle es una tarea compleja que requiere un cierto grado de planificación. Dado que su uso no tiene una larga tradición, es importante que se intente sacar el máximo partido de las posibilidades que ofrece, compartiendo con los colegas del Seminario tanto la estructura como el tipo de contenidos. Por ejemplo, si hay más de un profesor que imparte la materia en un mismo nivel, es recomendable que se construya la estructura y el contenido básico conjuntamente, sin que esto impida que luego cada profesor pueda personalizar, “tunear”, el Moodle que utilizará con sus alumnos. De esta manera resultará más fácil compartir materiales entre profesores, puesto que se adaptarán a una planificación previa compartida.

En realidad, el espacio del que dispone el profesor es como una serie de cajones vacíos. Existe una estructura básica que enlaza con la información propia de la organización del centro educativo tal como grupos, listado de alumnos, etc., y el resto es el profesor, administrador del espacio, quien decide cómo organizarlo.

El profesor puede disponer de este espacio como “almacén” de materiales (documentos que necesitarán utilizar sus alumnos; enlaces a páginas webs interesantes, a vídeos, etc.). La solución que ofrece la plataforma es equivalente a guardar los documentos en la nube (con *Google Drive, Box, Dropbox*, etc.), pero aquí se pueden organizar de manera personalizada y orientar sobre su uso. Una ventaja importante que ofrece esta estructura a nivel de programación es el rendimiento que se le puede sacar de un curso al siguiente. Cuando comience el nuevo curso, el profesor podrá disponer de todo el material utilizado el año anterior, mantenido “en reposo”, y lo irá descubriendo, lo hará visible para los alumnos, a medida que vaya necesitando; cambiando el orden, eliminando los recursos innecesarios o añadiendo otros alternativos. La versatilidad del entorno proporciona una gran tranquilidad, puesto que la estructura y el contenido siempre se pueden modificar y mejorar.

LA ORGANIZACIÓN POR APARTADOS TEMÁTICOS

¿Qué es lo que se hace en clase? Se aprende gramática, se hacen ejercicios escritos, se escuchan y se leen textos, se ven vídeos, se habla y se discute, se hacen proyectos. Más tarde, en casa, se hacen deberes. Formulados de una manera más apropiada, el alumno se ejercita en el desarrollo de competencias lingüísticas comunicativas de recepción y de producción.

Para dejar constancia de lo que se va trabajando, recoger estos apartados en el Moodle permite una comunicación con los alumnos que les ayuda a

Uno de los riesgos que supone el uso de la tecnología es que falle tanto al profesor como al alumno. Todo profesor conoce esa inquietante experiencia de haber preparado una clase contando con la conexión a Internet y, precisamente ese día, el sistema falla. Cuando se ha vivido esta situación se comprende la conveniencia de contar siempre con un “plan B”. En el caso de los alumnos, pronto aprenderán que más vale no esperar a subir el ejercicio la noche anterior al día de entrega. La verdad es que la relación máquina-persona suele ser tormentosa, estresante; de amor-odio. Amor porque nos facilita mucho el trabajo y nos abre un mundo de nuevas posibilidades; de odio porque podemos llegar a depender en exceso de ella. Pero dado que no hay vuelta atrás –y seguramente tampoco querríamos– debemos aprovechar lo bueno que nos ofrece la tecnología evitando una dependencia tal que llegue a hipotecar nuestra práctica. Disponer de un plan B ayudará a quitar presión.

Seguramente, muchos de los lectores ya hayan trabajado con Moodle u otra plataforma en tanto que alumnos. De entrada, cuando sean ellos los profesores seguramente funcionará la pedagogía tradicional: imitarán aquello que les gustó y tratarán de evitar aquello que no les gustó. Lo importante es siempre que la decisión final que se tome sea consciente y razonada.

3.1.3. La corrección

Hay trabajos que se pueden corregir en grupo; es más, que *conviene* corregirlos en grupo, porque lo importante no es solo cerciorarse de que están bien resueltos, sino de hacer aflorar el razonamiento que ha llevado a esa solución. Este sistema lo defendemos para la corrección de muchos tipos de tareas, desde ejercicios de comprensión de texto hasta los de gramática. En el primer caso parece evidente el interés de hacerlo conjuntamente, puesto que se pueden aportar diferentes lecturas del contenido, diferentes opiniones que den pie a discusiones y a nuevos análisis.

Cuando se corrigen ejercicios de gramática, en principio parecería que se trata de una corrección del tipo “sí / no”, “respuesta correcta / incorrecta”. Sin embargo, lo que en realidad interesa es garantizar que el proceso de razonamiento que ha llevado a la solución correcta ha sido realmente correcto. Es incluso más importante el “porque” de la respuesta que no la propia respuesta puesto que, con frecuencia, y en todo tipo de materias, los alumnos pueden llegar a una solución correcta a pesar de haber seguido un razonamiento incorrecto. Las consecuencias son nefastas porque propician lo que se conoce como *transferencia negativa*, cuando experiencias anteriores de aprendizaje crean errores al ser transferidas a nuevos aprendizajes. Los alumnos interpretarán como correcto el razonamiento que habían realizado y que les había llevado a la solución correcta, de manera que no entenderán por qué luego el mismo razonamiento les conduce a una respuesta equivocada.

da. Como consecuencia, lo más probable es que se retraigan al no identificar el error como tal, sino considerarlo una inconsistencia del sistema. Por tanto, incluso si las respuestas son correctas, nunca se debe dejar de plantear alguna pregunta que permita penetrar en el hilo de su argumentación. Si el razonamiento ha sido correcto, este tipo de corrección reforzará significados; y si ha sido incorrecto, tendrá más posibilidades de propiciar reestructuraciones porque facilitará la identificación del error. Por eso, la corrección "en caliente" incide mejor que no la corrección "en frío", la que el alumno recibe al cabo de unos días. Esta, al no reproducir los procesos de pensamiento que llevaron a las conclusiones incorrectas, difícilmente facilitará que se identifique el error de razonamiento.

Cuando la tarea a corregir no es ya la solución de un ejercicio tipificado, sino más creativa, realizada individualmente, surge la pregunta de si es necesario corregir todos los trabajos o si es suficiente con una selección hecha al azar o eligiendo un trabajo de manera consciente atendiendo a alguna de sus características.

Esta segunda opción considera que al tratar en grupo-clase los errores o los puntos fuertes de un trabajo, todos los alumnos se pueden beneficiar de los comentarios del profesor. Sin embargo, este planteamiento obvia cuestiones importantes que pueden llegar a crear problemas de tipo afectivo. ¿Cómo valorará el alumno la importancia de hacer el trabajo, si el profesor no parece interesado en ver lo que ha hecho? Además, la solución de elegir un ejercicio y corregirlo conjuntamente en clase es muy peligrosa a la edad de los alumnos de Secundaria e incluso de Bachillerato. Porque, por mucho que se quiera esconder el nombre del autor del trabajo que se toma como muestra, es lo primero que todos los alumnos quieren —y logran— descubrir. Los problemas que esta exposición pública puede acarrear para el alumno al que le ha tocado la china son enormes, bien por exceso o por defecto. Por exceso, si lo ha hecho tan bien que despierta celos y envidias entre sus compañeros y porque le crea la presión añadida de que siempre deberá hacerlo todo igual de bien; por defecto, si el trabajo presenta errores y queda expuesto al público, por los comentarios que va a suscitar. Comentarios, risitas, codazos... La autoestima puede verse seriamente afectada y la sensación de fracaso tener consecuencias incluso a largo plazo, llegando a provocar el rechazo de la materia.

Por tanto, si consideramos que todo trabajo que se mande hacer deberá ser corregido, la primera regla a seguir para que el profesor no se vuelva loco es dosificarlo y organizarlo correctamente: no se pueden pedir más trabajos escritos de los se podrán corregir. El recurso punitivo de «hoy escribiréis una redacción» cuando la clase está alborotada o cuando se substituye a un profesor ausente es altamente arriesgado porque, si no se corrigen las redacciones —que es lo que suele ocurrir—, los alumnos tendrán la percepción de que han estado perdiendo el tiempo. Y tendrán razón. Formulado en un lenguaje

El riesgo de que los alumnos que no tienen ordenador pierdan el tiempo es muy real. Por un lado, porque mientras los ejercicios se resuelven sobre pantalla ellos no hacen nada. Podrían resolver los ejercicios sobre papel y pasarlos luego al ordenador, pero limitarse a escribir palabras en la libreta no parece que tenga mucho sentido. Como los libros de texto que vimos presentaban tareas que requerían rellenar huecos, no tenían tiempo para escribir las frases enteras, que es lo que tendría sentido, no simplemente escribir un listado de palabras, las que corresponderían a los huecos. Al final, el propietario del ordenador es quien escribe y el otro mira.

Nos hemos encontrado con algún caso en el que el alumno no tenía el programa instalado en el ordenador y, sin embargo, lo tenía abierto y tecleaba sin parar, como si estuviese trabajando. Evidentemente, hacía otras cosas. Pero la urgencia del profesor por controlar su propio ordenador y por tratar de mantener el contacto visual con los alumnos favorece que este hecho pueda fácilmente pasarle desapercibido. La casuística de cada grupo se hace más compleja de dominar y es más difícil incidir en ella.

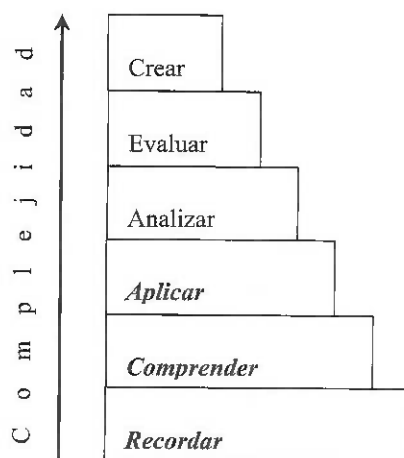
Preguntados los alumnos sobre cómo valoran el uso de los libros de texto digitales, las respuestas no son unánimes. Algunos reconocen que se distraen más porque tienen opciones de hacer otras cosas sin que el profesor se dé cuenta; otros consideran que se distraen menos porque están más activos. Algún alumno incluso ha reconocido que con los libros tradicionales se aprendía mejor.

De nuestras observaciones podemos sacar algunas conclusiones interesantes. El uso “masivo” de los ordenadores como libro de texto origina un tipo de problemática nueva para la cual el profesor no está aún preparado: ni siquiera hay una “pedagogía normal” por la que dejarse guiar. Hasta ahora sabíamos “leer” lo que ocurría en el aula con bastante precisión, habíamos desarrollado parámetros de observación e interpretación porque la situación nos era conocida, pero el parapeto protector de las pantallas esconde una realidad diferente que cuesta interpretar de manera inmediata. Por otro lado, es cierto que el uso de los ordenadores puede propiciar una mayor actividad por parte de los alumnos, que pueden “hacer” más cosas y cosas “diferentes”. Pero para que esto ocurra deberá producirse un cambio metodológico en profundidad. El ordenador e Internet son herramientas nuevas para introducir cambios, pero no son ni deben ser el contenido del cambio, sino instrumentos del mismo.

5. Tipos de tareas

Las tareas que se plantean a los alumnos deben tener como objetivo la transferencia de los conceptos asimilados a nuevas situaciones. En otras palabras, la creación de nuevo conocimiento. Por tanto, deberán estar formuladas de manera que pongan a prueba la “bondad” de los significados construidos.

La taxonomía de dominios cognoscitivos de Bloom, revisada conjuntamente con Anderson, establece diferentes niveles que se diferencian básicamente por su complejidad:



Taxonomía de dominios cognoscitivos de Bloom-Anderson.

En los tres primeros niveles (recordar, comprender y aplicar), que Bloom-Anderson consideran que son de orden inferior, más elementales, se desarrolla lo que Sousa (2011) denomina *proceso de pensamiento convergente*: el alumno *recuerda* y se centra en aquello que es conocido y que tiene interiorizado (es decir, que *comprende*) para *aplicarlo* a la resolución de un problema. En cambio, en los tres niveles siguientes (analizar, evaluar y crear), de orden superior, tiene lugar lo que denomina *proceso de pensamiento divergente*: *analiza* la información, la *evalúa* y *crea* nuevos contextos. El resultado son nuevos puntos de vista y hallazgos que no formaban parte de la información original.

Gran parte de la enseñanza se centra en los tres primeros niveles, de manera que los alumnos producen más frecuentemente un tipo de pensamiento convergente que divergente. Las programaciones, el tipo de práctica, los objetivos que se fijan, en fin, con frecuencia se centran en actividades de bajo nivel.

Sousa añade dos conceptos importantes para la interpretación de la taxonomía de dominios cognoscitivos: el de *complejidad* y el de *dificultad*. Según él, la *complejidad*

[...] describes the thought process that the brain uses to deal with information.⁸¹

⁸¹ Sousa, D.A. (2011). *How the Brain Learns* (p. 263).

mientras que la *dificultad*

[...] refers to the amount of effort that the learner must expend within a level of complexity to accomplish a learning objective.⁸²

Es decir, los niveles de Bloom implican una creciente complejidad en el tipo de razonamiento, pero en cada nivel puede haber un grado muy elevado de dificultad. Así, pues, los alumnos pueden dedicar mucho tiempo a una tarea debido a su dificultad, aunque el nivel en el que operan sea de orden inferior.

Las consecuencias de aplicar esta teoría a la planificación de las tareas deben tenerse muy en cuenta: no porque una tarea sea difícil, es decir, requiera mucho tiempo, será mejor; su dificultad no va directamente ligada a su complejidad. O, dicho en otros términos, una tarea fácil puede ser compleja y requerir moverse en los niveles superiores de la taxonomía de Bloom.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se pasa por distintas fases, y a cada fase corresponden básicamente prácticas distintas, que potencien el estadio en el que se encuentra el proceso de creación del nuevo significado. Para analizar las distintas prácticas retomaremos las fases presentadas anteriormente (asimilación, retención y reproducción) e intentaremos explicar de qué manera incide una determinada práctica en la fase para la cual la proponemos, teniendo en cuenta su complejidad, es decir, el tipo de proceso de pensamiento que se requiere para llevarlas a cabo.

Esta manera de analizar las actividades no debe esconder la sincronía de las tres fases: se está asimilando un conocimiento nuevo mientras se trata de mejorar la retención y la disociación de un segundo, al mismo tiempo que se está en la fase de reproducción de otro. Por tanto, deberán poder coincidir en el tiempo tipos de tareas diferentes que tengan como finalidad la práctica que requiere el estado de interiorización de los diferentes conocimientos.

Cuando se analizan las tareas se debe tener en cuenta el concepto de *scaffolding* (andamiaje), que se materializa en diferentes tipos y grados de ayuda y de soporte que proporciona el profesor en el proceso de construcción de conocimiento. La necesidad de andamiaje va disminuyendo a medida que la estructura de significados de los alumnos va ganando en solidez y aumenta su autonomía. Así, el mayor nivel de ayuda se dará en la fase de asimilación y se irá reduciendo hasta llegar a la fase de reproducción.

5.1. Práctica para la fase de asimilación

En esta fase se presenta la información nueva que permite construir un primer significado, un primer producto de interacción, que más adelante se

⁸² *Ibidem* (p. 263).

deberá verificar, corregir o ampliar. Sousa subraya constantemente la importancia de los primeros significados que se construyen, en el sentido de que una vez interiorizados pueden determinar la asimilación de los siguientes:

How the learner processes new information presented in school has a great impact on the quality of what is learned and is a major factor in determining whether and how it will be retained.⁸³

En esta fase tratamos de la transferencia *durante* el aprendizaje, ya que los anteriores aprendizajes tienen un efecto en el procesamiento y en la adquisición de otros nuevos. Se utilizarán conocimientos que los alumnos tienen como hablantes de una primera lengua junto con los conocimientos específicos de la nueva lengua que ya tienen interiorizados. Y este proceso se llevará a cabo a base de plantear organizadores previos e identificar los conceptos inclusores que permitan construir los productos de interacción. Se hablará de *transferencia positiva* cuando realmente contribuyan al nuevo aprendizaje o de *transferencia negativa* cuando interfieran en su comprensión y den lugar a confusión o errores.

Dado que las consecuencias de procesos de transferencia negativa tienen fuertes repercusiones no solo en la dificultad que crean al construir el nuevo significado, sino por el grado de inseguridad que originan en el alumno, la práctica de la fase de asimilación deberá tener en cuenta el riesgo y tratar de evitar que se construyan significados que puedan dar pie a transferencias negativas. Para ello será necesario un seguimiento –o, mejor, acompañamiento– muy cercano por parte del profesor. Ya hemos visto que la presentación de nuevos contenidos mediante el estilo socrático facilita mucho ese control; ahora se tratará de diseñar una práctica que garantice al máximo la creación de productos de interacción válidos. Si no se consigue, introducir modificaciones en la estructura cognitiva resulta difícil por dos razones: primero, porque la detección del error suele ser tardía, en el peor de los casos en la fase de reproducción; segundo, porque es muy difícil identificar el error, en qué punto del proceso de asimilación se ha producido el fallo. Una buena imagen para ilustrar lo que queremos decir sería la del problema que surge cuando nos equivocamos en un Sudoku: llega un momento en que los números no encajan y es muy difícil encontrar dónde está el error. Lo mejor suele ser volver a empezar. Por esto, cuando se resuelven Sudokus con soporte técnico se suele jugar siempre con un poco de trampa: que haya algún tipo de aviso cuando el número que se va a poner esté equivocado. El profesor ejerce el papel de ese aviso, al proporcionar el tipo de soporte adecuado (la adopción del estilo socrático) para que salten las alarmas cuando

⁸³ Sousa, D.A. (2011). *How the Brain Learns* (p. 90).

un alumno vaya a “escribir” en su estructura cognitiva una “cifra” equivocada, como si de un Sudoku se tratase.

Se ha discutido mucho acerca de la necesidad de la corrección gramatical. Hay quien considera que lo importante es que los alumnos produzcan, aunque sea con errores, pero que se hagan entender. Es una posibilidad, pero creemos que conlleva riesgos. De acuerdo con lo que nos explica la teoría, que los conocimientos forman una estructura de ideas y conceptos entrelazados, si vamos dejando que esta estructura tenga encajes defectuosos, corregirlos luego será muy difícil, como en el caso de los Sudokus. Si por el contrario atendemos a la corrección, quizás el aprendizaje sea en un principio más lento, pero seguramente contendrá menos errores. Y no podemos olvidar que, en una situación de educación formal, el objetivo tiene que ser lograr la mayor calidad posible en el aprendizaje.

Al presentar la práctica de asimilación analizaremos dos etapas. En una primera etapa, el objetivo es ofrecer a los alumnos la práctica de las estructuras; en la siguiente etapa, se les ofrece la posibilidad de comenzar a usar los conocimientos adquiridos en situaciones concretas, es decir, empiezan a trabajar de manera contextualizada. Se trata de dos etapas cuyo objetivo común es lograr una asimilación correcta de aspectos de la lengua en tanto que sistema ordenado, y de pasar luego a usar la lengua en situaciones muy controladas, todavía con un alto grado de soporte por parte del profesor.

5.1.1. Primera etapa: la estructura.

El aprendizaje de las estructuras, es decir, del bagaje normativo de una lengua, es algo que tradicionalmente se ha considerado necesario. En algunos momentos históricos se ha negado la validez de aprender gramática mediante una serie de ejercicios especialmente designados a este fin, pensando que los alumnos la aprenderían de manera inductiva a través del uso de la lengua; sin embargo, la necesidad de su conocimiento, de una manera u otra, siempre se ha mantenido.

Existen unos ejercicios tradicionales que parten de unos enunciados que definen claramente qué se debe hacer: pasar una frase a interrogativo/negativo; poner en plural/singular; utilizar el tiempo verbal X, etc. Es una práctica que no se ha perdido, que corresponde muy bien a una pedagogía tradicional y que tiene como objetivo detectar errores básicos de estructuración. Está claro que si un alumno no sabe construir correctamente un *Future Continuous*, cuando deba usarlo en un contexto determinado habrá errores.

Este tipo de práctica *per se* suele ser poco popular entre los alumnos y, a menudo, se presentan situaciones en las que protestan abiertamente o, simplemente, dejan de prestar atención. De hecho, esta práctica, que consideramos importante para garantizar que los significados que se construyen sean

correctos, debería plantearse como una reflexión sobre el uso de la lengua. Es más, si los ejercicios estructurales se plantean aisladamente, descontextualizados, el profesor debe guiar esta reflexión, por ejemplo, con preguntas inesperadas, destacando aspectos en los que, por sí solos, no habrían pensado y enlazando con otros conocimientos que ya tienen. Imaginemos que han estado practicando las formas *-ing* de los verbos y uno de los casos es el verbo *live*. La forma *-ing* es *living*, porque al ser la “e” muda, desaparece al añadirle el sufijo. La pregunta que se les podría hacer es que busquen algún otro elemento gramatical en el cual esta “e” también se pierde. Como han estudiado ya los verbos regulares, deberían recordar que al añadir el sufijo “*ed*” la “e” de *love*, por ejemplo, también se pierde. Esto debería llevarles a la siguiente reflexión: que siempre que a una palabra se le añade un sufijo, si la palabra acaba en “e” muda, esta “e” desaparecerá.

En ese primer bloque están también los *ejercicios de asociación*, tradicionales pero efectivos. Consisten en asociar información diversa que se puede presentar en forma de imagen, sonido o texto. Por ejemplo, etiquetar con las palabras adecuadas los elementos existentes en la imagen de una calle, identificar textos con titulares de noticias, asociar diálogos con el contexto en que se producen... Aunque en un principio parecen ejercicios muy simples, pueden llegar a ser altamente complejos tanto desde un punto de vista cognitivo como lingüístico, dependiendo de la tarea planteada.

Para favorecer la autonomía de los alumnos existen ejercicios como las *transformation tables* o los *jigsaw readings*. En las primeras se proporciona a los alumnos una tabla con opciones de categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, verbos, etc.) para que combinen los diferentes elementos de manera que las frases resultantes sean correctas en cuanto a estructura y verosímiles en cuanto al significado. Este tipo de práctica resulta muy alentadora para aquellos alumnos que tienen dificultad con el reto lingüístico porque, si bien permite ya utilizar la lengua de manera más creativa, creando contextos nuevos, les soluciona el problema del vocabulario. La mayor autonomía de los alumnos consiste en que ya empiezan a tener que tomar decisiones que afectarán al resultado final del mensaje. Los *jigsaw readings* son ejercicios en los cuales los miembros del grupo leen partes de un mismo documento, o documentos diferentes que se complementan, teniendo que poner luego en común la información para completar una tarea de manera cooperativa. Esta tarea puede consistir en completar información de un texto, llenar una tabla de información, responder preguntas, producir una presentación, etc.

En conjunto, con este primer tipo de tareas se aprende a construir las estructuras correctamente y se comienza a utilizar el conocimiento aprendido contribuyendo a que se vaya creando un poso que, más adelante, en situaciones de comunicación reales, permitirá entender y dar sentido a lo que se ha aprendido.

Para encontrar material online, además de webs oficiales como la del British Council⁸⁴, si se accede a www.google.uk y se escribe el tipo de ejercicio que se quiere encontrar (por ejemplo, *Listening exercises* o *Reading exercises* o *Grammar*), aparecen un sinnúmero de páginas web con buenos ejercicios. Como la información en Internet puede ser efímera, este sistema redirige la búsqueda hacia las páginas de referencia más actuales.

5.1.2. Segunda etapa: el contexto

Una vez los alumnos saben *cómo* construir y utilizar el nuevo conocimiento, deben aprender *dónde* aplicarlo, en qué situaciones se podrá o deberá utilizar. De poco sirve saber construir un tiempo verbal correctamente si no se sabe *dónde* y *cuándo* utilizarlo.

En su formulación tradicional es un tipo de práctica todavía muy dirigida, puesto que los enunciados suelen plantear disyuntivas del tipo “o tal o cuál”, planteando opciones cerradas alrededor de un tema: *Simple Present or Present Continuous?*, *Future or Going to-Form?*, *Since or For?* Todavía hoy, con mucha frecuencia, los ejercicios que proponen los libros están compuestos por un listado de frases sin conexión entre ellas: diez frases, diez ideas diferentes. El problema que conlleva este tipo de ejercicios es su descontextualización. Una frase puede ser una idea, pero no es una situación. Y las ideas sin situaciones son muy difíciles de interpretar.

Pongamos un ejemplo. El libro enuncia la frase *It's late. I _____ go now* y da a elegir entre *should* y *ought to* para rellenar el hueco. Lo que los alumnos han aprendido del libro es que *should* se utiliza para indicar obligación que proviene de las circunstancias y *ought to* cuando se trata de obligación moral. Como que en la frase original aparece la información «It's late», los alumnos optarán mayoritariamente por *should*. Casi seguro que el libro de texto dará esta versión como la correcta. Sin embargo, también se podría utilizar *ought to* en algunas circunstancias.

Imaginemos que en casa hay una madre –suelen ser las madres– que sufre mucho ante cualquier motivo, pensando que al hijo o a la hija le tiene que haber ocurrido algo malo. En ese caso, si el hijo o la hija son sensibles al sufrimiento de su madre, podrían utilizar *ought to*, indicando que se marchan para evitarle esa angustia. Para ellos es tarde no en términos absolutos, sino en términos relativos: tarde *para* su madre.

Ante los ejercicios de este tipo, que se basan en presentar disyuntivas, siempre que sea posible la corrección debe centrarse en buscar situaciones *para las dos* posibilidades. Y si no fuese posible, conviene hacerles modifi-

⁸⁴ www.learnenglish.britishcouncil.org.uk

car la frase original de tal manera que el resultado permita utilizar la segunda opción. Con esto se logra aumentar la disociación entre ambos conocimientos y se provoca una reflexión sobre la gramática y sus límites normativos.

Para llamar la atención de los alumnos y hacer que se planteen lo que sin la ayuda del profesor no se habrían planteado, la posibilidad de otra solución, conviene teatralizar la situación, presentando el problema como un reto, como «a ver si sois capaces de...». Entonces, como por arte de magia, el ejercicio deja de ser monótono y ellos se convierten en los protagonistas, con su ingenio, su imaginación y sus ideas.

Para neutralizar los problemas que conllevan las frases descontextualizadas, hace años comenzamos a desarrollar lo que denominamos *Situations*: la descripción de una situación que los alumnos deberán transformar en diálogo. Con esta práctica se mantiene elevado el grado de ayuda, pero los alumnos ganan autonomía en la solución de la tarea al poder decidir *cómo* resuelven finalmente la situación.

En primer lugar se deben definir las necesidades de comunicación que deberán satisfacer. Por ejemplo:

1. Saludo informal.
2. Retraso.
3. Mostrar interés por lo que ha ocurrido y reaccionar.
4. Actividades planificadas.
5. Manifestar desconocimiento.
6. Ofrecer alternativas.
7. Mostrar sorpresa.
8. Expresar un futuro que causa temor.

Se introducen no solo aspectos gramaticales (4, 6, 8), sino también funciones de lenguaje (1, 2, 3, 5, 7). El profesor decide qué entra a formar parte de la situación en función de lo que quiere que aprendan a usar.

A partir de estas necesidades de comunicación se elabora la situación que los alumnos deberán transformar en diálogo. En la primera lengua de los alumnos se describe lo que ocurre, utilizando unas formas muy frías y distantes que les impidan hacer una transferencia directa de su lengua al inglés, una traducción directa y literal. El nexo de unión entre los dos sistemas lingüísticos no es la lengua en cuanto a estructura, sino las necesidades de comunicación. En el ejemplo anterior, la situación se podría describir de la siguiente manera:

John llega tarde a casa. Ve a su hermana Hanna. Esta se sorprende por su tardanza y quiere saber la razón: una reunión. John desea saber si ya tiene claras sus intenciones para la noche. La hermana muestra indecisión. Le explica las dos alternativas que tiene: ir al cine o quedarse a estudiar. Ante la sorpresa de su hermano, justifica: el motivo de esta segunda posibilidad es el hecho de tener un examen complicadísimo fijado para la semana siguiente.

Los alumnos entienden lo que ocurre, pero si tuviesen que filmar la situación deberían escribir el diálogo. Y este es precisamente el objetivo de la práctica: cómo verbalizar las necesidades de comunicación que aparecen descritas. Se podría resolver de la siguiente manera:

J: *Hi, Hanna!*

H: *Hi, John! You're late! What happened?*

J: *A meeting. What are you going to do this evening?*

H: *I don't know yet. I don't know whether to go to the cinema or stay at home to study...*

J: *It's not exactly the same!*

H: *I'm having a very difficult exam next week...*

Cabrían otras alternativas posibles, en función del nivel de conocimiento de los alumnos:

1. Saludo informal	<i>Hello!</i>
2. Retraso	<i>It's late!</i>
3. Mostrar interés por lo que ha ocurrido	<i>Anything wrong? / Did anything happen?</i> Y como respuesta: <i>I had a meeting</i>
4. Actividades planificadas	Aquí debe utilizarse la <i>going to-Form</i> necesariamente, precisamente para diferenciarla de 8.
5. Manifestar desconocimiento	<i>I don't know yet / No idea</i> o, simplemente, un <i>Ouf!</i> pronunciado con la entonación adecuada
6. Ofrecer alternativas	<i>I could go/might go/ to the cinema or stay at home to study,</i> o, simplemente <i>Go to the cinema... stay at home to study...</i> para evitar el <i>or</i> .
7. Mostrar sorpresa	<i>You're kidding!</i> O, simplemente <i>Well...</i> o <i>Oh...</i> con la entonación adecuada.
8. Expresar un futuro que causa temor	En este caso se espera que los alumnos recuerden el uso del <i>Present Continuous</i> en contextos en los que una situación futura produce temor.

La manera de resolver la situación puede tener distintos grados de complejidad, pero incluso utilizando las alternativas que requieren menos conocimientos y que echan mano de recursos prosódicos, la solución será correcta. Así se garantiza que todos los alumnos sean capaces de resolver situaciones próximas a la realidad, planteando unos contextos que el profesor sabe que han trabajado en clase y valorando la entonación como un componente más del proceso comunicativo.

Para valorar este tipo de diálogos de manera objetiva sin dejarse “deslumbrar” por las soluciones más complejas, basta con ir punteando las unidades

de información que aparecen en el diálogo y calcular después el porcentaje de aciertos. Es un sistema sencillo que los alumnos entienden y aceptan y que da seguridad al profesor.

El trabajo se hace en grupo (a menos que se utilice este tipo de tarea como examen) y para su corrección se sigue el sistema ya citado: el profesor recoge un ejercicio y la puntuación sirve para todos.

Las *Situations* constituyen una manera de aprender la relación entre contexto y lenguaje y, por tanto, se utilizan en la fase de asimilación, pero, al mismo tiempo, sirven también para revisar conceptos aprendidos con anterioridad, poniendo a prueba la validez del significado construido. Constituyen, por tanto, una práctica globalizadora, donde el nuevo conocimiento se utiliza relacionándolo con el ya interiorizado; y en este vaivén entre lo viejo y lo nuevo se pueden detectar problemas latentes de todo tipo: desde problemas estructurales (dificultades con los plurales, por ejemplo) hasta problemas de registro (¿qué quiere decir “informal”? ¿por qué es tan importante el concepto de “registro” en inglés?, etc.), pasando por problemas de vocabulario. Con las *Situations* se tiene la oportunidad de resolver parte de estos conflictos. O, al menos, se detectan y, al tomar conciencia de ellos, los alumnos están en la disposición mental adecuada para resolverlos.

5.2. La práctica de la fase de retención

Recordemos que durante la fase de retención se manifiesta claramente los efectos de la etapa obliterativa, lo cual significa que el principio de «todo lo que se aprende se tiende a olvidar» comenzará a crear problemas. Es la fase en la cual se pone de manifiesto que aquello que se creía aprendido en realidad estaba “más o menos aprendido” y, por eso, la práctica irá dirigida a afianzar significados y a mantenerlos disociados. En la fase de asimilación, para crear los primeros significados se buscan las similitudes con lo que ya se sabe en forma de conceptos inclusivos, pero para su retención es necesario centrarse en las diferencias para mantenerlos disociados, como elementos diferentes, y preservarlos del olvido. Para ello se debe diseñar un tipo de práctica diferente, la que se conoce como *práctica de sobreaprendizaje*.

Normalmente, en los libros de texto hay un *Review* cada tres o cinco lecciones. Suelen ser una repetición de lo que se ha hecho antes; es decir, reproducen los esquemas que se utilizaron para crear los primeros significados. Pero, en realidad, la situación no es la misma. Existe ya un producto de interacción, más o menos sólido en función de cómo se asimiló y de cómo le haya afectado el olvido, pero existe. Por tanto, no debemos “volver a empezar”, machacando más de lo mismo, sino buscar una práctica diferente que obligue a razonar, a poner a prueba los significados construidos en contextos diferentes y, con ello, a crear nuevos productos de interacción. Sousa recuerda:

The more connections that students can make between past learning and new learning, the more likely they are to determine sense and meaning and thus retain the new learning.⁸⁵

Si la práctica se limita a repetir las mismas situaciones no se crearán esas conexiones nuevas y, por tanto, no se obtendrán nuevos productos de interacción que ayuden a enriquecer el primer significado construido.

Hemos advertido antes que el paso de una fase a otra de la secuencia didáctica no supone nunca una división tajante, sino que, en cierta manera, se solapan. En este sentido, las situaciones, que sirven para contextualizar los primeros significados, también sirven para mantenerlos disociados. La diferencia será que la tarea ganará en complejidad, al mezclar conocimientos más antiguos con los nuevos. Es decir, se hará más globalizadora para favorecer una disociación de conocimientos a mayor escala.

Los ejercicios de tipo *Cloze*, desarrollados por W.L Taylor en 1953,⁸⁶ permiten también una práctica de sobreaprendizaje. Consisten en un texto con espacios en blanco que los alumnos deben rellenar. Hay la variante *light*, en la que a los alumnos se les ofrecen alternativas para los espacios en blanco, pero consideramos que es facilitar la tarea en exceso. Si el texto está bien elegido, al alcance de los alumnos, pronto deberían poder resolver estos ejercicios sin ningún tipo de soporte. El principio es que cuanta más información se les da, menos compleja es la tarea.

La idea que subyace a todas las variantes, independientemente del soporte que reciban, es que el alumno deberá entender la situación que se describe para poder decidir, por contexto, qué es lo que corresponde escribir en el espacio en blanco. Es decir, será el contexto el que le permita, por ejemplo, entender el tiempo verbal a introducir (¿Hace referencia a una actividad pasada? ¿Se indica exactamente el momento pasado y, por lo tanto, necesitará utilizar un *Past*, o presenta la actividad como “antes de ahora” y, por lo tanto, necesitará un *Present Perfect*? ¿Deberá ser *Simple* o *Continuous*?), o saber si necesita utilizar un adjetivo o un adverbio.

Para no cometer errores, antes de ponerse a resolver cómo completar los espacios en blanco, los alumnos deben leer el texto de arriba abajo y entender la historia. Sin embargo, la tendencia es que empiecen a llenarlos sin hacer esta lectura previa. Para evitarlo se pueden inventar historias que tengan “trampa”, que ocurra algo al final de la misma que dé pistas acerca de cómo se debería haber empezado. Por ejemplo, si el personaje muere al final y alguien explica su vida, lo más probable es que el texto tenga que estar escrito en pasado. Si no hacen la lectura previa, cuando llegan al final y se

⁸⁵ Sousa, D.A. (2011). *How the Brain Learns* (p. 147).

⁸⁶ Taylor, W.L. (1953). “*Cloze* procedure: A new tool for measuring readability” (pp. 415-433).

dan cuenta del error tienen que volver a empezar. Si esto les ocurre un par de veces, acaban admitiendo que conocer la historia es importante.

Hay muchos ejercicios de tipo *Cloze* en libros y en la red (si se introduce *Cloze exercises* en www.google.uk aparecerán muchos ejercicios de este tipo), pero para adecuarlos al nivel de conocimientos de los alumnos (vocabulario y gramática), al final acaba siendo más fácil prepararlos uno mismo, ya que si la historia que se les cuenta les plantea un reto lingüístico excesivo, estos problemas acaban constituyendo el centro de su atención, en lugar de dedicar todo el esfuerzo a resolver la tarea. Para elaborar un *Cloze* basta con hacer un listado de los elementos que se quiere que formen parte del ejercicio y, a partir de ellos, montar la narración. Organizar una especie de banco de “práctica *Cloze*” a nivel de Seminario puede ayudar mucho y rentabilizar esfuerzos, puesto que como todos los profesores utilizan el mismo libro de texto, las necesidades de vocabulario y gramática serán las mismas y los ejercicios se podrán compartir sin dificultad.

A parte de esta práctica escrita, y enlazando ya con la siguiente fase, la de reproducción, el profesor debe trabajar con los *Reading* y los *Listening*, que son herramientas potentes de sobreaprendizaje desde ángulos distintos. Tanto los unos como los otros deben ir seguidos de preguntas para verificar su comprensión, y la actividad que se prepare puede tener muchas formas distintas: rellenar huecos tomando como base el texto original, preguntas sobre el contenido cuya respuesta se encuentra en el texto, o preguntas que atañen al sentido, donde se exige un esfuerzo de interpretación. La opción que se tome estará siempre en función del grado de ayuda que los alumnos todavía requieren.

Es un tipo de práctica que se puede hacer en el aula o que se puede mandar como tarea para hacer en casa, si bien cualquiera de las dos opciones plantea algún problema. Si se realiza en el aula, algunos alumnos tienen serios problemas para llevarla a cabo porque les cuesta mucho seguir (ritmo demasiado rápido, palabras que no conocen, dificultad en construir significados mientras leen o escuchan el texto en inglés, dificultades ortográficas, etc.); para otros, en cambio, resulta muy fácil. Si se manda como tarea para casa, el riesgo es que determinados alumnos se limiten a copiar las respuestas. Deberá decidir el profesor, con el conocimiento que tiene de sus alumnos, de qué manera lleva a cabo esta práctica, sin olvidar que forma parte de su educación como individuos, no ya como alumnos, que lleguen a entender que la picaresca no conduce a ningún lugar. Siempre puede subir el enlace al Moodle, de manera que los alumnos dispongan de otra oportunidad para revisar los textos más complejos.

5.3. La práctica de la fase de reproducción

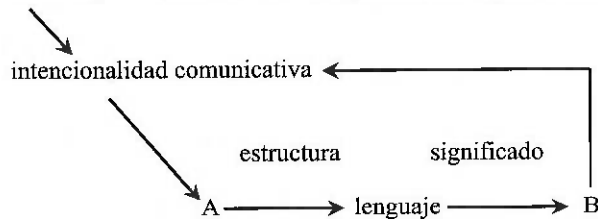
La fase de reproducción es la más compleja porque se tienen que activar todas las competencias, tanto las productivas como las receptivas, a nivel

escrito y a nivel oral, transfiriendo todos los conocimientos que se tienen a situaciones y contextos nuevos.

Para poder tener una información completa de lo que son capaces de hacer los alumnos, y para que ellos constaten sus avances, se deben combinar tareas realizadas en grupo con tareas individuales. Porque en un momento u otro los alumnos se tienen que enfrentar a su capacidad de actuar en solitario. No es bueno que siempre se puedan parapetar detrás de los logros del grupo, dado que en algunos casos la idea que se forman de su nivel de conocimientos es engañosa. No se trata de dar más importancia a los logros individuales, sino de que los logros del alumno deben ser vistos como la suma de lo que es capaz de lograr en solitario y de lo que es capaz de lograr en grupo. Solo así se tendrá una imagen completa.

El objetivo de esta fase es verificar que los conocimientos interiorizados, los significados construidos y que han entrado a formar parte de la estructura cognitiva son útiles. Es decir, que sirven para codificar ideas, pensamientos y sensaciones, de manera que el receptor las pueda decodificar y reproduzca las mismas ideas, los mismos pensamientos y las mismas sensaciones. Los conocimientos que el emisor tiene de la lengua le permiten encontrar la estructura y el vocabulario para codificar lingüísticamente las necesidades de comunicación que experimenta. Por su lado, el receptor deberá ser capaz de conferir significado a ese lenguaje.

mundo no lingüístico: físico + mental (sentimientos, pensamientos, relaciones...)



Para que la comunicación tenga éxito, el significado elaborado por el receptor (B) tiene que reproducir los significados que quería transmitir el emisor (A), de manera que al final del proceso exista un *marco de significados compartidos* entre ambos.

Al analizar un mensaje, verbalizado o escrito, se deben tener en cuenta dos niveles: lo que el mensaje dice y lo que el emisor quiere decir al formularlo. En el primer nivel de análisis se tienen en cuenta básicamente dos factores: el lenguaje utilizado y la relación entre las palabras. O sea, el vocabulario y la gramática. Ambos establecen una relación con el mundo extralingüístico, y es evidente que si no se conocen las palabras o no se conocen las reglas de combinación propias de la lengua que se usa, la comuni-

cación se hace imposible. Por tanto, este primer nivel de análisis es el de mínimos.

En el segundo nivel de análisis, la situación en la cual se produce la verbalización aparece como un elemento significativo más. El *CEFR* subraya la importancia del contexto como elemento que otorga significado:

The need and the desire to communicate arise in a particular situation and the form as well as the content of the communication is a response to that situation.⁸⁷

No cabe, por tanto, limitarse al primer análisis, porque lo que el emisor espera en realidad es que el receptor interprete su mensaje reproduciendo la situación que lo suscitó. Si no hace este segundo nivel de análisis, el significado que construya el receptor puede estar equivocado. En función del contexto, algunos significados serán posibles, pero otros no. La regla básica dice que si hay más de un significado posible, el más evidente es el que tiene más opciones de ser el correcto. A esto se le llama *relevancia óptima*.

Es importante que los alumnos tomen conciencia de este doble nivel de análisis que entra en juego en la comunicación, porque es lo que les permitirá interpretar textos y palabras. Pongamos un ejemplo: el profesor entra en clase y dice: «Please, open the window». El primer nivel de análisis está claro: quiere que alguien se levante y abra la ventana. Si esta frase la dice en pleno mes de junio, con un calor sofocante, lo que está diciendo en realidad es que allí no hay quien aguante, que se necesita ventilar el aula. Si esta misma frase la dice en el mes de febrero, mientras fuera hace un frío que pela, lo más probable es que la reacción de los alumnos sea de desconcierto, porque no entenderán qué pasa, qué es lo que realmente quiere el profesor. Lo más probable es que ningún alumno se levante, sino que se quedarán mirándolo, esperando que dé alguna pista acerca de cómo deben interpretar sus palabras.

Del mismo modo, si en el mes de junio el profesor entra en el aula y dice «Ouf! It's hot in here!», lo más probable es que algún alumno se levante y abra la ventana, aunque el profesor no haya hecho esta petición de manera expresa. En cambio, esto es precisamente lo que pretende. Si esta misma frase la dice en el mes de enero, la interpretación será que hay demasiada calefacción. En ambos casos, las palabras son las mismas, pero la fuerza de la situación hace que la interpretación que de ella hagan los alumnos sea totalmente diferente.

Leímos una vez un ejemplo muy curioso. Explicaba que un importante personaje político de Gran Bretaña, al hablar de economía en una de sus comparecencias públicas estando en campaña electoral afirmó que trataría el dinero de los británicos como si fuese el suyo propio. Los periodistas se ce-

⁸⁷ *Common European Frame of Reference in its political and educational context* (p. 45).

baron con esta afirmación: ¡reconocía sin ambages que se iba a quedar con el dinero de los contribuyentes! Evidentemente, el primer nivel de análisis permite esta interpretación, pero si tomamos en consideración el contexto en el cual pronunció estas palabras –segundo nivel de análisis– queda claro que su intencionalidad era precisamente la contraria, tranquilizar al contribuyente asegurándole que sus intereses económicos, y por tanto su dinero, estaban en buenas manos.

Cuando hay más de una interpretación posible, la más evidente será la que se considere correcta. Si lo que se pretende es otra interpretación, más rebuscada –aunque posible–, o bien se dan indicaciones claras o el receptor la descartará. El lenguaje metafórico juega precisamente con esto: otorgar un significado inesperado a un mensaje. Lo mismo ocurre con algún tipo de poesía que requiere un amplio abanico de conocimientos adicionales.

En la fase de reproducción se pone en práctica la competencia comunicativa de los alumnos. Aprender inglés no supone saber recitar de memoria reglas, ser capaz de resolver ejercicios-tipo y recordar largas listas de vocabulario; supone ser capaz de utilizar todo lo que se sabe, todo lo que se ha aprendido, para poder comunicar ideas y sentimientos y para poder entender los mensajes que otros formulen. Por tanto, toda la práctica que se hagan en esta fase deberá tener como objetivo verificar la competencia comunicativa en la lengua de aprendizaje, planteando situaciones en las que se deban desarrollar transferencias que involucren unos procesos de pensamiento de orden superior.

Es la fase realmente creativa para los alumnos; donde pueden utilizar todos los medios que quieran para reforzar o potenciar su competencia comunicativa, desde elementos sacados de la red a filmaciones hechas por ellos mismos. Se reduce el nivel de ayuda y aumenta el grado de autonomía de los alumnos, con lo cual, sin quererlo, se incrementa el riesgo de dispersión. Para reducirlo al máximo, las tareas que se plantean a los alumnos deben estar muy bien definidas –ser concretas y realistas en cuanto a la complejidad del contenido que se propone– y estar bien temporizadas, estableciendo el ritmo de finalización de las distintas etapas que conlleva su realización.

Entre los tipos de actividades que se pueden plantear en esta fase vamos a analizar una práctica individual, del tipo *True/False*, y los proyectos, que plantearemos como trabajo en grupo y que presentan unas características muy particulares. Es en la realización de los proyectos, que presentaremos bajo el formato de las WebQuests, donde los alumnos van a disponer de un mayor grado de autonomía.

5.3.1. La práctica tipo *True/False*

En el proceso comunicativo hay siempre por lo menos dos actores: el emisor y el receptor. Hasta ahora nos hemos centrado básicamente en el alumno

en tanto que emisor, y la práctica tipo *True/False* va a permitir poner a prueba su competencia como receptor; verificar si *entiende* un texto escrito, es decir, si es capaz de operar en el segundo nivel de análisis. Y parece que algún problema hay con este tema, porque el resultado de las pruebas Pisa son muy insistentes al respecto, subrayando el bajo nivel de comprensión lectora de nuestros alumnos.

Cada curso, los alumnos leen algún libro en casa, de un nivel a su alcance, y luego se examina su comprensión. El primer problema con el que se enfrenta el profesor es el desinterés que muestran los alumnos, seguramente porque consideran que la incidencia de un mal resultado en la nota final es baja y, por tanto, no vale la pena hacer el esfuerzo que supone leer el libro y preparar el examen. Hay alumnos que ni siquiera tienen el libro; otros simplemente no lo leen. El profesor se siente impotente, porque es consciente que en la siguiente lectura se va a repetir la misma situación.

Para intentar salir de esta espiral frustrante se puede plantear una práctica del tipo *True/False* estableciendo una manera de trabajar muy precisa. A partir de una lectura de un nivel que les presente alguna dificultad, no excesiva pero que plantee retos de comprensión, el profesor prepara una serie de enunciados que hacen referencia al contenido. El alumno debe decidir si aquellas descripciones son ciertas o falsas y *justificar su opción*. Este último elemento es decisivo, para evitar que por azar acierten. Los enunciados deben hacer referencia *al sentido* de la historia, de manera que hagan aflorar la capacidad del alumno para llevar a cabo el segundo nivel de análisis.

La actividad puede parecer sencilla, pero en realidad es muy compleja. Por un lado, para responder a las preguntas deben realizar ese segundo nivel de análisis que tanto les cuesta; por otro, justificar su decisión todavía les cuesta más. En este proceso se pone de manifiesto la dificultad de razonar, de encontrar argumentos válidos para justificar una opción, sobre todo cuando consideran que el enunciado es verdadero. ¿Cómo se justifica que algo es verdad? Les parece evidente y no saben cómo expresarlo. Y si es falso, ¿cómo se justifica que es falso?; porque no basta con exponer lo que se considera cierto, sino que deben explicar el razonamiento que les ha llevado a la conclusión de que es falso, justificando luego la respuesta que consideran correcta. Hallar las justificaciones implica identificar la información relevante y pertinente; reconocer las relaciones causa-efecto; saber interpretar sentimientos, etc. Finalmente, está la complejidad de expresar todo esto en inglés.

Para llevar a cabo este tipo de práctica, los alumnos deben trabajar a fondo los textos. Por esta razón resulta aconsejable elegir textos cortos, *short stories*, y darles el plazo de dos semanas como mínimo para su preparación. No deben tener ayuda externa para evitar que se les “filtren” interpretaciones; deben enfrentarse solos al texto y la única ayuda que puede brindarles el profesor es para resolver problemas en el primer nivel de análisis, por ejemplo si aparecen giros idiomáticos complicados. Y si preguntan cuestiones de

interpretación sensatas, como máximo utilizar el recurso del método socrático para hacerles *pensar en*, nunca dar soluciones.

Advertimos que el profesor que decida realizar este tipo de práctica es probable que se encuentre con el rechazo inicial por parte de los alumnos. Ante los primeros fracasos, que atribuyen a una preparación defectuosa, se toman la tarea en serio y trabajan los textos en profundidad. Pero el problema es mucho más profundo, porque ni siquiera así logran resultados visiblemente mejores: las interpretaciones que hacen siguen siendo con frecuencia peregrinas y las justificaciones que aportan siguen estando mal razonadas. Hace falta tiempo, constancia y paciencia para que lleguen a entender que no todas las opiniones e interpretaciones son válidas. Su reacción, reflejo de lo que ocurre en la sociedad, en la que todas las opiniones parecen tener la misma validez, es considerar que su interpretación es tan válida como la del profesor. Su tajante «pues yo lo entiendo así» es expresión de su dificultad por argumentar, y la situación les exaspera al máximo, sobre todo porque les cuesta mucho identificar y reconocer sus errores de razonamiento. Tienden a cerrarse en banda y no escuchar, como defensa. Por eso, lo primero que se debe lograr es que dejen de *oír* y decidan *escuchar*; que intenten entender los argumentos que esgrime el profesor para explicar sus errores de interpretación y de razonamiento. En estos primeros momentos, duros para el profesor pero también duros para el alumno, que se siente sin herramientas para reaccionar y que se desespera, hay otra frase que repiten sin cesar: «¡pero esto no lo dice la historia!».

Cuando, finalmente, las interpretaciones se acercan; cuando sus justificaciones aportan elementos de razonamiento válido, lo que han conseguido tiene un alcance que va mucho más allá de la clase de inglés; demuestran ser capaces de realizar con éxito el segundo nivel de análisis e identificar la información relevante. Al final, cuando tienen claro qué escribir, la redacción en inglés no es complicada.

La corrección la hace el profesor individualmente por escrito, pero luego comenta en clase cada una de las descripciones, justificando las respuestas y explicando los errores que han sido más frecuentes. Contrariamente a lo que ocurre en otras situaciones de corrección, el grado de atención es máximo.

Hemos hecho este tipo de práctica durante muchos años, siempre pasando por el mismo proceso conflictivo, pero consideramos que es una de las actividades en la que los alumnos aprenden más. Seguramente porque es la que más temen y la que acaban preparando mejor.

5.3.2. *Los primeros proyectos*

Un proyecto es una actividad resultado de un proceso de indagación alrededor de un tema, que tiene como objetivo resolver una tarea planteada.

El trabajo por proyectos es un ejemplo de lo que se conoce como *learning through doing*, el resultado de una indagación independiente por parte de los alumnos, con frecuencia realizada en grupo, y que fácilmente permite un enfoque transversal. Son siempre actividades creativas, personales y adaptables a cualquier edad y nivel de conocimientos, que pueden incluir también aprendizajes no lingüísticos como, por ejemplo, el uso de medios tecnológicos. El resultado final de un proyecto no viene definido por el profesor que solo propone la tarea que deben desarrollar. Este elevado grado de autonomía en el trabajo produce un efecto altamente satisfactorio y motivante, sobre todo porque es el resultado de su esfuerzo personal.

Un trabajo por proyectos se puede realizar a cualquier edad y con cualquier nivel de conocimientos siempre que la tarea propuesta sea relevante para ellos y se les haya proporcionado antes los conocimientos de lengua que van a necesitar. Por esta razón lo incluimos en la fase de reproducción, cuando los alumnos deben poner a prueba la validez de los significados construidos.

Los detractores del trabajo por proyectos retoman las críticas que hacen al trabajo en grupo, básicamente la lentitud y el ruido, añadiendo aquí el riesgo de que durante el trabajo utilicen la L1, su propia lengua, en lugar del inglés. Respecto a las dos primeras críticas repetimos lo dicho anteriormente: es más importante la calidad que la cantidad, y el ruido productivo es siempre aceptable. Se procurará mantenerlo dentro de unos límites, pero no cabe duda de que en un aula donde se realizan proyectos hay más ruido que si los alumnos escriben individualmente en sus libretas. Por lo que respecta al uso de la primera lengua como medio de comunicación durante el trabajo, no debe verse como un problema. Las lenguas no son dominios separados, estancos, sino que dentro del espacio llamado “comunicación” coexisten y se entremezclan. En realidad, lo que se hace con esta propuesta es reproducir la realidad social con la que se encontrarán de adultos: un mundo en el que, según dónde estén, según con quien estén y según lo que hagan, dominará una lengua u otra. Si nos fijamos en las verbalizaciones que aparecen *durante* la realización del proyecto, vemos que pasan indistintamente de una lengua a otra: «Y ahora dice *Good morning*» «Que no, que son las 5, dirá *Good afternoon!*» Diálogos como este ponen de relieve que al final existe un solo dominio, el lingüístico, que encuentra su expresión en lenguas diferentes en función de la situación. Lo importante es que, al final, el trabajo que presenten los alumnos esté en inglés y sea correcto.

No todos los proyectos tienen el mismo nivel de complejidad y la diferencia radica en parte en el grado de ayuda que proporciona el profesor. Con el tiempo, a medida que los alumnos ganan confianza en la realización de proyectos, este andamiaje se va reduciendo; ellos van ganando autonomía y los proyectos ganan en complejidad. Todos los proyectos que plantearemos aquí tienen algo en común: se trabaja en grupo cooperativo homogéneo, hay producción escrita y finalizan con una exposición oral en la que cada miembro del grupo

presenta una parte. Podrán utilizar material de soporte, pero nunca podrán leer su exposición. Se valorará no solo el producto final del grupo, sino también la contribución de cada alumno al trabajo colectivo y su exposición individual.

CREANDO CONTEXTOS

Los primeros proyectos están muy “protegidos”, es decir, el soporte que brinda el profesor es elevado. En primer lugar, la propia tarea les es conocida: es parecida a las *Situations*, pero en lugar de explicarles la situación y pedirles que completen el diálogo, lo que se les propone son una serie de funciones que deberán contextualizar. Es decir, deberán inventarse una historia donde resulte razonable su uso. Si el nivel de conocimientos del grupo es bastante elemental, para aumentar el grado de ayuda y hacerles *pensar en*, se pueden proponer también elementos gramaticales (por ejemplo, que deban utilizar algún tiempo verbal específico o comparativos o determinadas preposiciones, en función de lo que hayan trabajado), pero, en general, se espera que en la fase de reproducción ya sepan qué gramática deben utilizar en un contexto determinado. Y si el profesor ve que cometen muchos errores en algún aspecto concreto, proporcionará algún tipo de práctica que ayude a aumentar la disociación de conocimientos y a neutralizar el olvido.

Pongamos un ejemplo. Supongamos que el proyecto, muy elemental, consiste en desarrollar una historia en la que aparezcan las siguientes funciones:

- Saludos.
- Presentación de uno mismo.
- Presentación de otra persona.
- Dar datos personales (edad, dirección, trabajo, etc.).
- Hablar sobre gustos.

No se presenta la información como un listado ordenado porque los alumnos tienen libertad para determinar en qué orden aparecen. La tarea que se les plantea es que encuentren una situación en la que aparezcan todas estas funciones y que desarrollen el diálogo pertinente, que luego deberán representar delante de la clase.

Este tipo de proyecto se puede hacer desde los primeros estadios del aprendizaje de una lengua, porque las funciones se aprenden desde los comienzos. Y como en la fase de asimilación han logrado agilidad en la construcción de las estructuras que van a necesitar, tienen los conocimientos gramaticales necesarios para poder desarrollar los diálogos. Con el tiempo, las funciones se van volviendo más complejas, la gramática que requieren también y los diálogos ganan en riqueza. Las necesidades de comunicación que se pueden satisfacer con un nivel de conocimiento de la lengua más avanzado son

siempre más sofisticadas, pero, como muestra el ejemplo, es una actividad que no requiere necesariamente grandes conocimientos.

Los alumnos trabajan en grupo cooperativo homogéneo; en grupo deciden qué poner y todos escriben al mismo tiempo. Saben que luego deberán representar la situación, de manera que no aceptan que nadie se “descuelgue” del trabajo, ya que esto afectaría a todo el grupo.

En el momento de la representación, en tanto que emisores deberán vigilar la entonación, el lenguaje corporal, todos esos elementos no lingüísticos que ayudan a dar forma al significado final del mensaje. Y, en tanto que receptores, al escuchar a sus compañeros, verán que unas mismas necesidades de comunicación se dan en situaciones muy dispares, ampliando con ello la sensación de utilidad de los contenidos aprendidos. Lo cierto es que sus ideas son, con frecuencia, sorprendentes.

Los proyectos siempre tienen que producir un resultado escrito, y las dudas aparecen en muchos casos respecto a cómo corregirlos. Los trabajos que presentan suelen estar muy cuidados, bien presentados, y los muestran con verdadero orgullo. El profesor no puede comenzar a marcar en rojo los errores. La solución, que además encaja con lo que nos dice la teoría, es que la corrección de los trabajos se vaya haciendo *durante* el trabajo. El profesor se sienta con el grupo y corrige con ellos, adoptando el estilo socrático para que sean ellos mismos quienes encuentren la solución a sus errores. Volvemos a una situación de corrección “en caliente”, que tiene dos ventajas: una, la de incidir mejor en los procesos de reestructuración; la otra, que permite que el trabajo que presenten esté ya corregido y, por tanto, no se deba “manchar” de rojo. Así, el trabajo que entregan está correcto, y lo que hace el profesor al revisarlo es anotar algún comentario en positivo, destacando aquello que les ha salido mejor. Si todavía quedase algún error importante, los alumnos tienen la oportunidad de corregirlo y volverlo a entregar.

Planteamos este mini-proyecto a un grupo de alumnos de primer curso y las situaciones que desarrollaron fueron muy diversas: el primer día de clase, en el patio de un colegio, con las correspondientes presentaciones; un interrogatorio en una comisaría de policía; el cruce de aduanas en un aeropuerto, desde la cola de inmigración; y, la más curiosa, una sesión de espiritismo, con un alumno escondido debajo de la mesa representando al espíritu, una médium y unos clientes asustados.

Al final del proceso, los alumnos no solo han dado utilidad a las funciones, transfiriendo sus conocimientos lingüísticos, sociales y emocionales a una situación nueva, sino que han visto una multiplicidad de situaciones en las cuales se han utilizado unos conocimientos determinados que todos comparten. Han tomado conciencia de que la práctica realizada con anterioridad les permite dar forma a situaciones interesantes y el nivel de motivación crece de manera importante. Porque todos los grupos han sido capaces de realizar el proyecto; todos tienen su historia; todos la han podido representar.

Curiosamente, el ingenio gana la partida, y la sesión de espiritismo, que fue la que ideó un grupo de principiantes que no había estudiado nunca inglés antes, fue la que más éxito tuvo.

Alguna vez hemos optado por utilizar este tipo de proyectos como tarea de evaluación final: los alumnos debían hacer un vaciado de todo el libro, identificando todas las funciones que habían estudiado y toda la gramática que habían practicado, y con todo ello idear una situación, o un encadenamiento de situaciones relacionadas entre sí, dando lugar a una unidad narrativa. Esta situación, que se elaboraba en grupo, se tenía que reproducir individualmente por escrito el día del examen, para luego, otro día, representarla delante de la clase. Al proponerles la tarea, los alumnos se horrorizaban porque no se veían capaces de “aprenderse de memoria” todo el texto. Luego, en la práctica, se mostraban sorprendidos: lo único que tenían que recordar era la situación; el lenguaje iba surgiendo. Y al corregir sus escritos se veía que no había habido memorización de las palabras sino de situaciones, porque los distintos miembros del grupo explicaban la misma historia, pero con palabras diferentes. Uno podía saludar con una forma diferente al compañero, por ejemplo, pero ambos saludaban: habían interiorizado las diferentes formas que existen para satisfacer una misma función como un todo significativo intercambiable. Y si en el momento de la representación uno cambiaba el orden de las escenas, los demás eran capaces de adaptarse al “fallo” del compañero. El día de las representaciones era como una fiesta: se disfrazaban e intentaban dar el mayor realismo posible a la historia. El lenguaje se había hecho realidad; la clase había abierto la ventana y se utilizaba la lengua para explicar historias. Historias que ellos habían creado y que eran capaces de comunicar.

Para intentar incorporar conocimientos tecnológicos a los proyectos, además del inglés, se puede plantear que el formato final sea el de un cómic: a partir de las funciones previamente determinadas, y decidiendo el número de viñetas que deberá tener (ocho es un buen número), los alumnos realizan los dibujos, los escanean, los pasan a ordenador como imagen y escriben los diálogos. No hace falta tener grandes conocimientos tecnológicos porque el montaje se puede hacer en formato de PowerPoint, lo que permite añadir transición de imágenes, música de fondo y, si se quiere, incluso grabar la voz de los personajes, para que se les escuche y se les lea. En este caso, la parte oral del trabajo consiste en una presentación colectiva, explicando la historia y la manera cómo han trabajado. Los resultados suelen ser espectaculares y su orgullo al presentarlos, también.

LOS *TREASURE HUNT*

Los *Treasure Hunt* son otro tipo de pequeños proyectos que se pueden utilizar en esta fase. Un *Treasure Hunt*, o *Búsqueda del tesoro*, es un juego

en el cual los participantes deben encontrar alguna cosa que está escondida en algún lugar con la ayuda de una serie de pistas. El uso de este tipo de tarea en el aprendizaje del inglés será un primer paso para el desarrollo de estrategias de comprensión de la información –en formato textual, de imagen y/o sonido– existente en Internet.

Los alumnos disponen de un documento digital que consiste en dos partes asociadas y diferenciadas: una introducción al contexto en el cual se va a desarrollar la historia, con una serie de enlaces a una o varias páginas webs sobre el tema, y una serie de preguntas que deberán responder tras haber visitado y leído la información que contienen las páginas referenciadas.

Aunque generalmente se trata de actividades sencillas son de utilidad y sirven de preparación para los posteriores proyectos, mucho más complejos, puesto que requieren una estrategia sistematizada de búsqueda de información en Internet. El alumno está ya acostumbrado a manejar esta tecnología, pero, a menudo, carece de estrategias que le permitan hacer un buen uso de la misma.

A fin de conseguir que estas actividades sean efectivas es importante diseñarlas a conciencia, incluyendo preguntas relevantes y que supongan un reto progresivo para la capacidad cognitiva del alumno, desde la localización de datos concretos hasta la interpretación de la información existente. También se debe cuidar al máximo la selección de las páginas de referencia que se proponen, para contribuir a que desarrollen estrategias de reconocimiento de fuentes fiables y serias.

En los *Treasure Hunt*, la tarea se puede completar individualmente o en grupo, aunque es imprescindible incluir una fase de puesta en común donde se analizará la información resultante de la búsqueda y la estrategia utilizada, ya que este es uno de los objetivos que se persigue. Cobrará importancia no solamente *qué* se ha respondido, sino *cómo* se ha obtenido la información. Esta fase se puede aprovechar para incidir en la fiabilidad de las páginas visitadas, invitando al análisis de las fuentes para que el alumno adquiera conciencia de la necesidad de desarrollar criterios que le permitan valorar la información existente en la amalgama de fuentes que nutren Internet. En definitiva, lo que se persigue es acabar con la creencia recurrente de que “es verdad porque lo dice la web”, constituyendo una buena manera de contribuir a su alfabetización en medios.

5.3.3. *Las producciones libres*

En las producciones libres, individuales, buscamos que el alumno ponga a prueba su capacidad para comunicar ideas y sentimientos, para crear un texto correcto a nivel de estructura, cohesionado y coherente. Son tareas complejas y por eso reciben una puntuación que solo es indicativa, que no hace “media” con nada. Sirve para que el alumno vea su avance, se mida

consigo mismo y no se preocupe de las “repercusiones” que un mal resultado puede tener. La intención que subyace a este planteamiento es quitarles presión para que no pidan ayuda a nadie. Lo que se penaliza es no hacer el trabajo, no el resultado que se obtenga. Y si el profesor considera que uno de los trabajos entregados está claramente por debajo de las posibilidades del alumno, este tendrá la posibilidad de volverlo a repetir.

Se les propone una metodología de trabajo: primero, pensar el tema; luego, hacer un primer redactado; dejar “dormir” el escrito en un cajón un par de días y después retomararlo. De esta manera desaparece el proceso de transferencia de lengua a lengua, se “olvidan” de cómo lo pensaron en su momento en su lengua y salta a primer plano el inglés. Esto hace que adopten el rol del lector y los errores de inglés que hubiesen podido cometer interfieren en la comprensión del texto. «No sé qué quería decir aquí», dicen, lo cual les lleva a replantearse su escrito.

Aunque se haya pactado que la nota no tendrá repercusión en la media, las correcciones deben ser muy rigurosas, precisas y exigentes, porque no tiene sentido engañarles: la recompensa a sus esfuerzos la obtendrán en la paulatina mejoría de sus resultados. Puede que el planteamiento parezca utópico, pero funciona y es un factor de motivación intrínseca muy potente. Esta estrategia de “no influencia en la nota final” provoca un cambio de actitud importante por parte del alumno que deja de querer ser “políticamente correcto” escribiendo aquello que cree que el profesor espera que escriba. Los alumnos acaban por involucrarse, utilizando la lengua para expresar *sus* ideas, *sus* pensamientos, no las de otros. Y lo más importante, desean comunicar un mensaje y esperan que el lector (en este caso el profesor) lo entienda correctamente.

Las producciones libres tienen tres objetivos: lograr la corrección textual, lograr la expresión de ideas y sentimientos propios y lograr que el alumno tenga como objetivo despertar el interés del lector. Para ello se deben plantear títulos que de entrada no sepan cómo abordar, que creen un cierto desequilibrio y que requieran una reflexión previa al redactado. Pensamos en títulos como *Why?; Where?; If I had known; Never again; Don't complain!*, etc.

Su primera reacción es de sorpresa: entienden perfectamente lo que dicen las palabras (primer nivel de análisis), pero no les ven ningún sentido. Como ellos dicen, entienden, pero no entienden. No sin contexto; necesitan un contexto que dé sentido a esas palabras. En esto consiste la tarea que se les plantea: en que encuentren y desarrollen un contexto posible, de manera que esas palabras que tienen significado adquieran también sentido.

Las producciones libres son un reto para el alumno, pero también lo son para el profesor que debe ser consciente de que su corrección va a ser el termómetro de la importancia que les otorga. Si es superficial, el mensaje que mandará al alumno es que se trata de un trabajo con escasa importancia. Y no es este el caso. La corrección tiene tres objetivos: corregir los errores

de lengua, demostrar al alumno que se ha entendido el mensaje y demostrarle que ha despertado interés. Si se alcanzan los dos últimos objetivos, el alumno valorará la corrección lingüística como la herramienta necesaria que le permite comunicar sus ideas y despertar el interés del lector.

La corrección debe explicar los errores por escrito, como nota a pie de página (tanto si es sobre papel como por ordenador): qué es lo que está mal, por qué está mal, qué es lo que dice en realidad aquella frase y que, por contexto, se entiende que no era lo que querían decir. Estas explicaciones constituyen una especie de gramática *ad hoc*, especial y particular para cada alumno, y con frecuencia las consultan en trabajos posteriores. Y, finalmente, como observación general, la reacción del profesor a su historia. No un simple «está bien; es interesante», sino un comentario personal que ponga claramente de manifiesto el interés que la lectura ha suscitado, dirigido al alumno en tanto que persona que ha contado algo. Sus escritos se vuelven cada vez más personales y, con frecuencia, acaban siendo una especie de terapia de problemas familiares, de relación entre amigos, de problemas personales que no se han atrevido a contar a nadie.

Este tipo de práctica se ha realizado con más de 30 alumnos por clase en un Instituto público normal, con alumnos normales. Con alumnos que, a veces, tenían problemas personales que los anulaban; con alumnos con problemas de aprendizaje; con alumnos brillantes, también. Cada cual a su nivel acababan siendo capaces de expresar sus ideas, sus pensamientos, logrando que, para el profesor, la corrección de sus trabajos no fuese un “más de lo mismo” monótono y aburrido, sino que se estableciese entre ambos un verdadero diálogo, una verdadera complicidad.

5.3.4. Las WebQuests

Si el objetivo final de todo aprendizaje es lograr una transferencia positiva de los conocimientos interiorizados que permita crear conocimiento nuevo en situaciones y contextos nuevos, la práctica de reproducción debe incluir algún tipo de proyecto que otorgue la suficiente autonomía a los alumnos para alcanzar este fin. Sin embargo, como nos encontramos en una situación de educación formal, todavía es lícito que haya un cierto grado de orientación por parte del profesor, sobre todo para evitar la dispersión y la pérdida de tiempo.

Las WebQuests son un ejemplo de trabajo por proyectos y, como tal, tienen como objetivo que los alumnos completen una tarea propuesta por el profesor utilizando todo un abanico de fuentes de información que les ha preparado el profesor. Una vez concluido deberán presentar su proyecto delante de la clase, en inglés. Lo que caracteriza a las WebQuests es su formato, muy estructurado, que incluye como un elemento más la especificación de cómo se va a valorar.

Al tratarse de un proyecto relativamente largo, hay dos maneras de plantearlo. Una es simultanear el proyecto con las clases “normales”, reservando un día a la semana para llevarlo a cabo. Dado que para la realización de proyectos se necesita disponer de conexión a Internet, en algunos casos es la única manera posible de llevarlos a cabo. La otra consiste en dedicar el último mes de cada trimestre a desarrollarlo, en dedicación exclusiva. Es decir, se considera que se han terminado las clases destinadas a nuevos aprendizajes y se dedica todo el tiempo al proyecto. Este sistema da más continuidad al trabajo, pero implica disponer de ordenadores todas las horas de clases.

Hacia 1995, con la generalización del uso de Internet como fuente de información, Bernie Dodge, profesor de San Diego University, ideó el formato de WebQuest. Posteriormente se le unió un discípulo suyo, Tom March, y juntos desarrollaron toda la teoría de las WebQuests. Tenían claro el objetivo que perseguían:

The goal then, and now, was to create lessons that make good use of the web, engage learners in applying higher level thinking to authentic problems, and use everyone's time well.⁸⁸

Se trata, por tanto, de un intento de dar forma a las potencialidades de la red para lograr mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos, mejorar la retención de los conocimientos adquiridos y permitirles trabajar con un elevado grado de autonomía.

Dodge define las WebQuests de la siguiente manera:

A WebQuest is an inquiry-oriented activity in which some or all of the information that learners interact with comes from resources on the Internet, optionally supplemented with videoconferencing.⁸⁹

Una WebQuest es, por tanto, una actividad en la cual los alumnos resuelven una tarea recurriendo básicamente a información de la web. En casos excepcionales pueden llegar a recurrir a videoconferencias, cuando el trabajo en grupo se realiza desde lugares geográficos alejados o cuando se solicita información a algún personaje concreto utilizando este medio. Esta manera de trabajar abre la posibilidad de colaboraciones entre países distintos, algo que ya se está haciendo en los programas de *e-Learning*, donde centros de diferentes países acuerdan estudiar un tema conjuntamente.

Existen muchas WebQuests en Internet, pero no siempre las tareas están bien definidas, confundándose con frecuencia WebQuests y *Treasure Hunts*. Por eso, y porque es la mejor manera de aprender a utilizarlas, a continuación

⁸⁸ Dodge, B., *QuestGarden. Where Great WebQuests Grow*.

⁸⁹ Dodge, B. (1995), *Some Thoughts About WebQuests*.

vamos a analizar con detalle de qué partes constan y cómo elaborar las propias WebQuests. No es complicado, y aunque requiere tiempo, se garantiza que la tarea esté al alcance de los alumnos, tanto por el contenido que se les propone como por la competencia lingüística que deberán tener para poderla llevar a cabo. La parte técnica no ofrece problemas, puesto que Internet ofrece muchas posibilidades de elaborar una página web online sin coste alguno; también se pueden utilizar plantillas que facilitan el diseño.⁹⁰ Una vez elaborada se podrá utilizar en años consecutivos y a nivel de Seminario. O sea que se trata de un esfuerzo que ya a la corta resulta rentable. Lo único que se deberá controlar de un curso para otro es que los enlaces a las páginas web que se establecieron en su momento estén todavía operativos. En caso contrario, se deberán buscar nuevos enlaces que aporten información equivalente.

6. Análisis de una WebQuest

El primer requisito importante de una WebQuest es que la tarea que se propone a los alumnos no se pueda resolver mediante una copia de la información que van a encontrar en Internet. En palabras de Tom March:

A WebQuest is a scaffolded learning structure that uses links to essential resources on the World Wide Web and an authentic task to motivate students' investigation of a central, open-ended question, development of individual expertise and participation in a final group process that attempts to transform newly acquired information into a more sophisticated understanding.⁹¹

Las WebQuests son un elemento de este andamiaje que organiza el profesor. Están pensadas para trabajar en grupo (añadimos “cooperativo homogéneo”), en el que los alumnos suman esfuerzos individuales para lograr un resultado final que siempre es mejor. Durante este trabajo en grupo hacen propuestas, argumentan, toman decisiones y, finalmente, crean información nueva entre todos. Es un tipo de actividad que, de acuerdo con la taxonomía de dominios cognoscitivos de Bloom-Anderson, requiere un pensamiento de orden superior: deben analizar la información recibida, evaluarla y utilizarla para crear un contenido nuevo, diferente de la información original. Esto implica que la tarea que se propone no tiene que ser necesariamente “difícil”, pero sí que debe ser “compleja”, en términos de Sousa.

⁹⁰ Para más información, ir a <http://webquest.sdsu.edu/LessonTemplate.html>; <http://webquest.org>; <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/anatomy.htm>.

⁹¹ March, T. (2002), *What WebQuests Are (Really)*.

6.1. Partes de una WebQuest

Las WebQuests son proyectos con una estructura cerrada. Constan de una *introducción (introduction)* en la que se define el contexto en el que se va a desarrollar el proyecto, y se establece la *tarea (task)* que los alumnos deben resolver. Para poder llevarla a cabo, el profesor les organiza un *proceso (process)*, es decir, les traza un recorrido a seguir, indicándoles la secuenciación y prestándoles una serie de ayudas y, para que no se pierdan buscando en la red, les proporciona unos *recursos (resources)* a base de enlaces a sitios web. Allí podrán encontrar la información suficiente para desarrollar la tarea, de manera que se reduzca al máximo el riesgo de dispersión. La WebQuest debe también definir unos parámetros de *evaluación (assessment)* que, en estos proyectos, debido a su complejidad, toma la forma de lo que en inglés se conoce como *rubric*, una plantilla de evaluación. Finalmente, se incluyen unas *conclusiones (conclusions)* haciendo una valoración global del trabajo y subrayando aspectos importantes que quizás hayan pasado por alto a los alumnos y, de manera opcional, unos *créditos (credits)* citando y agradeciendo el trabajo anterior que ha hecho posible configurar el presente. Se cierra la WebQuest con unas notas dirigidas al profesor, en las que se indica la edad aproximada de los alumnos a los que va dirigida y donde se dan recomendaciones acerca de cómo trabajar, útiles sobre todo a los profesores que no tienen mucha experiencia en este tipo de proyecto.⁹²

6.1.1. La introducción

Lo primero que debe hacerse es crear una situación que ayude a contextualizar la tarea. ¿Estamos en Australia, buscando un animal con propiedades especiales que ha sido secuestrado? ¿Vamos a hacer un viaje por ese país? ¿Qué es una película Dogma? ¿Sería posible vivir en una ciudad construida de acuerdo con las ideas del arquitecto austríaco Hundertwasser? ¿Qué sabemos de la Grecia clásica y de la antigua Roma? ¿Cómo se debía vivir en Berlín en la época de la guerra fría? La introducción tiene como objetivo llamar la atención del alumno, despertar su curiosidad y crear un marco de referencia que servirá de base para plantear la tarea.

6.1.2. La definición de la tarea

Lograr una buena definición de la tarea es seguramente el elemento central que condiciona el éxito de la WebQuest. Tiene que ser asequible a los

⁹² En la red hay muchas buenas WebQuest, pero no siempre son estables. Es decir, pueden desaparecer. Por eso, para analizarlas, proponemos utilizar el link www.lpla.es, puesto que las WebQuests que hay allí no tienen visas de desaparecer.

alumnos (tanto por su madurez como por sus conocimientos) y requerir un proceso de transformación de la información que obtienen en la red, de manera que active la aparición de procesos cognitivos de orden superior (analizar, evaluar y crear). Sin ese esfuerzo de transformación solo se activarían los procesos de orden inferior (recordar, comprender y aplicar).

B. Dodge define la función de la tarea en los siguientes términos:

It provides a goal and focus for student energies and it makes concrete the curricular intentions of the designer. A well designed task is doable and engaging, and elicits thinking in learners that goes beyond rote comprehension.⁹³

Por tanto, es imprescindible asegurar por todos los medios posibles que la tarea está bien formulada. Para ello, T. March aconseja hacerse dos preguntas. La primera es *¿Podría resolverse la tarea con un "cortar y pegar"?* Y la segunda, *¿Exige que el alumno elabore algo nuevo a partir de lo que ha aprendido?* Y por "algo nuevo" entiende algo:

[...] substantively new, not merely a new compilation of information or an "original" mishmash of unprocessed facts.⁹⁴

Con esta afirmación deja claro que es necesario que la tarea exija la transferencia de conocimientos a nuevas situaciones, creando una información diferente de la original.

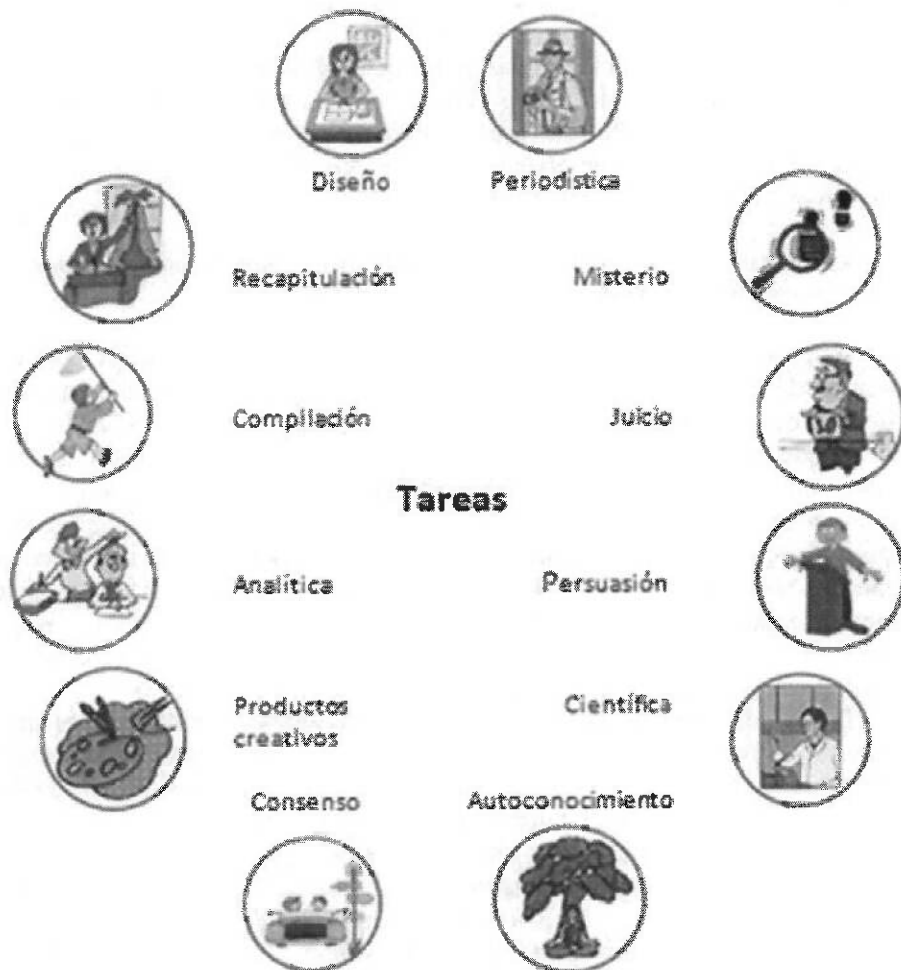
Desde que en 1995 Dodge sentó las bases para el modelo de las WebQuests, los profesores que las han utilizado en sus clases han ido elaborando tareas distintas. Dodge recopiló esas ideas, las analizó y, finalmente, elaboró lo que se conoce como *Webquest Taskonomy*, jugando con el concepto de taxonomía y adaptándolo a la idea de tarea (*task*). Al final, esta taxonomía de tareas quedó articulada alrededor de doce grandes temas y, para que no se pudiesen jerarquizar, las representó mediante un diagrama circular, como el que se presenta en la página siguiente.

La mayor parte de las tareas permiten fácilmente formulaciones que requieran la transformación de la información: la de periodista (se deberán valorar puntos de vista divergentes y llegar a conclusiones personales); la de misterio (la respuesta no se puede encontrar en una página específica, sino que deberá ser elaborada por los alumnos); la de juicio (se deberán tomar en consideración opiniones y declaraciones diferentes y finalmente hacer una valoración personal para emitir un veredicto); la de persuasión (se necesita información y argumentos bien estructurados para convencer); la científica (trazar hipótesis, encontrar argumentos, sacar conclusiones...); la de consen-

⁹³ Dodge, B. *WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks*.

⁹⁴ March, T. (2002), *What WebQuests Are (Really)*.

so (llegar a acuerdos teniendo que armonizar puntos de vista diferentes); la analítica (buscar diferencias y semejanzas y decidir qué significan); y la de diseño (a partir de un análisis de necesidades crear un producto o elaborar un plan de acción). Y la tarea estrella, la de elaborar productos creativos, que puede tomar el formato de un cuento, un cómic, un juego, etc. Es, sin duda, la que contribuye más a la creatividad de los alumnos y cuya formulación entraña menos riesgos.



Taxonomía de tareas de B. Dodge.

Otras tareas, en cambio, resultan más difíciles de formular: la de compilación (dar un formato común a la información que obtienen de diferentes fuentes) y la de recapitulación (demostrar que han entendido una cierta información) corren el riesgo de propiciar un “recorte y pega”, y se debe estar muy alerta en su formulación para garantizar que requieran una transformación de la información obtenida a través de las lecturas.

Al definir una tarea se debe tener en cuenta la madurez de los alumnos. En una sociedad en la que, en un ejercicio de democracia mal entendido, todo el mundo se atreve a opinar sobre todo, muchas veces sin tener la información necesaria para que su opinión resulte pertinente y relevante, desde una situación de educación formal no se puede cometer el error de propiciar opiniones desinformadas. ¿Cómo se iban a valorar? ¿Solo en su aspecto formal, sin tener en cuenta su contenido? Porque si los alumnos no tienen la madurez ni la información suficiente para poderse plantear el tema propuesto de manera seria, se carecerá de autoridad moral para criticarlas. ¿Se aceptarán entonces sin más, reforzando esa idea de que “todo vale”? No hace falta plantear tareas tan alejadas de su realidad; en su mundo próximo hay temas suficientes que les pueden ser relevantes, interesantes, atractivos o útiles como fuente de reflexión. El profesor tiene la responsabilidad de plantear tareas que contribuyan a su crecimiento intelectual y personal y que les hagan entender la importancia del discurso informado.

Por eso, a las dos preguntas de March debería añadirse una tercera: *¿Tienen los alumnos la madurez necesaria para desarrollar la tarea que se les propone?*

Con frecuencia, en las WebQuests se plantea una tarea múltiple. Por ejemplo, escribir un relato y presentar su contenido mediante unas viñetas de cómic; escribir el *script* de una filmación y presentar la filmación, etc. Pero consideramos que en todas las WebQuests debe haber una tarea que no puede faltar nunca: su presentación ante la clase. Tienen que ser capaces de exponer lo que han elaborado utilizando los medios que consideren necesarios. Las nuevas tecnologías les brindan una multiplicidad de posibilidades, como hemos visto en la primera parte de este libro, y el único requisito es que su exposición no puede consistir en la lectura de un escrito preparado con anterioridad. Es una buena manera de poner en práctica la expresión oral, uno de los objetivos de aprendizaje que se plantean en la actualidad, y acostumbrarlos a exponer sus ideas en público, algo que seguramente necesitarán hacer en su vida adulta.

6.1.3. El proceso

Cuando los alumnos empiezan a trabajar en una WebQuest, su primer impulso es empezar por aquellas tareas que les resultan más interesantes y atractivas, sin tener en cuenta que existe una interdependencia entre ellas y que

el orden a seguir es relevante. Para evitar que esto ocurra, en el apartado dedicado al proceso el profesor les marca una metodología de trabajo y les brinda una serie de ayudas.

El primer elemento de ayuda es secuenciar las tareas, de manera que la información que vayan adquiriendo les permita avanzar en el proyecto de manera lógica y ordenada. Dodge (2000)⁹⁵ define tres tipos de andamiaje (*reception scaffold*, *transformation scaffold* y *production scaffold*) y organiza una serie de ayudas que contribuyen a mejorar la recepción de la información, el proceso de transformación del conocimiento y el proceso de producción.

Los alumnos necesitan andamiaje de recepción (*reception scaffold*) cuando en sus lecturas tienden a pasar por alto detalles importantes, se centran en aspectos equivocados o carecen del vocabulario adecuado para poder entender lo que leen. Para ayudarlos, el profesor prepara documentos, tablas, listas de vocabulario específico del tema, guías de observación, etc., que les ayuda a organizar la información de manera que la tengan disponible cuando la necesiten. Si no cuentan con este soporte, lo más probable es que saquen poco provecho de la información que obtienen de la web.

Precisan el andamiaje de transformación (*transformation scaffold*) cuando presentan dificultades en el proceso de transformar la información que reciben a otro formato. La ayuda que reciben va dirigida a facilitarles que establezcan algún tipo de estructura a partir de la información que han obtenido: tablas para diferenciar ideas, esquemas que permitan establecer conexiones, ejemplos de cómo desarrollar razonamientos lógicos, pasos a seguir que ayuden a valorar la información de manera que puedan tomar decisiones, etc.

Cuando la tarea que tienen que cumplir debe seguir algún patrón formal determinado (organizar textos con diferente formato, hacer una presentación, etc.), posiblemente necesitarán el andamiaje de producción (*production scaffold*). En este caso, el profesor pone a su disposición plantillas para presentaciones, plantillas para producir textos escritos, indicaciones acerca de cómo plantear una obra de teatro o un vídeo, etc.

Para que se entienda a qué nos referimos presentamos uno de los documentos de andamiaje que incluimos en la WebQuest *Mystery in Australia*⁹⁶. La introducción explica que se ha robado un animal con unas características singulares y un grupo de detectives (los alumnos) tiene que encontrarlo y devolverlo a sus propietarios (los científicos que lo estaban estudiando). Para evitar que el animal pueda ser interceptado, acuerdan que les mandarán un mensaje cifrado estableciendo lugar, día y hora de la entrega del animal. La tarea que deben completar los alumnos es inventarse una historia que gira alrededor de las preguntas *What happened to the animal? Who stole it?*

⁹⁵ Dodge, B. (2000, June). *Thinking Visually with WebQuests!*

⁹⁶ WebQuest *Mystery in Australia*, en www.lpla.es.

Why? How did you find it? Para ayudarles a organizar su historia y evitar dispersiones, antes de ponerse a escribir deben llegar a acuerdos y rellenar la siguiente tabla que constituye el esqueleto de su narración.

How to organize your story	
<i>Organize the information in the following chart</i>	
Animal chosen	
Person/s who stole it	
Reasons for stealing it	
Steps to find it	1. 2. 3. 4. ...
Place you found it	
Message to the scientists	

Esta tabla les permite tener la estructura de su historia bien trazada antes de comenzar a escribir, con lo que se garantiza coherencia y cohesión interna, y deben analizarla con el profesor para garantizar que han seguido bien las indicaciones iniciales y que no hay errores de planteamiento. Entonces, solo entonces, podrán empezar a desarrollar el texto en inglés.

Estos documentos de ayuda que aparecen en el apartado de procesos pueden ser utilizados también como plan B si la tecnología falla. Conviene que el profesor disponga de alguna copia en papel para que los alumnos puedan utilizarlas en un momento dado. No es el ideal, porque suelen interrumpir la secuenciación, pero constituyen una solución. De hecho, suelen ser los propios alumnos los que trazan su propio plan B ante algún fallo imprevisto.

6.1.4. Los recursos

El riesgo de trabajar con información que proviene de la web es básicamente doble. Por un lado, la dispersión: a través de los *hiperlinks* una información lleva a otra y esta a otra, en un bucle inacabable. Al final se dispone de mucha información pero se ha perdido la noción de cuál era relevante para el proyecto. En segundo lugar, la dificultad de valorar si la información que se ha encontrado es fidedigna.

Para evitar estos dos problemas, las WebQuests tienen un apartado dedicado a los recursos. El profesor incorpora toda una serie de enlaces a sitios web

que considera relevantes, útiles y veraces, incluyendo una pequeña descripción de lo que tratan. Los alumnos deben consultar varias páginas, analizarlas, valorarlas y, finalmente, decidir cuál se ajusta mejor a lo que necesitan. Es decir, en este proceso de búsqueda de información deberán analizar, evaluar y crear, desarrollando y utilizando estrategias de razonamiento de alto nivel. Para estar seguros de que este proceso de análisis previo se ha llevado a cabo, se puede pedir que organicen la información extraída utilizando alguna de las herramientas incluidas en el apartado dedicado a los procesos. En este proceso de clasificación de la información van entendiendo la diferencia que hay entre páginas web de calidad y aquellas que podríamos llamar “páginas basura”.

Como es lógico, los enlaces llevan a páginas en inglés. Con frecuencia tienen la tentación de utilizar el traductor de Google para evitar el problema de la lengua y, por tanto, es un tema que se debe abordar antes de empezar a trabajar. Hay dos argumentos de peso y que suelen escuchar. Uno, el de mayor peso, que el redactado y la posterior exposición tendrán que hacerse en inglés; deben familiarizarse con el vocabulario específico que encontrarán contextualizado en los documentos originales referenciados y, por tanto, de más fácil asimilación. El otro argumento apela a su sentido ético: no parece tener mucho sentido engañar... ¿al profesor? El profesor les ayudará si tienen problemas de comprensión; por tanto, merece la pena aprovechar la oportunidad de recibir explicaciones a nivel de grupo de trabajo, porque así podrán resolver mejor los problemas concretos que cada cual manifieste. De todos modos, la herramienta de traducción está ahí y es difícil controlar su uso. Lo importante es que al final su proyecto sea correcto y su exposición buena.

A veces, los alumnos encuentran otras páginas web interesantes y las utilizan. Conviene que las comenten con el profesor y justifiquen su uso, y siempre, en todos los casos, deberán incluirlas al referenciar los documentos que finalmente hayan utilizado.

Dentro de los recursos pueden aparecer también enlaces a herramientas: por ejemplo, *Google Maps*, herramientas de procesamiento de imágenes, de creación de vídeos, de narraciones digitales, etc. Los alumnos tienen habilidades muy dispares en el uso de los medios y esto da lugar a la aparición de un tipo de ayuda diferente: la que se brindan entre sí los propios alumnos. Aquellos alumnos que conocen bien un programa ayudan a los demás a empezar a usarlo; se sientan con el grupo y comparten los conocimientos más básicos. Luego vuelven a trabajar con su grupo. Y si vuelven a aparecer problemas, vuelven a intervenir. Es una situación interesante, porque los alumnos mejores en medios no lo son necesariamente en inglés y, en cambio, de repente, son el centro de atención de la clase, los que *más saben* y aquellos a quienes todos acuden en busca de ayuda. La clase se transforma en una gran cazuela donde se cuecen conocimientos de tipo muy diversos, y los protagonistas de este proceso de ebullición son ellos, colaborando con frecuencia más allá de su propio grupo de trabajo, alabando los resultados ajenos e in-

tentando mejorar los propios. La frase «¿cómo habéis hecho esto?» es una constante a lo largo de todo el proceso.

Para ayudar al alumno en la elección de qué sitio web visitar primero, junto a la descripción del contenido que va a encontrar allí se puede añadir un comentario relativo a su dificultad. Y, cosa curiosa, con frecuencia tienden a ir primero a las más difíciles, como si de un reto se tratase.

6.1.5. La evaluación

En una WebQuest se realiza trabajo en grupo; se cumplen diferentes tareas, se utilizan organizadores gráficos de ideas y de información; se redactan textos; se utilizan programas informáticos diversos; se hacen montajes audiovisuales; se prepara algún PowerPoint; se hacen exposiciones orales... ¿Cómo se valora todo esto? ¿Simplemente por los documentos escritos que se entregan? ¿Qué porcentaje se otorga al trabajo individual y qué porcentaje al trabajo en grupo? ¿Cómo se mide el trabajo en grupo? ¿Cómo se valora la exposición oral? ¿Qué ocurre si no se entregan todos los documentos? Parece evidente que los métodos de valoración de un proyecto tienen que ser otros; que los tradicionales no valen.

Para resolver el problema se ideó lo que se conoce como *rubric*, una matriz de valoración y evaluación. La definición más comúnmente aceptada de este concepto es el que propone Heidi Andrade:

[A rubric is] a document that articulates the expectations for an assignment by listing the criteria, or what counts, and describing levels of quality from excellent to poor.⁹⁷

La primera particularidad, por tanto, es que se establecen una serie de criterios *ad hoc*, en función del tipo de proyecto a evaluar, y que su calidad se valora en cuatro grados. En realidad, una matriz no solo sirve para evaluar sino que actúa como un referente de las expectativas del profesor en relación al trabajo. Por tanto, su influencia se extiende mucho más allá:

Rubrics can teach as well as evaluate. When used as part of a formative, student-centered approach to assessment, rubrics have the potential to help students develop understanding and skill, as well as make dependable judgments about the quality of their own work.⁹⁸

Su potencial como herramienta de aprendizaje es enorme y no se debería despreciar. Para elaborar una matriz se necesita especificar las dimensiones

⁹⁷ Andrade, H., *What is a Rubric*.

⁹⁸ *Ibidem*.

que se van a tener en cuenta y verbalizar los criterios de calidad que diferencian entre los distintos niveles. Su función es permitir una valoración objetiva de un tipo de proyecto que podría caer fácilmente en una valoración altamente subjetiva. Al verbalizar las dimensiones que se tendrán en cuenta y los criterios de calidad que se otorgan a cada nivel, no solo se obtiene una objetividad mayor, sino que el alumno puede entender mejor qué se espera de él, qué es lo que se considera excelente y en qué aspectos no puede fallar.

Cazden define el concepto de evaluación en los siguientes términos:

El nombre (*evaluación*) no hace honor a la importancia de esta tercera parte [la evaluación] que, a menudo, sirve, no para emitir un veredicto de corrección o incorrección, sino para inducir en el aprendiz un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar los fenómenos (referentes) sometidos a la discusión.⁹⁹

Las matrices tienen, por tanto, una doble finalidad: *formativa*, cuando se revisan antes de que empiecen a trabajar en el proyecto y *sumativa*, cuando lo han terminado, para emitir una valoración final del resultado obtenido, es decir, para evaluarlo y asignarle una nota.

A pesar de la importancia que tienen como elemento formativo, los profesores no siempre analizan las matrices con los alumnos. Quizás porque en el formato de las WebQuests aparecen en último lugar; quizás porque la evaluación se ve como el final del proceso de aprendizaje... Es una carencia que convendría evitar:

It is imperative that students clearly understand how they are being evaluated and what each level represents in relation to scores assigned. This really helps students to understand the standards that they are being held accountable to achieve.¹⁰⁰

En realidad, las matrices son otra forma de brindar un soporte a los alumnos ya que les da más información, y muy válida, acerca de cómo organizar su trabajo y en qué consiste un trabajo bien hecho. Por eso es importante que los alumnos se familiaricen con su contenido *antes* de empezar el proyecto, una vez hecha la introducción y definidas las tareas.

En Internet existen páginas que ofrecen la posibilidad de automatizar matrices online para prácticamente cualquier asignatura,¹⁰¹ pero creemos que es mucho mejor que el profesor se haga la suya propia en cada caso. Es una tarea interesante, porque obliga al profesor a analizar “desde fuera” su actividad, en cierta manera evaluándose a sí mismo. Siempre puede tomar ideas de las propuestas online, pero es el profesor quien, mejor que nadie, sabe lo que

⁹⁹ Cazden, C.B., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* (p. 124).

¹⁰⁰ *How to Develop a Rubric*.

¹⁰¹ Entre las más conocidas se encuentran rubistar.4teachers.org y http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/general/

espera de sus alumnos. Una buena matriz ayudará también a prevenir errores, aquellos errores que el profesor sabe que pueden cometer sus alumnos.

En función del número de dimensiones que se definan, la matriz resultará más o menos compleja. Para evitar que su uso sea poco operativo conviene conservar solo las más importantes. En la mayoría de las WebQuests en las que se debe producir un trabajo escrito y una presentación oral, las categorías suelen ser las siguientes: *Group work / Personal Commitment / Written story / Development of the Story / Creativity / Oral Presentation*. Si en lugar de hacer una presentación oral tienen que presentar un vídeo, este punto se modifica.

Se pueden modificar o ampliar las dimensiones; se puede preparar una matriz especial para la presentación oral, para el vídeo, etc., recordando siempre que si la matriz es excesivamente compleja será difícil usarla y perderá efectividad. Y una vez se han definido las dimensiones, se les debe adjudicar un porcentaje de valor. ¿Se quiere priorizar una sobre otra? ¿Todas tendrán el mismo valor? Sea cual sea la decisión que se tome, los alumnos deben conocerla. Esto les ayudará no solo a entender cuáles son las expectativas del profesor, sino, también, a organizar su trabajo adecuadamente. Sería injusto que no tuviesen esta información y que dedicasen un gran esfuerzo a algo que es secundario para el profesor; sería como hacerles trampa. No deben “adivinar”; deben “saber”.

Algunas de estas dimensiones afectan al grupo y otras al individuo. *Group Work* permite valorar el funcionamiento del grupo, mientras que *Personal Commitment* lo hace del rol que el alumno desempeña en el grupo. *Written Story* atañe a todo el grupo, igual como *Development of the Story* y *Creativity*, mientras que *Oral Presentation* proporciona un indicador individual.

La definición de los criterios de calidad suele hacerse en cuatro niveles que se pueden relacionar con las ideas expresadas a través de cuatro adverbios: el nivel 4, el mejor, se podría definir mediante el adverbio “*routinely*”, “*constantly*”; el nivel 3, por “*usually*”, “*basically*”; el 2 por “*sometimes*” y el 1 por “*rarely*”. No queremos decir que se deban utilizar esos adverbios, pero sí el sentido que subyace en ellos. Por ejemplo:

	4	3	2	1
Group work	The group constantly concentrates on the task	The group basically concentrates on the task	The group seems to forget about the task	The group needs to be constantly brought back to work
Personal commitment	Constantly brings up ideas, active	Usually brings up ideas, fairly active	Rather passive	Draws back from work

En algunos casos, la definición del criterio de calidad define fortalezas, pero, a veces, también puede identificar debilidades, buscando una formulación que sea lo más fácilmente interpretable para los alumnos.

Cada alumno recibe una puntuación individual que resulta de aplicar los porcentajes correspondientes a las puntuaciones resultantes. Como hemos dicho, el profesor debe decidir si prima unas categorías por encima de otras, o si todas tienen el mismo valor. Lo importante es que el alumno se da cuenta de que importa no solo el resultado final, sino todo el proceso. Y al analizar los descriptores de calidad, entiende que se lo valora en su totalidad, incluso en aspectos que atañen a su compromiso personal con el trabajo.

Las matrices tienen adeptos, pero también tienen críticos. Los críticos consideran que los resultados finales salen “hinchados” porque los aspectos grupales influyen “demasiado” en detrimento de los individuales, de manera que muchos alumnos aprueban sin realmente merecerlo, dicen, apoyados por el trabajo de los compañeros. Los adeptos consideran que se logra objetivar la valoración de los alumnos, tomando en consideración elementos que normalmente se obvian y que, a los alumnos, les sirven de ayuda para entender qué se espera de ellos. Como en tantos aspectos de la educación, los profesores deben fijar prioridades, y quienes trabajan con WebQuests u otro tipo de proyectos hacen claramente una apuesta de futuro. El aprendizaje no es rectilíneo, sino que se avanza a saltos, a veces con retrocesos. Si se quiere valorar a un alumno en toda su complejidad, valorar únicamente el producto final resulta muy pobre. El uso de matrices permite tener en cuenta no solo el grado de madurez real que ha alcanzado el alumno, sino que permite entrever su potencial. Como dice Vygotsky al describir la zona de desarrollo próximo:

The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the progress of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. These functions could be termed the “buds” or “flowers” of development rather than the “fruits” of development.¹⁰²

Este texto tan poético nos da argumentos para considerar que valorar el esfuerzo del alumno, su capacidad y voluntad de participar en tareas compartidas no es engañarlo; supone tener en cuenta aquellos aspectos que le permitirán seguir aprendiendo. Lo que consigue ahora con ayuda, lo conseguirá mañana por sí solo. La motivación que siente al ver que sus esfuerzos también se valoran es una garantía de que seguirá esforzándose.

La valoración de los proyectos de los alumnos debe ser justa, y por justa entendemos amplia, abarcando no solo el producto final sino todo el proceso.

¹⁰² Vygotsky, L.S., (1978), *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes* (p. 86).

Porque si el proceso ha sido correcto y el producto final no tanto, todo indica que en el futuro ese producto mejorará. El alumno gana confianza en sí mismo, valora su esfuerzo y, al ver que le es reconocido, tiene una experiencia gratificante. A pesar del esfuerzo que ha tenido que realizar o, quizás, precisamente debido a ello.

CONCLUSIONES

Acabamos nuestra reflexión sobre la enseñanza del inglés en Secundaria recuperando el principio. Cuando el profesor novel empieza a dar clases, su empeño se orienta hacia lograr transmitir a todos los alumnos los conocimientos que tiene. Se plantea cómo estructurarlos, cómo organizarlos; dedica horas de trabajo en preparar sus clases con detalle, con mimo, esperando así enseñar bien a sus alumnos. Sin embargo, al cabo de poco tiempo empieza a intuir que con esto no basta. Con sorpresa, con angustia, a veces con sensación de fracaso y una cierta frustración, ve cómo los alumnos, que han escuchado sus palabras con atención, en realidad han aprendido muy poco. Entonces comienza a tomar conciencia de que transmitir bien las ideas, de manera estructurada, lógica y coherente es, según como se mire, la parte fácil de enseñar. Fácil porque depende de uno mismo, de los propios conocimientos y del propio esfuerzo. Lo verdaderamente difícil es lograr que los alumnos aprendan. Entonces, el profesor novel debe empezar otra andadura: la de aprender a enseñar, que no es sólo transmitir conocimientos, sino que ha de incluir su propio aprender sobre “el aprender” del alumno; la de aprender a discernir lo que el alumno sabe y a organizar su ayuda de manera que los alumnos puedan construir significados válidos, tan válidos como los que él ya tiene.

En este libro hemos intentado allanarle algo el terreno con una propuesta metodológica, siendo conscientes de que el viento cambia de dirección y las dunas de forma. Por eso damos tanta importancia al conocimiento teórico, como aquel conocimiento que permite dar continuidad y variedad a la propia práctica, adaptándola a los cambios, y reconocer la utilidad de otras prácticas posibles.

Conocer la realidad social permite entender las modificaciones que se introducen en los sistemas educativos. En una época se primaron los intereses culturales para definir los objetivos que se pretendían alcanzar con el aprendizaje del inglés, pero, con el tiempo, al adquirir mayor importancia los factores económicos, dictados en parte por la expansión del imperio británico, los objetivos cambiaron y con ellos las metodologías.

En la actualidad, la sociedad líquida de la que habla Bauman impone sus condiciones también en el mundo educativo: se debe preparar a los alumnos para que se adapten a cambios, para despertar su curiosidad y su creatividad, para que puedan interactuar con personas de cualquier parte del mundo. Y como es imposible conocer todas las lenguas, el inglés ha evolucionado en su uso y se ha transformado en el Global English que define Graddol: un inglés desprovisto de gran parte de los atributos culturales que durante tanto tiempo lo caracterizaron para convertirse en un instrumento de comunicación supranacional, en el que la pronunciación es “buena” no ya si imita con fidelidad el hablar de los ingleses, sino si permite la comunicación fluida con otros hablantes de cualquier parte del planeta, sean o no ingleses.

Cuando en circunstancias como las actuales se escribe sobre metodología se debe ser muy cauto, porque la experiencia de este pasado cercano nos advierte de que la situación actual que en estos momentos parece estar asentada sobre una base de hormigón armado, en realidad, puede volver a cambiar, de manera que requiera de nuevos cambios metodológicos: es el juego entre el viento y las dunas. De hecho, la complejidad económica del presente parece haber relegado el discurso del bilingüismo con el inglés a un segundo plano. ¿Ha cambiado el viento lo suficiente para que se muevan las dunas? Ya se verá.

Para que el profesor no dependa del vaivén de los conflictos socioeconómicos que llegan a introducir cambios significativos en los sistemas educativos, redefiniendo los antiguos objetivos e introduciendo otros nuevos, hemos intentado justificar las actividades que proponemos relacionándolas con una fase determinada de la secuencia didáctica, explicando de qué manera favorecen la construcción de significados y cómo contribuyen al progresivo aumento de la autonomía de los alumnos. Es decir, escapando del “aquí y ahora” y buscando un discurso más a largo plazo.

Al final del proceso, cuando se quieren poner a prueba los conocimientos adquiridos en la creación de situaciones nuevas, las WebQuests permiten un considerable grado de autonomía manteniendo el control estrictamente necesario para evitar la dispersión. Es un formato que además permite la transversalidad con otras materias, pudiendo ser una buena práctica también para la docencia basada en el AICLE.

Un libro no puede ser nunca exhaustivo, y menos aun cuando trata de metodología. Seguro que hay otras actividades que no hemos incluido aquí, y seguro también que aparecerán otras nuevas. Lo importante es pensar en la práctica desde un prisma que incluya los argumentos teóricos que avalen su utilización. Sólo así logrará el profesor sentirse seguro en su actividad docente, mejorando aquello que ya le funciona y cambiando con criterio aquello que no parecer funcionar tan bien.

—Maestro —dijo al cabo de un tiempo el discípulo—, ya he entendido. Las dunas siempre estarán ahí. Ahora he aprendido a reconocerlas. Cuando vea que cambia la dirección del viento sabré cómo manejarlas y no me perderé.

—Entonces ya no me necesitas —respondió el maestro—; no dejes de vigilar el viento.

Dicho esto se levantó y, con paso cansino, desapareció él mismo detrás de unas dunas.

BIBLIOGRAFÍA

- Acero, J.J. (1982). *Introducción a la filosofía del lenguaje*. Madrid, Cátedra.
- Ach, N. (1921). *Über die Begriffsbildung*. Bamberg, Buchner.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Nueva York, Longman
- Andrade, H., *What is a Rubric* en www.rubistar.4teachers.org
- Austin, J.L. (1962). *How to do Things with Words*. Oxford, OUP.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México, Trillas.
- Ausubel, D.P. (2005). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Madrid, Paidós.
- Baugh, A.C. y Cable, T. (1978). *A History of the English Language*. Londres, Routledge & Kegan Paul.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona, Paidós.
- Blair, R.W. (1982). *Innovative Approaches to Language Teaching*. Rowley, Newbury House Publishers.
- Bleguer, J. (1980). *Temas de psicología (Entrevistas y grupos)*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bloom, B.S. (1976). *Human Characteristics and School Learning*. Nueva York, McGraw-Hill.
- Bloom, B.S., Mesia, B.B. y Krathwohl, D.R. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: The Affective Domain and the Cognitive Domain*. Nueva York, David McKay.
- Bruner, J.S. (1966). "Some Elements of Discovery", en L.S. Shulman y E.R. Reisler (Eds.) *Learning by Discovery: A Critical Appraisal*. Chicago, Rand Mc. Nally.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación a cargo de J. Linaza. Madrid, Alianza.
- Bruner, J. (1985). *La parla dels infants*. Vic, Eumo.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo educativo y cognición*. Selección de textos por Jesús Palacios. Madrid, Morata.
- Brown, G., Malmkjaer, K., Pollitt, A. y Williams, J. (Eds.) (1995). *Language and Understanding*. Oxford, OUP.

- Carr, N. (2010). *The Shallows, What the Internet is doing to our brains*. Nueva York-Londres, Norton.
- Cazden, C.B. y Forman, E.A. (1985). "Exploring Vygotskian Perspectives in Education: The Cognitive Value of Peer Interaction", en J.W.Wertsch (Ed.), *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Nueva York, CUP.
- Coll, C. (1981). "Actividad e interactividad en el proceso de enseñanza/aprendizaje". Reunión Internacional de Psicología Científica. Alicante, Febrero.
- Coll, C. (1985). "Acción interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas". *Anuario de Psicología*, 33, 59-70.
- Coll, C. (1986). *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- Coll, C. (1991). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- Coll, C. (1993). "Constructivismo e intervención educativa. ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?", en J. Beltrán y otros (Comps.), *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide.
- Coll, C. (2007). "Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio", *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. URL: <http://www.ub.edu/grintie> Consultado el 3/11/2010.
- Coll, C. (2009). "Los enfoques curriculares basados en competencias y el sentido del aprendizaje escolar". Congreso Mexicano de Investigación Educativa – COMIE.X Veracruz, 21-25 de septiembre de 2009. Conferencia magistral. Licenciado por Creative Commons <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>
- Coll, C. (2010). "Enseñar y aprender en el mundo actual: desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47-66" http://www.psyed.edu.es/grintie/prodGrintie/articulos/CC_2010_PensamientoIberoamericano.pdf. Consultado el 3/11/2010.
- Coll, C. (Coord.) (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Coll, C. (2009). "Enseñar y aprender en el siglo XXI. El sentido de los aprendizajes escolares", en R.A. Marchesi, J.C. Tedesco y C. Coll (Coords.) *Reformas educativas y calidad de la educación*. Madrid, Santillana: <http://www.ub.edu/grintie> (consultado el 3/11/2010).
- Coll, C. y Martí, E. (2001). "La educación escolar ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación", en C. Coll, J. Palacios A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, Alianza.
- Coll, C. y otros (1995). "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa", en P. Fernández Berrocal y M.A. Melero (Coords.) *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, Siglo XXI.
- Coyle, D. (2006). *Developing CLIL: Towards a Theory in Practice*, cf. *CLIL in Catalonia, from Theory to Practice*. APAC.
- Coyle, D., Hood, Ph. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, CUP.
- Dale, E. (1969). *Audiovisual Methods in Teaching*, Nueva York, Dryden Press.

- Davidson, D. (1984). *Inquiries into Truth and Interpretation*. Oxford, OUP.
- Davidson, D. (1993). "Truth and Meaning", in A.W. Moore, *Meaning and Reference*, Oxford, OUP.
- Dodge, B. "QuestGarden. Where Great WebQuests Grow", <http://questgarden.com>
- Dodge, B. (1995). "Some Thoughts About WebQuests", San Diego State University: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.
- Dodge, B. (2000, June). *Thinking Visually with WebQuests* [Online]. Presentado en la National Educational Computing Conference, Atlanta, GA. Disponible en: <http://edweb.sdsu.edu/Webquest/tv/>
- Dodge, B. "WebQuest Taskonomy: A Taxonomy Of Tasks", en <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>.
- Duckworth, E. (1981). "O se lo enseñamos demasiado pronto y no pueden aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen" en *Infancia y aprendizaje: Monografías: 2, Piaget*.
- Duckworth, E. (1983). "Tener ideas maravillosas". C. Coll (Ed.) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: S.XXI.
- Dudenev, G. (2000). *The Internet and the Language Classroom, a Practical Guide for Teachers*. Cambridge, CUP.
- Dummett, M. (1993). "What Does the Appeal to Use do for the Theory of Meaning?", in A.W. Moore, *Meaning and Reference*, OUP, Oxford.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, MEC-Paidós.
- Frege. G. (1993). "On sense and reference", in A.W. Moore, *Meaning and Reference*, Oxford, OUP.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligencies*. Nueva York, Basic Books.
- Gardner, H. (2000). "Can Technology Exploit Our Many Ways of Knowing?". *The Digital Classroom*, pp. 32-35.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English?* British Council. Edición digital a cargo de The English Company (UK). En <http://www.britishcouncil.org/learning-elt-future.pdf>. Consultado en noviembre de 2011.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. British Council. En <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>. Consultado en septiembre de 2011.
- Grice, H.P. (1975). "Logic and Conversation", en P. Cole y J. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nueva York, Academic Press
- Grundy, P. (1995.). *Doing Pragmatics*. Londres, Arnold.
- Howatt, A.P.R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford, OUP.
- Krashen, S.D. (1985). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Nueva York, Pergamon Press.
- Kuhn, D. (1981). "La aplicación de la teoría de Piaget sobre desarrollo cognitivo a la educación", en *Infancia y Aprendizaje, Monografías 2: Piaget*. 144-161
- Luria, A.R. (1980). *Conciencia y lenguaje*. Madrid, Pablo del Rio, Editor.
- Malamah-Thomas, A. (1987). *Classroom Interaction*. Oxford, OUP.

- March, Tom, "What WebQuests are (Really)". © 2002 - 2006 Tom March & Tom-March.com, 10 Enero, 2011.
- Maybin, J. (1994). "Children's Voices: Talk, Knowledge and Identity", en D. Graddol, J. Maybin and B. Stierer, *Researching Language and Literacy in Social Contexts* p. 136. Clevedon, Multilingual Matters.
- Mc.Dowell, J. (1993). "On the Sense and Reference of a Proper Name", in A.W. Moore, *Meaning and Reference*, Oxford, OUP.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Barcelona, Paidós.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds. How we Use Language to Think Together*. Londres, Routledge.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA., Addison-Wesley.
- Moll, L.C. (Ed.) (1998). *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge, CUP.
- Moore, A.W. (Ed.) (1993). *Meaning and Reference*. OUP, Oxford.
- Nelson, K. (1988). *El descubrimiento del sentido*. Madrid, Alianza Editorial.
- Novak, J.D. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza Universidad.
- O'Connor, J. y Seymour, J. (1995). *NLP – Neuro-linguistic Programming. Psychological Skills for Understanding and Influencing People*. Londres, Thorsons.
- Palfrey, J. y Gasser, U. (2008). *Born Digital, Understandign the first generation on digital natives*. Nueva York, Perseus.
- Papalia, A. (1982). "Developing Communicative Skills in Second-Language Classrooms: A Preliminary Report", en *The Canadian Modern Language Review*, pp. 679-693.
- Peccei, J.S. (2001). *Pragmatics*. Londres, Routledge.
- Pérez Torres, I. (2006). *Diseño de Webquests para la enseñanza/aprendizaje del inglés como lengua extranjera: aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora*. Granada, Editorial Universidad de Granada. http://adrastea.ugr.es/record=b1617112*spl Consultado en diciembre de 2011.
- Perkins, D. y Salomon, G. (1988). "Teaching for Transfer", en *Educational Leadership*, 46, 22-32.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. Madrid, Siglo XXI
- Pla, L. (1988). "Aprender a mirar para aprender a enseñar", en *Cuadernos de Pedagogía*, 161.
- Pla, L. (1988). *Bases Psicopedagògiques per a l'ensenyament de l'anglès*, Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona.
- Pla, L. (1989). *Enseñar y aprender inglés. Bases psicopedagógicas*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Pla, L. (1993). "Argumentos a favor de un enfoque contrastivo en la enseñanza de la gramática." *Aspectos didácticos de inglés*, 4. Zaragoza, ICE Zaragoza.
- Pla, L. y Vila, I. (Coords.) (1997). *Enseñar y aprender inglés en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Pla, L.: "Learning English" en www.lpla.es

- Quine, W.V. (1993). "Mind and Verbal Disposition", en A.W. Moore, *Meaning and Reference*, Oxford, OUP.
- Saul, J.R. (1999). "Democracy and Globalization" Conferencia impartida en la University of New South Wales en Sydney. En <http://www.abc.net.au/specials/saul/default.htm> (consultado en mayo de 2012).
- Searle, J.R., (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, CUP.
- Sennett, R. (2003). *La corrosión del carácter*. Barcelona, Anagrama.
- Sherman, J. (2003). *Using Video in the Classroom*. Cambridge, CUP
- Sousa, D.A. (2011). *How the Brain Learns*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press
- Sousa, D.A. (2011). *How the ELL Brain Learns*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press
- Sperber, D. y Wilson, D., (1994). *La relevancia*. Madrid, Visor.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Nueva York, CUP.
- Strang, B.M.H. (1977). *A History of English*. Londres, Methuen & Co.
- Strawson, P.F. (1993). "On Referring", en A.W. Moore, *Meaning and Reference*, Oxford, OUP.
- Taylor, W.L. (1953). "Cloze Procedure: A New Tool for Measuring Readability". *Journalism Quarterly*, 30, 415-433
- Teele, D. y Gray, P. (2000). *How to Use the Internet in ELT*. Londres, Longman.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- Watkins, Ch. y Wagner, P. (1991). *La disciplina escolar. Propuesta de trabajo en el marco global del centro*. Barcelona, MEC-Paidós.
- Wells, G. y otros (1986). *Learning Through Interaction. The Study of Language Development*. Cambridge, CUP.
- Wertsch, J.V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- Willis, J. (1981). *Teaching English Through English*. Londres, Longman,
- Windeatt, S., Hardisty, D. y Eastment, D. (2000). *The Internet*. Oxford, OUP.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford, OUP.

Direcciones web con material para elaborar WebQuests:

- EDUTEKA: Portal Educativo gratuito de la Fundación Gabriel Piedrahita Uribe (FGPU). Se publica en Cali, Colombia, desde 2001 y se actualiza mensualmente. <http://www.eduteka.org> Buscar "WebQuests"
- "How to Develop a Rubric", en http://www.teach-nology.com/web_tools/rubrics/teamwork/
- Pérez Torres, I. <http://www.isabelperez.com/webquest/modelo.htm>
- Matrices de evaluación online: <http://rubrics4teachers.com;rubistar.4teachers.org>.
- Templates para WebQuests: <http://webquest.sdsu.edu/LessonTemplate.html>

- <http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/tpss99/anatomy.htm><http://webquest.org>
- <http://webquest.sdsu.edu/designsteps>

Documentos oficiales

- “Common European Frame of Reference in its political and educational context”. En http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf
- “Marco Europeo Común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación”. (junio 2002). En <http://cvc.cervantes/obref/marco>
- Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2004), *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida*. En http://cursos.cepcastilleja.org/competencias/01normativa_internacional_competencias/01competencias_clave_europa.pdf
- European Commission (2008): *Commission Staff Working Document . Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training . Indicators and Benchmarks*. En http://ec.europa.eu/education/policies/2010/progressreport_en.html NC-30-08-516-EN-C.
- European Commission (COM), (2008), “Improving competences for the 21st Century: An agenda for European Cooperation on schools” En <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:EN:PDF>
- Van Ek, J. (Council of Europe) (1979), *The Threshold Level for the Modern Language Learning in Schools*, London, Longman.
- Commission of the European Communities (1995) White Paper: *Teaching and Learning – towards the learning Society*. Objective IV. Council of Europe, Brussels, DGV En http://ec.europa.eu/languages/documents/doc409_en.pdf

15. Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria
César Coll (Coord.)
16. Elementos prácticos para la enseñanza de la economía
Carlos Moslares y Lucinio González
17. Cultura tecnológica. Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad
Eduard Aibar y Miguel Ángel Quintanilla
18. Objetos en el tiempo. Las fuentes materiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales
Antoni Bardavio y Paloma González
19. Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la Historia
Gemma Tribó Travería
20. Cinco hilos para tirar de la motivación y el esfuerzo
María Gil de la Serna y José Escaño
21. La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica
Antoni Giner y Óscar Puigardeu
22. Tendencias en la formación permanente del profesorado
M. Teresa Colen y Beatriz Jarauta (Coord.)
23. Plurilingüismo e interculturalidad en la escuela. Reflexiones y propuestas didácticas
J.M. Cots, A. Barraran, M. Irún, D. Lasagabaster, E. Llurda y J.M. Sierra
24. Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques
Juan Vaello Orts y Olga Vaello Pecino
25. Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo
David Duran y Carles Monereo
26. La complejidad en un centro de secundaria
Enric Prats, Àlex Escuder, Elisabet Higuera, Àlex Egea

El dominio de lo efímero en la sociedad actual afecta de lleno la elaboración de los currícula educativos; también al de la enseñanza del inglés. Las necesidades cambian a gran velocidad, y con ellas los objetivos educativos. También evolucionan aceleradamente las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza, demandando nuevas formas de intervención pedagógica. La importancia que a nivel europeo se otorga a un buen conocimiento del inglés crea nuevos retos e introduce importantes modificaciones al rol que tradicionalmente tenía el profesor de inglés. El aprendizaje de esta lengua no es ya un objetivo en sí mismo, sino que es un medio para adquirir nuevos conocimientos y para hacer posible la comunicación a nivel internacional y transnacional.

Las respuestas a las tres preguntas clásicas, “¿qué enseñar?”, “¿para qué enseñar?” y “¿cómo enseñar?” deben tener en cuenta que el viento cambia de dirección y mueve las dunas. Ahora menos que nunca se pueden ofrecer respuestas definitivas y eternas, de manera que el profesor necesitará disponer de aquellos conocimientos (teóricos y prácticos) que le permitan adaptarse a las distintas realidades que se le presenten. De esto trata este libro.

ISBN 9788415212201



9 788415 212201

La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA tiene la voluntad de proporcionar reflexiones, información y recursos docentes para la formación. En especial se dirige a quienes están realizando el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria y a todos aquellos que buscan una formación continuada. Los rasgos que caracterizan estas obras son tres: El esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. La apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.