

LinguaRed

Red Profesional de Formación
para el Profesorado de los
Centros públicos Bilingües
de la Provincia de Granada

Red Profesional de Formación

Un Réseau Professionnel de Formation

Professional Network of Formation

Berufnetzwerk der Bildung



JUNTA DE ANDALUCÍA

Coordinación:
Juan Bautista García Lázaro
Fernando Trujillo Saez

COORDINACIÓN

Juan Bautista García Lázaro

Fernando Trujillo Sáez

AUTORES

Sonia Casal Madinabeitia

Francisco Lorenzo Bergillos

Isabel Pérez Torres

Isabel Rodríguez Ramírez

Enrique Simó Kadletz

Fernando Trujillo Sáez

EDITA E IMPRIME

SanPrint, S.L.

Pol. Ind. 2 de octubre · C/ Bernard Vicent, s/n. 18320 Santa Fe (Granada)

Tlf. 958511370 · Fax. 958510134 · artesgraficas@sanprintsl.com

ISBN:

978-84-691-1660-9

Depósito Legal:

GR-0108/08

Índice

Prólogo.....	9
Linguared nació en sevilla pero se quedó en granada.....	10
Fundamentos de enseñanza de la lengua y bilingüismo.....	13
❖ Introducción.....	13
❖ Un repaso a la historia de la enseñanza de idiomas.....	14
❖ El método de gramática-traducción.....	14
▪ El método directo.....	14
▪ Los métodos estructuralistas.....	15
▪ Los métodos alternativos o humanistas.....	15
▪ El Enfoque Comunicativo.....	15
▪ Enfoques procedimentales o basados en tareas y proyectos.....	16
▪ Enfoque basado en contenidos.....	16
❖ Principios para la enseñanza-aprendizaje de idiomas.....	17
❖ Enseñanza bilingüe: algunas ideas fundamentales.....	19
❖ Enseñanza y aprendizaje de lenguas en el contexto europeo: El marco común europeo de referencia.....	20
▪ Un poco de historia.....	20
▪ Los ejes centrales del MCERL.....	21
▪ Niveles de referencia.....	21
▪ Dimensiones para la enseñanza-aprendizaje.....	21
▪ Competencia comunicativa y competencias generales.....	22
▪ La competencia plurilingüe y pluricultural y la competencia parcial.....	22
▪ El Portfolio Europeo de las Lenguas.....	23
❖ Para saber más.....	24
❖ Interrogantes para la reflexión.....	26
❖ Foro del capítulo cero.....	27

Currículum integrado EN ENSEÑANZA BILINGÜE CLIL/AICLE/EMILE.. 30

❖ <u>Introducción.....</u>	<u>30</u>
❖ <u>Orígenes, precedentes y desarrollos de la integración de la lengua y contenidos en programas bilingües.....</u>	<u>31</u>
❖ <u>Caracterización del modelo integrado de contenido y segundas lenguas.....</u>	<u>32</u>
❖ <u>Modelos de enseñanza por contenidos en programas bilingües.....</u>	<u>33</u>
❖ <u>Incidencias en el aprendizaje.....</u>	<u>37</u>
❖ <u>Aplicación de AICLE en el aula: dificultades y propuestas.....</u>	<u>38</u>
▪ <u>Destrezas de producción.....</u>	<u>38</u>
▪ <u>Complejidad de la lengua.....</u>	<u>40</u>
▪ <u>Diversidad de niveles.....</u>	<u>41</u>
▪ <u>Matrices de programación.....</u>	<u>42</u>
▪ <u>Efectos en el aprendizaje de contenidos y en la lengua materna.....</u>	<u>42</u>
▪ <u>Materiales.....</u>	<u>43</u>
▪ <u>Evaluación.....</u>	<u>44</u>
▪ <u>Perfil docente de profesor AICLE.....</u>	<u>45</u>
❖ <u>Conclusión.</u>	<u>46</u>
❖ <u>Bibliografía.....</u>	<u>46</u>
❖ <u>Para saber más.....</u>	<u>49</u>
❖ <u>Interrogantes para la reflexión.....</u>	<u>53</u>
❖ <u>Foro general sobre currículum integrado.....</u>	<u>53</u>
▪ <u>Características del profesorado bilingüe.....</u>	<u>53</u>
▪ <u>Incidencias del aprendizaje “a reflexión”</u>	<u>60</u>

Estrategias de aprendizaje cooperativo..... 62

❖ <u>Introducción.....</u>	<u>62</u>
❖ <u>Qué es el aprendizaje cooperativo.....</u>	<u>63</u>
▪ <u>QUÉ DIFERENCIAS EXISTEN ENTRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL TRABAJO EN GRUPOS.....</u>	<u>63</u>
▪ <u>CÓMO TRABAJAR LA ENSEÑANZA BILINGÜE MEDIANTE LAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO.....</u>	<u>65</u>

▪	<u>QUÉ VENTAJAS Y DIFICULTADES SUPONE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO.....</u>	<u>67</u>
▪	<u>QUÉ CONCLUSIONES SE PUEDEN SACAR DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO</u>	<u>69</u>
❖	<u>Para saber más.....</u>	<u>69</u>
❖	<u>Interrogantes para la reflexión.....</u>	<u>70</u>
❖	<u>Foro general sobre estrategias de aprendizaje cooperativo.....</u>	<u>70</u>
▪	<u>Los PIES del aprendizaje cooperativo.....</u>	<u>72</u>
▪	<u>Rompecabezas.....</u>	<u>74</u>
▪	<u>¿Crees que los alumnos y alumnas aprenden mejor unos de otros que del profesor?.....</u>	<u>79</u>
	<u>Las TIC aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas.....</u>	<u>88</u>
❖	<u>Introducción.....</u>	<u>88</u>
❖	<u>Metodología de las TIC.....</u>	<u>89</u>
▪	<u>ACTORES Y ROLES.....</u>	<u>89</u>
▪	<u>Aprende más:.....</u>	<u>90</u>
❖	<u>La Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO).....</u>	<u>90</u>
▪	<u>PROGRAMAS PARA LA ELAO.....</u>	<u>90</u>
▪	<u>Aprende más:.....</u>	<u>91</u>
❖	<u>La Web como recurso pedagógico.....</u>	<u>92</u>
❖	<u>Recursos de la Web para el aprendizaje de Lenguas Extranjeras.....</u>	<u>93</u>
▪	<u>1. Recursos y materiales específicos para el estudio de una segunda lengua.....</u>	<u>93</u>
▪	<u>2. Recursos y materiales auténticos.....</u>	<u>94</u>
▪	<u>3. Herramientas y entornos de comunicación e interacción.....</u>	<u>94</u>
▪	<u>4. Herramientas para creación de materiales.....</u>	<u>94</u>
❖	<u>Actividades utilizando recursos y herramientas de la Web.....</u>	<u>94</u>
▪	<u>1. Cazas del Tesoro (Treasure Hunts).....</u>	<u>94</u>
▪	<u>2. WebQuests.....</u>	<u>94</u>
▪	<u>3. Otras Actividades y Tareas en la Web (Webtasks).....</u>	<u>95</u>

▪	Referencias:	95
❖	Interrogantes para la reflexión	95
❖	Foro general sobre TIC y enseñanza de segundas lenguas	96
	La cultura en la enseñanza de idiomas	105
❖	Introducción	105
❖	"Enseñar una lengua es enseñar una cultura": una problemática expresión	105
❖	Algunas definiciones fundamentales: la cultura y sus prefijos	106
▪	La cultura	106
▪	Los prefijos	107
▪	El lugar de la cultura	107
▪	El tratamiento de lo sociocultural	107
▪	El conocimiento sociocultural	107
▪	El currículum cultural	107
▪	Enseñanza de lenguas en la multiculturalidad	117
▪	Enseñanza de lenguas para la pluriculturalidad	118
▪	Enseñanza de la lengua a través de la interculturalidad	119
❖	Propuestas para una enseñanza de la lengua y la cultura	121
▪	Objetivos culturales	121
▪	Estrategias y actividades	121
❖	Para saber más	126
❖	Bibliografía	126
❖	Interrogantes para la reflexión	127
❖	Foro general sobre cultura en la enseñanza de idiomas	128
▪	Cultura en mis clases	129
	Crecimiento personal y profesional	137
❖	Introducción	137
❖	Auto-conciencia y auto-conocimiento: recursos personales internos para responder de forma constructiva a los retos del día a día	138

▪	<u>Autoconciencia.....</u>	<u>138</u>
▪	<u>Auto-conocimiento.....</u>	<u>138</u>
❖	<u>Cómo desarrollar actitudes positivas y equilibradas antes los cambios, conflictos y desafíos que se presentan.....</u>	<u>139</u>
❖	<u>Valores que me ayudan en las relaciones.....</u>	<u>139</u>
▪	<u>Paciencia.....</u>	<u>139</u>
▪	<u>Amabilidad.....</u>	<u>140</u>
▪	<u>Humildad.....</u>	<u>140</u>
▪	<u>Respeto.....</u>	<u>140</u>
▪	<u>Generosidad.....</u>	<u>140</u>
▪	<u>Honestidad.....</u>	<u>140</u>
▪	<u>Compromiso.....</u>	<u>141</u>
▪	<u>Sentido del humor.....</u>	<u>141</u>
▪	<u>Tolerancia.....</u>	<u>141</u>
❖	<u>Gestión personal: utilizar de manera más efectiva y constructiva los pensamientos, sentimientos y las emociones.....</u>	<u>141</u>
❖	<u>La relajación y la visualización.....</u>	<u>143</u>
▪	<u>¿Qué beneficios me aporta?.....</u>	<u>143</u>
▪	<u>Pasos para una relajación y visualización creativa:.....</u>	<u>144</u>
❖	<u>Metodología: Diálogos apreciativos.....</u>	<u>145</u>
▪	<u>Principios de los Diálogos Apreciativos:.....</u>	<u>145</u>
❖	<u>Para saber más.....</u>	<u>146</u>
❖	<u>Interrogantes para la reflexión.....</u>	<u>146</u>
❖	<u>Foro general sobre crecimiento personal y profesional.....</u>	<u>146</u>
	<u>Legislación y organización de centros bilingües.....</u>	<u>148</u>
❖	<u>Introducción.....</u>	<u>148</u>
❖	<u>Normativa relacionada con los centros bilingües.....</u>	<u>149</u>
▪	<u>Órdenes.....</u>	<u>149</u>
▪	<u>Resoluciones.....</u>	<u>150</u>

▪	<u>Instrucciones.....</u>	<u>150</u>
❖	<u>Interrogantes para la reflexión.....</u>	<u>150</u>
❖	<u>Foro general sobre legislación y organización de los centros bilingües.....</u>	<u>151</u>
▪	<u>¿Suficiente información?.....</u>	<u>151</u>

PRÓLOGO

Las oportunidades que nos ofrecen las Nuevas Tecnologías, suponen un reto para los profesionales de la docencia, que no podemos desaprovechar.

Desde que el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado fue publicado en 2003, poniendo sobre la mesa un planteamiento claro de promover e incentivar la creación de redes entre profesionales de la docencia, los Centros del Profesorado como organismos dependientes de la Consejería de Educación a cargo de la formación del profesorado de centros sostenidos con fondos públicos de niveles no universitarios, nos hemos afanado en buscar maneras de atraer a dicho profesorado hacia la formación de redes de intercambio de experiencias, conocimiento e información entre docentes con intereses comunes.

En el Centro del Profesorado de Granada nos hemos propuesto añadir el incentivo, al ya de por sí interesante de compartir, de conseguir que la participación en la red de bilingüismo (LinguaRed) bajo unas determinadas condiciones, sea reconocida como un mérito para las personas participantes.

Los temas que el documento que se presenta a continuación plantea, suponen el esfuerzo impagable de un grupo de personas que han creído en esto, que asumen que las redes suponen una mejora de la práctica educativa, que la ayuda que proporcionan lleva a la construcción de comunidad de aprendizaje, en suma que la participación virtual tiene una rentabilidad real en los nuevos Planes de Fomento del Plurilingüismo planteados desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Con ese ánimo, ponemos a disposición de todas las personas implicadas en los citados Planes, esta iniciativa y estamos abiertos a cuantas otras puedan plantearse en bien de la mejora educativa en nuestra Comunidad.

M^a Isabel Pérez Pérez

Directora del Centro del Profesorado de Granada

LINGUARED NACIÓ EN SEVILLA PERO SE QUEDÓ EN GRANADA...

El ambiente era de lo más propicio: **Fernando Trujillo** acababa de deleitar al auditorio con una charla sobre el *Marco Europeo de Referencia* –ya hay que tener arte- y todo el mundo en aquella planta baja del enorme hotel Renacimiento hablaba, escuchaba, saludaba, se tomaba el café y las pastas... en clave plurilingüe, ya fuese como ‘abuelos’ que llevaban ya uno o incluso dos años experimentando el Plan y querían contarlo a sus compañeros o, en la mayoría de los casos, como entusiasmados primerizos que acababan de entrar en su *año cero* y necesitaban salir de allí con las alforjas llenas de ideas, contactos, materiales didácticos y cualquier cosa que pudiese ayudar a sacar adelante su recién estrenada ‘sección bilingüe’. Entre estos novatos había también un par de asesores de CEP recién aterrizados, **Juan Bautista García** y **Diego Ojeda** que, entre cafés, zumitos y saludos se preguntaban la forma de hacer llegar una formación de calidad como la que se estaban viendo allí a los profes bilingües o pro-bilingües de su provincia. Se trataba de contar con esos ponentes de primera línea que no tienen una fecha libre en meses, para que fuesen a diferentes lugares de la provincia de Granada a compartir sus saberes con profesorado de centros bilingües que, por cierto, no tienen una tarde libre ni por asomo... la cosa no parecía tener mucho futuro.

Juan Bautista propuso retomar una experiencia que había iniciado el año anterior en el ámbito de la Consejería y que, a juzgar por la rapidez con que iba aportando soluciones, debía tener bastante elaborada, al menos en su cabeza. Se trataría, a grandes rasgos, de utilizar la Plataforma *Moodle* ubicada en el CEP de Granada para montar una red provincial de formación *on-line* para el profesorado de centros bilingües. La idea, en principio, parecía estupenda, pero no podíamos ocultar un cierto recelo ante las posibilidades reales de éxito de la propuesta en la ‘escala 1:1’, pues todos alguna vez habíamos visto cómo propuestas que *a priori* parecían muy interesantes, agonizaban o morían prematuramente, porque la frialdad de la red, el ‘miedecillo’ a compartir opiniones con desconocidos o la pereza para ‘hablar a través de un teclado’ daban lugar a días y días de inactividad y al final la gente dejaba de entrar.

La clave para que esto funcione, siguió exponiendo el padre de la criatura, está en poner el énfasis en los contenidos más que en el medio, es decir, que sea una actividad formativa en toda regla, con contenidos de calidad, tutores que conozcan los temas, promuevan la participación, resuelvan las dudas... y con reconocimiento oficial por parte de los CEP para las personas que cumplan los requisitos de participación exigidos, manteniendo además la posibilidad de que cualquiera entre como espectador o participe esporádicamente sin adquirir compromisos, pero colaborando en ese carácter de ‘red colaborativa’ que debía tener el proyecto.

Pues, dicho y hecho, vamos a ver a Fernando, a ver qué le parece... y cinco minutos más tarde, el Trujillo había hecho suya la propuesta, sugería bloques de contenidos, posibles autores y/o tutores de los mismos, proponía reuniones, algo de formación para tutores... así que, casi sobre la marcha, fue nombrado coordinador pedagógico de lo que quiera que fuese aquello. Y los tres, más contentos que unas pascuas, nos fuimos a contárselo a las compañeras del 'sector norte': **Charo Medina**, **Luna Martínez** y **Eva Pérez**, representando a los CEP de Guadix y Baza, acogieron la idea con entusiasmo y, como era de esperar, se pusieron manos a la obra para 'lo que hiciera falta'.

Unos días más tarde, ubicada en la plataforma *moodle* de los CEP de Granada, con carácter provincial, estaba el germen de lo que sería la primera experiencia de formación *on-line* para el profesorado en un área curricular de la educación pública no universitaria en Granada.

Pero como ocurre con los hijos, el parto no es el final, sino el principio del verdadero trabajo, y ahora empieza el proceso de ajuste y puesta en marcha del proyecto. Tras el visto bueno de las personas responsables, tanto en los CEP como en la Delegación Provincial, lo primero es definir los contenidos. Nos damos unos días de plazo en los que los correos echan humo y, el 17 de noviembre, ante unos estudiantiles macarrones, en el impresionante comedor de la Escuela de Salud Pública, quedan definidos los siete módulos que conformarían la primera edición de esta Red de Formación, que, por cierto, -decíamos- tendrá que tener un nombre... pero ya habrá tiempo para eso. Ahora hay que terminar de confeccionar el cartel. Son siete módulos y hay que buscar a los mejores autores y tutores para cada uno de ellos. En Sevilla ya habíamos 'fichado' a **Fran Lorenzo** que en aquellas mismas jornadas daba una charla sobre currículo integrado, y que se comprometió a elaborar ese módulo aunque por razones laborales, seguramente no podría tutorizarlo. **Isabel Pérez**, nuestra *puntocom* de referencia estaba en la mente de todos desde el primer momento para todo lo relacionado con las T.I.C.; habíamos oído hablar de una tal **Sonia Casal** de la Olavide que dominaba lo del Aprendizaje Cooperativo y lo contaba con una gracia... Juan Bautista, que había insistido en la conveniencia de incluir el módulo de 'crecimiento personal y profesional' aprovechando que las distancias virtuales sí que son cortas, se fue a Madrid en busca de **Enrique Simó**. Ahora necesitábamos a alguien de la tierra, con cierta experiencia en la gestión de un centro bilingüe. Sacra, que *estaba en el ajo* desde hacía algún tiempo, prefirió quedarse al otro lado y hacer el curso como alumna; así tendríamos ese otro punto de vista también dentro del equipo. Buscando buscando, nos encontramos con una coordinadora bilingüe de francés, llamada **Isabel Rodríguez**, que había liderado de maravilla la creación de la sección bilingüe del IES Generalife y conocía bien los intríngulis de los Planes, Órdenes, Decretos y todo lo relacionado con la puesta en marcha de este tipo de Proyectos. Fernando Trujillo, por su parte, para que nadie lo acusara de mandar y no currar, se quedó con los dos módulos restantes, el llamado 'módulo cero' o de conceptos básicos y el de aspectos culturales en la enseñanza de lenguas. Ya solo faltaba alguien que fuese capaz de tutorizar (léase dinamizar, promover

la participación, evaluar...) un módulo tan crucial como el de curriculum integrado que además había sido diseñado por otra persona. En el *concesionario de profesores todoterreno* nos propusieron a **Francisco García** que se adaptó como un guante a la situación. Por fin parece que esto va marchando...

En una segunda reunión, ya más formal, en el CEP de Granada, Isa Pérez nos da las pautas básicas para el diseño más o menos uniforme del material y las características que debe tener cada módulo para que sean 'homologables' así como la cantidad de contenidos, actividades, charlas, etc. a incluir para que cada módulo se ajuste a las diez horas de trabajo que se van a certificar a quienes decidan inscribirse y seguirlo con regularidad.

En unos días tenemos ya materiales allí colgados y comienza la fase de prueba. La plataforma ya está abierta, nos han dado nuestras claves de acceso y hemos creado nuestro perfil personal y profesional, con foto y todo, que es importante poner cara a las palabras. La comunicación pasa ahora de los correos particulares al '*Foro de Profesores*' donde en esos días se recogen decenas de mensajes, entre ellos un hilo específico para decidir el nombre que vamos a poner a la criatura; por un escaso margen gana "LinguaRed", se van limando pequeños fallos, habilitando tal o cual función o practicando con el procedimiento para dar de alta a cualquier docente de la provincia que lo solicite. Mientras tanto, desde los cuatro CEP se lleva una importante campaña de difusión que incluye anuncios, charlas, visitas a centros, envío de correos... y, por fin, el 31 de enero de 2007 se presenta oficialmente LinguaRed y empieza a funcionar como Red de Formación *on-line* en toda la provincia.

Esta publicación recoge lo que ha dado de sí esta primera edición de LinguaRed. Que el lector decida si ha merecido la pena el esfuerzo. Por mi parte no hay problema, porque en todo caso, esto no ha sido un esfuerzo, sino un placer... Muchas gracias a quienes lo habéis hecho posible.

Diego Ojeda Álvarez

Centro del Profesorado de Motril

FUNDAMENTOS DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y BILINGÜISMO

Fernando Trujillo Sáez

Introducción

Este capítulo tiene el objetivo de servir de introducción, revisión y actualización sobre los principios de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. Está diseñado para profesorado en general que quiera adquirir los fundamentos de la enseñanza de idiomas y/o para profesorado especialista en idiomas que quiera replantearse algunas cuestiones centrales de su especialidad. En este sentido, no se suponen conocimientos previos y supone un "capítulo cero" en relación con el resto de los capítulos.

Este capítulo tiene cuatro secciones teóricas que pueden ser revisadas de manera independiente: "Un repaso a la historia de la enseñanza de idiomas (I y II)", "Principios para la enseñanza-aprendizaje de idiomas", "Enseñanza bilingüe: algunas ideas fundamentales" y "Enseñanza-aprendizaje de lenguas en el contexto europeo", con la revisión de las propuestas del Consejo de Europa en enseñanza de lenguas y culturas.

Al finalizar este capítulo podrás:

- definir dentro de qué paradigma de enseñanza has trabajado, trabajas o quieres trabajar
- establecer qué ajustes tendrías que hacer para trabajar dentro de un enfoque por tareas y un enfoque basado en contenidos.
- decidir si tienes en consideración los principios fundamentales de enseñanza-aprendizaje de idiomas en tu práctica diaria.
- considerar si en tu centro es factible un modelo de enseñanza bilingüe o, si ya es un centro bilingüe, cómo catalogarlo.
- incorporar a tu práctica docente alguna de las ideas que emanan de los trabajos del Consejo de Europa: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Portfolio Europeo de las Lenguas.

Un repaso a la historia de la enseñanza de idiomas

Es importante conocer la historia de los métodos de enseñanza para poder tomar decisiones de manera informada y crítica. Desde los métodos de gramática-traducción hasta el enfoque por tareas y proyectos (pasando por el "método audio-oral", los enfoques alternativos -suggestopedia, aprendizaje comunitario, etc.-, los enfoques humanistas, el enfoque comunicativo, etc.) hemos ido experimentando diversos procedimientos en busca de la mayor eficacia en todos los contextos y con todo tipo de estudiantes. Si quieres saber más sobre la historia de los métodos de enseñanza te recomendamos los siguientes enlaces:

- Michael P. Breen. Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas. Primera parte y Segunda parte. (Signos. Teoría y práctica de la educación, 19, 42-49, y 20, 52-73). Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>
- Christian Puren. 2004. L'evolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "Unités Didactiques". Disponible en <http://www.tesol-france.org/articles/Colloque05/Puren05.pdf>

EL MÉTODO DE GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN

El estudio de la gramática y la traducción de textos era la forma tradicional de aprender un idioma desde la Antigua Grecia y en España hasta bien mediado el siglo XX; hoy, sin embargo, es un método superado desde todos los ámbitos de la investigación educativa.

Sus principales características eran la lectura, la traducción de textos escritos (pertenecientes normalmente al canon de textos cultos) y el estudio sistemático de la sintaxis y la morfología junto con la memorización de reglas y listas de vocabulario descontextualizadas. Es una enseñanza centrada en el profesorado, basada en el trabajo individual de cada estudiante, sin interacción oral en la lengua objeto de estudio – es decir, que se utilizaba siempre la lengua materna de los estudiantes para la enseñanza de la lengua meta. Desde esta perspectiva, el libro de texto era la referencia fundamental para el estudio de la gramática y las traducciones.

EL MÉTODO DIRECTO

A comienzos del siglo XX surgen las primeras propuestas de innovación en enseñanza de idiomas. El método directo, que tuvo su influencia en la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953, tenía como objetivos la conversación, la discusión y la lectura. La importancia dada a la lengua oral trajo el rechazo a la traducción y al estudio de reglas, que debían ser inducidas a partir de las muestras de lengua, de igual forma que, frente a las "listas de vocabulario", se defiende en este método una presentación intuitiva del vocabulario nuevo.

LOS MÉTODOS ESTRUCTURALISTAS

La influencia del estructuralismo lingüístico y el conductismo psicológico se deja ver a partir de los años cuarenta, aunque no incide en nuestra normativa hasta la Ley General de Educación de 1970.

Con la llegada de los métodos estructuralistas se fomenta el desarrollo de las destrezas orales y escritas, tanto productivas como receptoras. Los ejercicios de repetición para la automatización de estructuras (*drills*) son la base de estos métodos, que intentan con estas repeticiones evitar el error por todos los medios y que se ven apoyados en esta tarea por la aparición de la tecnología en el aula a través de los laboratorios de idiomas. La variante americana de estos métodos se conoce como Método Audio-oral (comúnmente traducido por "método audio-lingual") y la versión británica como Método Audio-visual o Situacional.

LOS MÉTODOS ALTERNATIVOS O HUMANISTAS

Una primera reacción al conductismo en la enseñanza de idiomas son los métodos alternativos o humanistas: el Aprendizaje de la Lengua en Comunidad, la Suggestopedia, el Método del Silencio o la Respuesta Física Total.

Así, el método de Aprendizaje de la Lengua en Comunidad (Community Language Learning) nos anima a reflexionar sobre las necesidades reales de cada estudiante y a satisfacerlas con nuestra enseñanza; la Suggestopedia nos habla de la importancia del entorno y la predisposición del estudiante (que ha de sentirse cómoda, relajada, estimulada, etc.) para el aprendizaje de idiomas; el Método del Silencio (Silent Way) propone que el profesorado guarde silencio para que el estudiante hable (con ayuda de apoyos visuales); o la Respuesta Física Total (Total Physical Response) intenta enseñar idiomas en coordinación con actividades físicas.

EL ENFOQUE COMUNICATIVO

A partir de los años setenta y con una importante herencia de estudios sobre adquisición de la lengua, sociolingüística y antropología (entre otros), la propuesta didáctica del fin de siglo es el enfoque comunicativo, que está presente en nuestra normativa desde la LOGSE y aún sigue vigente. Este modelo tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa, tanto oral como escrita. Sus dos principios fundamentales son el vacío de la información (dos personas sólo se comunican si una tiene una información que otra no posee) y el énfasis en el contenido por encima de la forma (hay que prestar más atención al mensaje y al significado que a la forma – con lo que esto implica a la hora de corregir errores...).

Para saber más sobre el enfoque comunicativo puedes leer el trabajo de M. Canale y M. Swain, Fundamentos Teóricos de los enfoques comunicativos, primera parte y segunda parte (Signos. Teoría y práctica de la educación, 17, 54-62 y 18, 78-89), disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>

ENFOQUES PROCEDIMENTALES O BASADOS EN TAREAS Y PROYECTOS

Desde mediados de los años ochenta el enfoque comunicativo se ha visto enriquecido por el énfasis en los procedimientos, en qué hacer con la lengua, entendiendo el aprendizaje como el resultado de un proceso para realizar un producto (dialogamos, leemos, planificamos, escribimos y dibujamos para hacer un calendario, un mapa, una maqueta, etc.).

El eje central de este enfoque son los conceptos de tarea y proyecto, que representan el proceso de trabajo para la realización de un producto en una escala corta o larga de tiempo, respectivamente. Así, el aprendizaje de la lengua es exigido por y, a la vez, es el resultado de la realización de la tarea. En este planteamiento la atención a la forma (enseñanza de la gramática o la pronunciación) es complemento de la tarea y se revisa tras la finalización del producto al que apuntaba la tarea.

En la red hay algunos textos interesantes sobre los enfoques procedimentales, entre otros:

- Javier Zanón. La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas (Signos. Teoría y práctica de la educación, 14, 52-67). Disponible en <http://www.quaderndigitals.net>
- Cristina Escobar. 2004. Para aprender a hablar hay que querer decir algo. Glosas Didácticas, 12. Disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/GD12/05escobar.pdf>
- Sheila Estaire. 2004. La programación de unidades didácticas a través de tareas. Revista RedELE, 1. Disponible en <http://www.mec.es/redele/revista1/pfds1/estaire.pdf>

ENFOQUE BASADO EN CONTENIDOS

Cuando la lengua se enseña en la escuela los propios contenidos de las áreas curriculares y sus actividades pueden ser incorporados a la enseñanza del idioma. Así, el profesorado de lenguas se puede coordinar con el resto de profesores y profesoras para diseñar las tareas de enseñanza - puesto que el enfoque basado en contenidos y el enfoque basado en tareas funcionan juntos a la perfección - y a su vez podrá asesorar al claustro en relación con los aspectos lingüísticos de las distintas áreas curriculares. Esta doble implicación nos conduce al actual "currículum integrado", cada vez más presente en nuestros centros.

En los siguientes enlaces puedes aprender más sobre integración de lengua y contenidos y enseñanza de la lengua basada en contenidos, tanto de manera específica para estudiantes de las lenguas extranjeras como también desde el ámbito del español como segunda lengua:

- Maria Pavesi, Daniela Bertocchi, Marie Hofmannová y Monika Kazianka. 2001. Enseñar una lengua extranjera: cómo utilizar una lengua extranjera en la enseñanza de una asignatura. Publicación enlazada con la web AICLE-CLIL de

las profesoras Carme Muñoz y M^a Teresa Naves, disponible en <http://www.ub.es/filoan/CLIL/profesores.pdf>

- Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Enseñanza de L2 a través de contenidos. Disponible en http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/eu/contenidos/informacion/dia6/eu_2027/adjuntos/zubirik_zubi/materiales_educacion_primaria/HIZKUNTZA/22c_l2-cont.pdf
- Fernando Trujillo. La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación. RedELE, 4. Disponible en <http://www.mec.es/redele/revista4/trujillo.shtml>

Principios para la enseñanza-aprendizaje de idiomas

Esta sección viene a responder dos preguntas esenciales: ¿cómo se aprende un idioma? ¿cómo se enseña un idioma? No hay una respuesta única, evidentemente - distintas personas aprenden de distintas maneras, en distintos contextos y en situaciones de enseñanza distintas (o incluso sin enseñanza formal en absoluto). Pero sí existen unos "principios" avalados por la investigación en adquisición de segundas lenguas y en didáctica de lenguas. Te los ofrecemos en las versiones hard y light, para que escojas.

Principios cognitivos	<p>El principio del Automatismo: en general es preferible el procesamiento global de la información frente al procesamiento analítico; <i>menos explicaciones gramaticales y más trabajo con textos reales.</i></p>
	<p>El principio del Aprendizaje Significativo: la información nueva “encaja” dentro de la información antigua; hay que establecer relaciones con lo que ya sabemos constantemente: utiliza actividades como "Sé - He aprendido - Quiero aprender".</p>
	<p>El principio de la Anticipación de Recompensa: el comportamiento se guía por la recompensa; <i>el feedback que demos a la actuación de los estudiantes es fundamental.</i></p>
	<p>El principio de la Motivación Intrínseca: las necesidades y los deseos son la fuente de la recompensa personal y de la motivación intrínseca; <i>hay que conocer a los estudiantes, cómo piensan y cuáles son sus</i></p>

	<p><i>intereses.</i></p>
Principios afectivos	<p>El principio de la Inversión Estratégica: la atención a la diversidad de estilos y estrategias de aprendizaje es una garantía de éxito; <i>distintas actividades, distintos textos y distintas maneras de evaluar satisfacen a distintas personas.</i></p>
	<p>El principio del Ego lingüístico: aprender una lengua es desarrollar una segunda personalidad, pero en ese proceso hay momentos de debilidad, inhibición y posturas defensivas; <i>el silencio - si no es eterno - también es admisible y los afectos también cuentan.</i></p>
	<p>El principio de la Auto-confianza: la creencia en la posibilidad de éxito es el primer paso indispensable para el éxito; <i>todo el mundo tiene derecho a tener éxito y a saber que su trabajo es apreciado.</i></p>
Principios lingüísticos:	<p>El principio de la aceptación del riesgo: aprender una lengua es un juego en el que hay que apostar más allá de la certeza de la corrección; <i>habrá que crear un clima de confianza y controlando cuándo, cómo y qué corregir.</i></p>
	<p>El principio del Efecto de la L1: la lengua materna facilita e interfiere el aprendizaje de la segunda lengua; <i>se puede usar la lengua materna siempre que contribuya a una mejor comprensión de la L2 pero sin excesos.</i></p>
	<p>El principio del Interlenguaje: el aprendizaje de una segunda lengua representa un proceso de desarrollo de la capacidad comunicativa desde la inoperancia hasta la competencia; <i>en este proceso se dan pasos adelante y también pasos atrás, a veces se asciende rápidamente y a veces se llanea por una amplia meseta.</i></p>

El principio de la Competencia Comunicativa: La Competencia Comunicativa es la meta y el medio del aprendizaje.

Aprendemos a comunicarnos en una lengua usándola para comunicarnos

[Adaptado de Brown, H. Douglas, 2001, *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, White Plains, NY, Addison Wesley Longman, pp. 55-70]

Enseñanza bilingüe: algunas ideas fundamentales

"Enseñanza bilingüe" es una expresión cargada de posibles significados. Los tres sentidos más generales son¹: enseñanza bilingüe de transición, cuando se enseña a un estudiante de una comunidad lingüística minoritaria la lengua (mayoritaria) de la escuela a costa de su lengua materna; enseñanza bilingüe de mantenimiento, cuando tanto la lengua de la escuela como la lengua materna son enseñadas en la escuela; o enseñanza bilingüe de enriquecimiento, cuando se enseña una lengua adicional (lengua extranjera) a todos los estudiantes.

En el caso de los centros bilingües andaluces estamos en una situación de enseñanza bilingüe de enriquecimiento (aunque no podemos olvidar que para muchos estudiantes de origen extranjero esta situación se combina con una enseñanza bilingüe de transición).

Este modelo de enseñanza bilingüe supone varios retos:

- planificar con detalle el proyecto de enseñanza bilingüe -en general- y cada materia y sesión -en particular-, para
 - coordinar el aprendizaje de la lengua de la escuela junto con la lengua adicional.
 - coordinar el aprendizaje de los diversos contenidos curriculares a través y junto a la lengua de la escuela y la lengua adicional.
- informar con claridad a los padres y las madres acerca del proceso de innovación que supone la enseñanza bilingüe.
- buscar apoyos en la Comunidad (padres y madres, personal del centro, otras instituciones, alumnado de Facultades de Educación, etc.) para llevar adelante el proyecto y colaborar con el profesorado.

¹ Baker, Colin. 2006. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, pp. 213-214. Véase el artículo de Cheryl A. Roberts (1995), *Bilingual Education Program Models*, para una clasificación desde la perspectiva lengua mayoritaria-lengua minoritaria (disponible en inglés en http://www.ncela.gwu.edu/pubs/nabe/brj/v19/19_34_roberts.pdf)

- buscar materiales de enseñanza adecuados para la enseñanza bilingüe, o diseñarlos en el caso de que no estén disponibles.
- organizar sesiones de aprendizaje basadas más en la experimentación (talleres, laboratorios, uso de las TICs, etc.) que en la exposición.
- reflexionar sobre y preparar una evaluación acorde con la dimensión lingüística y la dimensión conceptual de la enseñanza bilingüe.

Por último, si algo nos exige la enseñanza bilingüe es formación permanente en, al menos, dos líneas: por un lado, es necesaria una satisfactoria formación en idiomas, que nos permita comunicarnos en la lengua adicional con fluidez; por otro lado, puede ser necesario revisar nuestros modos de enseñar para lo que necesitaremos formación didáctica. La enseñanza bilingüe es un factor de mejora del sistema educativo pero también un reto para el progreso y el desarrollo profesional del profesorado.

Enseñanza y aprendizaje de lenguas en el contexto europeo: El marco común europeo de referencia

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es un documento fundamental hoy para comprender la enseñanza de idiomas en Europa. Pero, ¿es necesario leerlo? ¿Es tan importante conocerlo? En esta sección intentaremos explicar qué es el MCERL, de dónde viene, qué pretende y qué propone a los docentes para la enseñanza de idiomas en Europa.

UN POCO DE HISTORIA

La Europa unida, representada por el Consejo de Europa, tiene como uno de sus principios fundamentales la movilidad de sus ciudadanos por el territorio europeo. En este sentido, las lenguas han estado vinculadas a los Estados de maneras complejas, marcando fronteras comunicativas sobre el mapa físico de Europa. Por ello, el Consejo de Europa ha promovido numerosas actuaciones encaminadas a la generalización y mejora de la enseñanza de idiomas, junto con valores como el respeto por la herencia cultural y lingüística europea, los derechos humanos y la promoción de la democracia y la ciudadanía (véase la reseña histórica de la División de Política Lingüística del Consejo de Europa).

John Trim, una de las personalidades más relevantes para la enseñanza de idiomas en Europa en los últimos sesenta años, nos presenta el MCERL como la última fase de los trabajos que comenzaron a mediados de los años 50 en el seno del Consejo de Europa.

Estos trabajos han transcurrido en dos grandes fases:

- desde 1954 (antes incluso de la creación de la propia institución del Consejo de Europa, que tuvo lugar en 1962)
 - difusión del concepto de competencia comunicativa,
 - predominio del inglés como lengua extranjera

- diseño de Nivel Umbral en distintas lenguas europeas
- hasta mediados de los ochenta y desde los ochenta hasta el presente
 - redacción del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas,
 - creación del Centro Europeo para las Lenguas Modernas (1994, en Graz, Austria),
 - propuesta del Día Europeo de las Lenguas (26 de septiembre) y
 - desarrollo del Portfolio Europeo de las Lenguas.

LOS EJES CENTRALES DEL MCERL

NIVELES DE REFERENCIA

El elemento más conocido y utilizado (punto 2.2. del MCERL) son los niveles de referencia (acompañados por las escalas de los descriptores ilustrativos). El MCERL presenta una escala vertical de seis niveles en la cual cada usuario o aprendiz de una lengua puede situarse en relación con lo que puede hacer en términos comunicativos. Estos niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) permiten no sólo la autoevaluación del usuario o aprendiz, sino también la transparencia de los títulos y certificados para favorecer la movilidad por Europa.

Desde la escuela es importante recordar que los niveles no representan exclusivamente una escala de conocimiento de la lengua, sino que están asociados a un aprendizaje para toda la vida y, en este sentido, un C2 también representa un mayor conocimiento del mundo y una mayor madurez que un A2; por ello, es necesario profundizar en la escala para describir con rigor y profundidad qué significa un A1 o un A2 en la educación infantil y primaria, por ejemplo.

Además, junto a la escala vertical existe un eje horizontal a través del cual el usuario o aprendiz consigue participar en más ámbitos comunicativos, desarrollar más actividades, mejorar sus estrategias o manejar más textos pero siempre dentro del mismo nivel. En este sentido en la escuela no tendríamos que estar tan preocupados por dar saltos cuánticos de nivel como por ampliar horizontalmente las capacidades del alumnado.

Por poner un ejemplo, tomando el conocimiento del mundo como objetivo, la intención general de la enseñanza de idiomas en la educación formal obligatoria podría ser trabajar gradualmente con un número mayor de materias curriculares y las actividades asociadas a ellas, aunque nos encontremos siempre en el nivel A1 o A2.

DIMENSIONES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

En segundo lugar, el MCERL establece una serie de dimensiones con las cuales están relacionado cualquier acto de aprendizaje o enseñanza de idiomas (punto 2.1.): las estrategias, las tareas, los textos, las competencias generales de un individuo, la competencia comunicativa, las actividades de lengua, los procesos, los

contextos y los ámbitos. Estas dimensiones nos permiten, precisamente, cumplir con los objetivos fundamentales del MCERL: analizar las necesidades de los estudiantes, especificar objetivos de aprendizaje, guiar el desarrollo de actividades y materiales para la enseñanza de la lengua y proporcionar orientaciones para la evaluación. Puede ser interesante familiarizarse con estos términos porque pronto estarán presentes en nuestros libros de textos...

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y COMPETENCIAS GENERALES

Por último, un tercer eje del MCERL, ya mencionado, es la descripción de las competencias del usuario o aprendiz de la lengua. Para comunicarnos ponemos en funcionamiento dos tipos de competencias: la competencia comunicativa y las competencias generales. La primera forma parte de la historia de la enseñanza de idiomas; quizás la segunda sea más innovadora.

Ante una situación comunicativa el usuario de la lengua no pone en funcionamiento únicamente una competencia comunicativa sino que ésta interactúa con las competencias generales del individuo (su conocimiento declarativo, su saber hacer, su saber estar o su saber aprender) para una resolución eficaz de la situación. Estas competencias generales se convierten así, también, en objetivos educativos. Es por esta razón que antes pudimos sugerir que el conocimiento declarativo (dentro del ámbito educativo, el conocimiento de las materias curriculares) es un nuevo objetivo para la enseñanza de idiomas.

Otros nuevos objetivos pueden ser considerados en otras situaciones de aprendizaje: el desarrollo de destrezas interpersonales e interculturales en contextos de formación para la negociación empresarial –en la lengua materna o las lenguas extranjeras; la resolución de problemas en el marco de las destrezas profesionales dentro el mundo del trabajo; la mejora de las actitudes y la motivación a través del juego; el perfeccionamiento de las destrezas de estudio en un curso introductorio a la universidad, etc.

LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL Y LA COMPETENCIA PARCIAL

El cuarto eje del MCERL es fundamental e innovador: la competencia plurilingüe y pluricultural y la competencia parcial (punto .1.3.4.). En el mundo de la enseñanza de idiomas, dominado simbólicamente por la figura del hablante nativo (criticada hoy desde distintas perspectivas), parecía que la única aspiración digna era el dominio total de la lengua y los mecanismos comunicativos y cualquier aspiración menor era una renuncia al verdadero objetivo de la enseñanza de idiomas: convertirnos a todos en hablantes nativos de otras lenguas.

Sin embargo, el MCERL nos ofrece otra perspectiva: en lugar de la transformación en hablantes nativos, la aspiración de la didáctica de lenguas pasa por aumentar nuestras competencias parciales en un número de lenguas y culturas.

Estas competencias parciales no deben ser vistas como un objetivo de mínimos sino como el reconocimiento de diversas realidades: el carácter particular de las necesidades e intereses de los usuarios y aprendices de las lenguas hace que se acerquen al aprendizaje con motivos que no afectan a todos los ámbitos, todos los textos, todas las posibles situaciones comunicativas. Además, esta competencia parcial es un buen complemento de la idea de expansión horizontal que antes

comentamos pues su carácter dinámico (es parcial, no reducida, ni estancada, ni fosilizada) implica el enriquecimiento gradual de las capacidades del individuo en más situaciones comunicativas y en más lenguas.

Precisamente esta última idea es quizás la revolución pendiente de la enseñanza de idiomas en Europa. Hasta ahora la enseñanza de lenguas en Europa se limitaba a la enseñanza de las lenguas maternas –o, mejor, las lenguas nacionales, pues en muchos casos las lenguas minoritarias no formaban parte del currículum- junto a la enseñanza de alguna de las lenguas europeas de mayor difusión –es decir, de mayor peso político y económico: inglés (sobre todo), francés, alemán, ruso y, recientemente, español.

Sin embargo, el Consejo de Europa presenta como objetivo fundamental para la enseñanza de idiomas el plurilingüismo y la pluriculturalidad. Así, frente a la coexistencia de lenguas (multilingüismo), el MCERL aspira a la integración funcional de las lenguas en la mente del individuo, para lo cual éste habrá de desarrollar su competencia parcial en un número creciente de lenguas.

EL PORTFOLIO EUROPEO DE LAS LENGUAS

El instrumento más adecuado para el desarrollo del plurilingüismo y la pluriculturalidad es el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), un documento promovido por el Consejo de Europa y que emana del MCERL directamente.

Características del PEL:

- Consta de tres partes: el pasaporte, la biografía y el dossier.
- No existe un único PEL; en el caso de España hay cuatro PEL: infantil, primaria, secundaria y adultos.
- El PEL, que es un documento propiedad de su usuario.
- Tiene dos funciones principales: una informativa y otra formativa.
 - El PEL sirve para informar acerca del historial lingüístico y cultural del usuario a las autoridades educativas, a los profesores, a los examinadores, o a un empleador en una selección de personal;
 - al mismo tiempo es una herramienta destinada a favorecer la conciencia lingüística, la conciencia del aprendizaje de idiomas, la reflexión sobre la diversidad lingüística y cultural, contribuyendo a la formación plurilingüe y pluricultural del individuo.

Ante todas estas cuestiones es evidente que el profesorado no puede ser ajeno a la propia actividad en la que pretende implicar a su alumnado: el profesorado ha de ser plurilingüe, en los términos aquí descritos.

Para ello no sólo es necesario aumentar el bagaje de sus experiencias lingüísticas sino también fomentar entre el profesorado la utilización del PEL de adultos. Sin duda este interesante instrumento es una herramienta especialmente poderosa en manos del profesorado de idiomas, por la riqueza que pueden extraer del PEL y lo

que éste puede ayudarles a aprender en relación con su propia práctica docente –y la utilización del PEL de edades inferiores.

Así pues, el profesorado debe asumir el reto del plurilingüismo y la pluriculturalidad tanto para sí mismos como para su alumnado, un reto del siglo XXI para la vida en un mundo globalizado.

Para saber más

Hay muchas posibilidades en la red para seguir formándonos de manera autónoma. Aquí te ofrecemos algunas.

La actualidad de la enseñanza de idiomas hoy (y desde los años 70) en Europa pasa por los trabajos del Consejo de Europa y más concretamente por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Portfolio Europeo de las Lenguas.

La relevancia de estos dos documentos es un hecho de presente y de futuro: hoy no se puede hablar de diseño curricular, de metodología de enseñanza o de evaluación, entre otros temas, sin hablar del Marco y del PEL.

Aquí tienes algunas referencias útiles para saber más sobre el MCERL y el contexto europeo:

- Documentos Oficiales
 - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya.
 - Versión en español (hiperenlaces)
 - Versión en español (pdf)
 - Versión en francés
 - Versión en inglés
 - Ministerio de Educación. Portfolio Europeo de las Lenguas.
 - Página principal
- Publicaciones del ECML (Consejo de Europa, Graz)
 - Boldizsár, G. 2004. An introduction to the current European context in language teaching. Graz: European Centre for Modern Languages
 - Versión en francés
 - Versión en inglés
- Otras Publicaciones
 - Revista Mosaico, 2002. Marco Común Europeo y Portfolio Europeo de las Lenguas, 9.

- González Porto, J. 2005. Una visión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas a través de mapas conceptuales. *Glosas Didácticas*, 14, 10-21.
- Guillén Díaz, C. 2005. Para una "cultural conceptual común" sobre los términos clave del Marco, del Portfolio y del Manual. *Glosas Didácticas*, 14, 22-36.
- Sanz Muñoz, Susana. 2005. El reto de la evaluación siguiendo las directrices del Marco de Referencia en el contexto educativo español. *Glosas Didácticas*, 14, 22-36.
- Trujillo Sáez, F. 2002. Elements for a redefinition of TEFL in Spanish Secondary Education. Comunicación presentada en el XX Congreso de AESLA "Las lenguas en el mundo" (Jaén).
- Trujillo Sáez, F. 2002. Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto educativo. *Frecuencia-L*, 20, 7-11.

Para leer un poco más sobre la historia de los métodos de enseñanza puedes usar estos enlaces (en inglés):

- Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas I y II, por Michael P. Breen (*Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, 42-49, y 20, 52-73)
- Language Teaching Methodology, by T. S. Rodgers
- The Grammar-Translation Method: 1 and 2
- The Direct Method: 1
- The Audiolingual Method: 1
- Community Language Learning: 1 and 2
- Suggestopedia: 1
- The Silent Way: 1
- Total Physical Response: 1
- The Communicative Approach: 1 y a + b (Canale, M. y Swain, M. *Fundamentos Teóricos de los enfoques comunicativos. Signos. Teoría y práctica de la educación*, 17, 54-62 y 18, 78-89)
- The Task-based approach: 1 (Zanón, J. *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas. Signos. Teoría y práctica de la educación*, 14, 52-67)
- Content-based Language Teaching
 - Why Content-based Instruction?
 - Content based instruction

- Content-ESL, a forum
- The WebQuest Page (Internet for learning)
- WebQuests and more (WebQuest explained)
- Lesson Plans (varios idiomas)
- English across the Curriculum (Maths, Music, Sports, Classroom Management)
- Integrating Language and Content Instruction: Strategies and Techniques, by Deborah J. Short
- Integrating Foreign Language and Content Instruction in Grades K-8, by Helena Curtain & Mara Haas
- Graphic organizers for content instruction
- Content-based surveys and interviews
- Assessing Integrated Language and Content Instruction, by Deborah J. Short
- Teaching Language through Content, by the ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics

Interrogantes para la reflexión

He aquí algunas preguntas que pueden servirnos para reflexionar las ideas expuestas en los bloques de contenido y para abrir el debate en el foro:

- ¿Has aprendido alguna lengua por el método de gramática-traducción? ¿Qué ventajas y desventajas tenía?
- ¿Crees que has utilizado - como aprendiz o como profesor - algún método estructuralista? ¿Qué ventajas e inconvenientes tenían los ejercicios de repetición (drills)? ¿Conociste algún "laboratorio de idiomas? ¿Qué aportaban?
- ¿Conocías algunos de los métodos alternativos que se mencionan en el capítulo (Community Language Learning, Suggestopedia, The Silent Way o Total Physical Response? Si tu respuesta es afirmativa, ¿qué ventajas e inconvenientes tienen?
- El enfoque comunicativo es la propuesta predominante pero ¿crees que se han llevado a la práctica en la realidad? Si tu respuesta es negativa, ¿por qué no?
- ¿Utilizas "tareas" en tu práctica diaria? ¿Puedes dar un ejemplo?
- ¿Crees que es factible un "enfoque de la enseñanza basado en contenidos" en tu aula y en tu centro? ¿Qué haría falta para ponerlo en práctica?

- Además del principio de la competencia comunicativa, ¿puedes escoger y ordenar los tres principios en tu opinión más importantes para la enseñanza-aprendizaje de una lengua?
- ¿Cuál de los retos mencionados en la sección "Enseñanza bilingüe: algunas ideas fundamentales" queda por resolver en tu centro total o parcialmente? ¿Habría que añadir más "retos"?
- ¿Has utilizado alguna vez un "portafolio" para la enseñanza? ¿Para la evaluación? ¿Conoces el "Portfolio Europeo de las Lenguas"? ¿Lo has utilizado? ¿Cuál es tu opinión sobre este recurso?

Foro del capítulo cero

Fernando Trujillo dijo:

Hola amigas y amigos

Os propongo una pregunta para romper el hielo: todos hemos sido estudiantes de idiomas, en ocasiones en distintos contextos - colegio, instituto, escuela oficial de idiomas, academias, cursos en el extranjero. Recordar cómo eran esas clases puede ser interesante porque normalmente tomamos nuestras experiencias como estudiante como referencia para nuestra práctica docente: ¿cómo eran tus clases de idiomas? ¿Dónde lo estudiabas? ¿Te pareció una experiencia satisfactoria?

Saludos

Fernando T.

José Guillermo Sánchez dijo:

Las clases de idiomas que yo recuerdo se pueden clasificar en tres etapas:

- *EGB e Instituto.*
- *Facultad.*
- *Extranjero.*

Durante la primera fase, las clases venían en el lote junto con otras asignaturas. Recibí clases con la motivación de que se trataba de un lenguaje "nuevo y desconocido" y que había que aprobar.

En la facultad se convirtió en una elección propia y en la tarea de alcanzar un futuro profesional. Mucho atender, mucho leer, mucho casete y mucho traducir.

En la última etapa fue la mejor, pero no está al alcance de todo el mundo. Durante algún verano pude ir a estudiar y pasar unos días al extranjero. "La prueba de fuego y la constatación de que una cosa es oír y leer, y otra entender y hablar. Fue muy satisfactoria. ¿Quién lo pasa mal en vacaciones?

Por último mi anterior trabajo me permitió la oportunidad de vivir en el extranjero durante unos años y fue donde definitivamente pude aprender todo lo que, hoy en día, voy poco a poco olvidando.

Bueno pues esto es un breve resumen de mi experiencia.

Hasta pronto.

Álvaro Abril Gómez dijo:

Hola a todos!

Mis clases de idiomas en un principio fueron muy parecidas a las de José Guillermo. Una nueva asignatura que había que aprobar. Pero pronto se convirtieron en algo interesante, relacionado con mis gustos por las canciones y las letras de las mismas. Aprendí mucho vocabulario y pronunciación gracias a ellas.

En la facultad disfrutaba las clases de inglés ya que me sirvieron para afianzar mis conocimientos y mejorar la lectura y escritura.

En los cursos que he realizado en el extranjero me he dado cuenta de que muchas formalidades de las que aprendíamos en clase no se utilizan en el día a día y que es más importante comunicarte y entender a los demás que usar muy correctamente las estructuras de los libros.

Ahora estamos en el centro inmersos en un programa Comenius junto con centros de otros cuatro países (Finlandia, Polonia, Alemania y Eslovaquia) y en la reunión de diciembre en Finlandia nos conocimos y tuvimos la oportunidad de ver como son los niños y los colegios de otro país, muy distinto del nuestro. Podemos compartir ideas y presentar a nuestros niños las vivencias de personas de su edad con unas características muy distintas de las nuestras pero al mismo tiempo muy cercanos en intereses y aficiones.

Los alumnos están encantados con el trabajo que hacemos sobre las estaciones del año y con el contacto con los otros niños.

Un saludo, Alvaro.

María Mercedes Fernández de Amo dijo:

Hola Compañer@s!

En mis experiencias también hay recuerdos agrios y dulces. De mi primer año del antiguo BUP, recuerdo como aquello que "creíamos" haber aprendido en Primaria se derrumbaba. Era muy frustrante porque la pronunciación de muchas palabras se nos había enseñando de manera incorrecta y, lo poco que sabíamos de gramática tenía más de invención que de realidad! Creo que el inglés ha sido una asignatura "muy maltratada" hasta hace poco, porque cualquier profesor podía impartirla, aunque no fuese su especialidad.

Recuerdos buenos, afortunadamente muchísimos, en especial los de una profesora de facultad que nos hacía trabajar mucho con poemas, fragmentos de periódico, relatos, etc... y cómo conectaban éstos con nuestros sentimientos y estados de ánimo. Yo aprendí muchísimo, y lo sigo haciendo, de la "literatura menor" (poemas, cómics, relatos, recetas, blogs). Creo que hay que rescatarla de las estanterías e introducirla en el aula.

Saludos,

María

Concha Cabello dijo:

Hola a todos y todas:

Estoy de acuerdo con todas las opiniones que habéis plasmado en este foro, todos hemos tenido que formarnos paralelamente, según nuestras posibilidades, pero eso de alguna manera, ha sido y es positivo porque nos hace reflexionar sobre lo que estamos enseñando y cómo lo estamos enseñando. Seguimos poniendo mucha ilusión a pesar de los medios, a veces tan escasos y a veces tan abundantes y avanzados que nos tienen siempre en un proceso de autoformación, tanto en el idioma que impartimos como en la metodología y medios a usar, lo que si bien nos tiene a veces exhaustos, nos hace mantenernos "vivos" .

Un saludo. Concha Cabello

CURRÍCULUM INTEGRADO EN ENSEÑANZA BILINGÜE CLIL/AICLE/EMILE.

Francisco Lorenzo Bergillos

Tutorización: Francisco García Jiménez

Introducción

Este capítulo va dirigido a los docentes que desarrollan su actividad en entornos bilingües. Se tratan aspectos relacionados con la integración de contenidos lingüísticos y no lingüísticos. Más concretamente se abordan cuestiones como: modelos de programación en enseñanza basada en contenidos, modelos de organización curricular en la enseñanza bilingüe, tipos de actividades y tareas en entornos de inmersión lingüísticas, principios de evaluación en L2,...

La estructura del capítulo es la siguiente:

1. Programas bilingües: Precedentes y desarrollo.
2. Caracterización del modelo integrado de contenidos y segundas lenguas.
3. Modelos de enseñanza por contenidos en programas bilingües.
4. Incidencias en el aprendizaje.
5. Aplicación AICLE en el aula: Dificultades y propuestas.
 - 1) Destrezas de producción
 - 2) Complejidad de la lengua
 - 3) Diversidad de niveles
 - 4) Matrices de programación
 - 5) Efectos en el aprendizaje de contenidos y en la lengua materna
 - 6) Materiales
 - 7) Evaluación
 - 8) Perfil docente de profesor AICLE
6. Conclusión.

Orígenes, precedentes y desarrollos de la integración de la lengua y contenidos en programas bilingües

La Enseñanza Integrada de Lenguas y Contenidos nace al calor de las nuevas teorías lingüísticas de carácter funcional y comunicativo, del desarrollo de la descripción psicolingüística de la adquisición de segundas lenguas y de las nuevas corrientes pedagógicas que caracterizan el aprendizaje como un proceso. De una u otra forma todas estas nuevas visiones del fenómeno educativo que coinciden en la segunda mitad del S. XX avalan el hecho de que en los entornos formales el uso de la lengua es un rasgo indisociable del aprendizaje de las distintas disciplinas. Esta visión resulta en gran medida compartida por docentes de las más diversas materias hasta tal punto que es difícil no estar de acuerdo en que los déficits lingüísticos en una L2 o más comúnmente en la lengua materna interfieren con el aprendizaje de los contenidos de las asignaturas. Esto ha puesto de manifiesto la necesidad de un currículum integrado que proporcione una visión lingüística de las distintas disciplinas (matemáticas, ciencias, historia,...) y que haga posible a la vez la incorporación de otros contenidos curriculares en las asignaturas lingüísticas.

Movimientos como Language Across the Currículum o Language Awareness han servido de base para realizar programas duales que aún teniendo como objetivo principal el desarrollo de las capacidades de los alumnos en relación con las distintas materias, fijan objetivos de carácter lingüístico, tradicionalmente ajenos a asignaturas como Conocimiento del Medio, Matemáticas, etc.

En relación con la enseñanza de idiomas, los programas de integración de lenguas y contenidos, han dado lugar a enfoques de distintas características y desarrollos que derivan en último extremo de una filosofía de enseñanza bilingüe. Por enseñanza bilingüe y centro bilingüe entendemos aquí el modelo educativo que utiliza más de una lengua vehicular para la trasmisión de contenidos, ya sea la presencia de lenguas de similar proporción o no. Dentro de los programas bilingües, destacan en la actualidad dos modelos: La enseñanza por contenidos (content based teaching) y más recientemente en el contexto europeo los programas CLIL (content and language integrated learning), más conocidos en español por el acrónimo equivalente AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras).

En la ya extensa literatura sobre AICLE, se alude con frecuencia a una serie de aportaciones teóricas que surgen a raíz del último tercio del S. XX que ayudan a contextualizar y comprender la naturaleza del modelo en cuestión:

- La aparición del análisis del texto y de los sílabos basados en el discurso que aportan una nueva descripción de la competencia lingüística más basada en criterios de carácter comunicativo y sociocultural.
- La identificación del análisis de necesidades como un proceso nuclear que situaba al alumno en el centro del proceso enseñanza aprendizaje.
- Las aportaciones de la psicolingüística de segundas lenguas que pone en evidencia a través de la investigación empírica grandes contrastes y conflictos entre los ritmos naturales de aprendizaje de L2 en el aula y la organización tradicional de la enseñanza de idiomas. Consecuencia de esto es la aparición y difusión de métodos como el natural approach o los

denominados content-driven methods en los que la lengua se percibe en función de uso instrumental y nunca como objeto de estudio inmanente.

- La descripción por último de distintas comunidades discursivas que producían géneros lingüísticos diferenciados y nuevos registros y uso de la lengua que debían de ser tenidos en cuenta como objeto de la estructuración de los contenidos de la enseñanza en EFL. Es esta visión la que da lugar a programas de Enseñanza de Idiomas para fines académicos o enseñanza de Idiomas para Fines Específicos, en su vertiente inglesa (English for Specific Purposes y English for Academic Purposes).

Como resultado de estas aportaciones, la enseñanza tradicional de idiomas – en la que se incluye no sólo los "modelos audiolinguales" sino también los métodos comunicativos débiles- resulta definitivamente superada, extremo al que ayuda su incapacidad para conseguir niveles de aprendizaje significativos en los sistemas educativos. Siendo así, AICLE surge como una alternativa, rupturista en sus propios principios en tanto que:

1. la lengua se concibe y estudia no solo en función de la gramática de la oración sino también en aspectos de organización del discurso.
2. el contenido no lingüístico pasa a ser un principio organizador dentro de la clase de idiomas.
3. existe un esfuerzo por descubrir y usar un discurso genuino del mundo real en el aula.

Caracterización del modelo integrado de contenido y segundas lenguas

En consonancia con lo expuesto en el anterior apartado, los principios fundamentales del aprendizaje integrado son:

1. El foco de la instrucción cambia pasando de la lengua en sí a otras disciplinas académicas. Se parte de la base de que los alumnos deben saber lo que quiere decir el contenido para saber lo que están buscando en el lenguaje. Lo esencial del método es seleccionar y secuenciar contenidos significativos y que se justifiquen en su realidad. En la escuela se estudian contenidos de otras materias, dado que es esto lo que resulta auténtico y relevante dentro del contexto académico. El aprendizaje de la L2 resulta como una consecuencia derivada de su función de instrumento de comunicación de otros contenidos curriculares.
2. Al centrar la enseñanza de la L2 a través de otra disciplina, tiene lugar dos consecuencias de importancia nuclear:
 1. La secuencia de los contenidos no la marca la lengua sino los contenidos curriculares: los contenidos lingüísticos pasan a ser parte de un curriculum oculto, que no se tratan explícitamente, sino implícitamente y en función de los datos de la otra disciplina. La programación no parte del present perfect o el passé composé sino del The decline of the British Empire, The vertebrates o L'Union Européenne et le marché intérieur.

2. La lengua 2 se usa exclusiva o mayoritariamente. Se pretende crear un proceso de inmersión lingüística donde el contacto con el flujo lingüístico sirva de base para la adquisición de la lengua.
3. Los materiales son auténticos porque son de naturaleza académica. Aunque AICLE se adapta a materiales editados como libros de texto, existe una tendencia a la edición de recursos por parte del propio profesorado.

En resumen, la instrucción es temática y encuentra sus bases en disciplinas académicas; en enseñanza primaria y secundaria a través de las disciplinas propias del currículum: matemáticas, lengua, historia, y en enseñanza universitaria a través de disciplinas más especializadas propias de la tradición académica: relaciones internacionales, química, sociología. El objetivo es dual, de un lado, la adquisición de contenidos y de otro el desarrollo de la competencia lingüística, poniéndose el énfasis en uno u otro extremo dependiendo de los niveles previos de los alumnos o de la modalidad de AICLE que se adopte.

Modelos de enseñanza por contenidos en programas bilingües

La variedad de modelos que puede adoptar AICLE es amplia. En parte esto es debido al hecho de que los programas bilingües han respondido en gran medida a iniciativas de profesionales, centros o distritos escolares concretos que han desarrollado programas ajustándolos a las propias necesidades de su contexto. Fundamentalmente, los distintos tipos resultan de un distinto uso de las siguientes variables:

1. la presencia de las lenguas en el contexto fuera del aula. Si existe se tratará de una segunda lengua y si no de una lengua extranjera.
2. la asignatura que se imparte en la L2 y su peso específico en el sistema educativo correspondiente.
3. la intensidad del programa bilingüe establecida en la proporción de asignaturas que se enseñan en una L2 y de la proporción de la jornada escolar en el que la L2 o L3 es lengua vehicular.
4. el perfil lingüístico de los alumnos (si comparten la misma lengua materna o es de partida un grupo multilingüe).
5. la distribución de roles entre el profesorado de contenido y de lengua y el tipo de colaboración que se establece entre ellos.

Éstas, entre otras variables menores barajadas, hacen posible un número aproximado de 3000 combinaciones de alguna manera distintas, muchas de ellas tratadas en la bibliografía que acompaña.

Aún así destacan tres modalidades que conforman modelos homogéneos:

- Sheltered content courses: Quizás la aproximación metodológica de integración de lengua y contenidos con una mayor implantación en países anglófonos para atender las necesidades de la población inmigrante con

escasos o nulos conocimiento de la lengua vehicular, los denominados LEP students (Limited English Proficiency).

- Los alumnos tras realizar programas transicionales de aprendizaje de inglés elemental, se incorporan a los cursos y grupos ordinarios compuestos en su mayoría por alumnos anglófonos sin necesidades lingüísticas especiales. En este contexto deben cubrir los objetivos y contenidos impuestos por las administraciones educativas y vigentes para el resto de la comunidad con la particularidad de que estos objetivos deben alcanzarse por los alumnos inmigrantes o con una L1 distinta del inglés a través de una lengua que no es la nativa ni la propia en el contexto familiar de los alumnos.
- Se trata por tanto de un método de inmersión que dada la particularidad naturaleza de los alumnos, goza en su aplicación de una serie de concesiones dirigidas a hacer el contenido asimilable: reducción de la complejidad lingüística de los textos para favorecer la comprensión, versiones especiales de los textos con apoyos lingüísticos necesarios adaptados a las características de los escolares como glosarios, entre otros.
- Los profesores, aunque en principio especialistas en las distintas materias utilizan estrategias y procedimientos didácticos propios de la metodología de idiomas: utilizando la traducción a la lengua materna de los alumnos estratégicamente o incorporando ejercicios de comprensión de los textos, utilizando técnicas de trabajo cooperativo, transmitiendo feedback lingüístico, realizando adaptaciones curriculares de simplificación lingüística y de contenido, proponiendo esquemas de interacción grupales, incorporando en la evaluación criterios lingüísticos, entre otros procedimientos que pueden servir de referencia para los profesores de contenidos que enseñen en la L2 de los alumnos, en cualquier contexto o situación (véase Brisk, 1998; Short, 1994; Genesse, 1984 y Genesse y Cenoz).
- Faltis y Hudelson (1998) presentan ejemplos de sheltered science class en el que se tratan temas como la función clorofílica seguida en Secundaria de experimentos en laboratorios y narraciones orales con un ingente nivel de interacción en inglés por parte de alumnos, de discusión de ideas complejas y de uso de vocabulario técnico relacionado con el campo de la biología. El fin último de la unidad es cubrir los contenidos propios del campo junto con una especial atención a hacer a los alumnos competentes en construir discursos en la L2 para la que se utilizan una serie de ejercicios facilitadores cercanos a la filosofía del aprendizaje por tareas: imaginar el final de una narración o generar hipótesis sobre las causas de los resultados de los experimentos. Gran parte de la dinámica del aula tiene lugar en grupos asistidos estratégicamente por el profesor.
- Adjunct courses: La adopción de los modelos adjuntos implica la colaboración de profesores expertos en las disciplinas en cuestión y de profesores de idiomas para cubrir contenidos de las asignaturas y de las lenguas con una clara distribución de roles, objetivos y responsabilidades.

- Ambos segmentos, el de contenidos -impartidos por el profesor de contenidos- y el de lengua -impartido por el profesor de idiomas- tienen como lengua vehicular una L2 de los alumnos. El papel del profesor de idiomas es tratar los contenidos lingüísticos (gramaticales, léxicos, discursivos) a través de materiales relacionados con las lecciones de la disciplina no lingüística (ya sea, matemáticas, ciencias sociales, o como en el caso que se comenta a continuación, química). De esta forma los alumnos ven reducida la dificultad lingüística una vez que han de enfrentarse al aprendizaje de la materia de una L2. Por su parte el profesor de contenidos no lingüísticos se libera de las responsabilidades de ajustar lingüísticamente su discurso de clase o input ya que da por hecho que el alumno lo ha tratado previamente y conocen la terminología, y otros contenidos lingüísticos necesarios para seguir explicaciones sin mayor dificultad.
- Las clases de idiomas auxilian a los alumnos en los contenidos anticipándose a los problemas que puedan encontrar en las lecturas (presentando la terminología en la L2, adaptando materiales auténticos del campo científico en cuestión y generando actividades y ejercicios lingüísticos). El programa de la clase de idiomas se suele asemejar mucho a los de los cursos de lenguas para fines específicos, una denominación que define el objetivo final del curso. Los programas suelen estructurarse alrededor de categorías lingüísticas, aunque en raras ocasiones introducen elementos por debajo del nivel oración. La gramática suele ser sustituida por elementos funcionales, nocionales, tipologías textuales, géneros propios del campo científico en cuestión y sílabos léxicos. Un rasgo propio de estos cursos es que suele requerir de una considerable labor de preparación de materiales y de coordinación entre los docentes. Como ventaja más evidente, existe una clara simplificación en los objetivos que persiguen cada uno de ellos: cubrir los contenidos propios para el profesor especializado en la materia y desarrollar la competencia lingüística para el profesor de idiomas.
- Flowerdew (1993) aporta un ejemplo paradigmático de los cursos adjuntos desarrollados en nivel universitario en el área de Biología en un centro universitario de Medio Oriente en el que los alumnos cursaban parte de los cursos de su licenciatura en Biología en Inglés y contaban con cursos lingüísticos de apoyo que se anticipaban a los problemas que aprender en una L2 suponía. El curso se desarrollaba partiendo de un sílabo estructurado en relación con las distintas destrezas a partir de las cuales se incluían elementos léxicos, retóricos y de competencia comunicativa. Entre las actividades reseñadas destacan la explotación de grabaciones de las clases en el área de biología trabajando aspectos de comprensión, note taking monitorizados, visionado de vídeos comerciales con temas relacionados con el área de estudio, estudio de la estructura retórica de los textos obligatorios en el área de biología, ejercicios de mapas semánticos extraídos de los textos o aplicación de puntos gramaticales (por ejemplo las formas condicionales) partiendo de

manuales de uso de laboratorios donde los alumnos realizaban los segmentos prácticos propios de su licenciatura.

- Theme-based courses: Se trata de una modalidad de transición en la que el profesor de idiomas opera individualmente y al margen de los docentes de otras disciplinas sustituyendo la orientación lingüística tradicional por la enseñanza de contenidos temáticos.
 - La selección de contenidos temáticos no tiene por qué coincidir con los propios de otras disciplinas que curse el alumno, ni existe una labor de coordinación con ningún miembro docente ajeno al área de idiomas. El curso lingüístico se sustenta por sí sólo y a diferencia del modelo adjunto anterior no se concibe como una derivación de otras materias curriculares aunque sí se tratan temas académicos que pueden ser seleccionados de entre: temas transversales (educación para la ciudadanía, educación para la paz), relacionados con la cultura de la L2, proyectos de especial significación en el distrito escolar,...
 - El desarrollo de la competencia lingüística es el objetivo prioritario y la asimilación de contenidos pasa a un segundo lugar dado que su función no es otra que elevar la relevancia del curso eliminando los temas prototípicos a veces inmotivados y triviales de los cursos comerciales. La intención última es, por tanto, centrar durante un tiempo significativo la atención del alumno en el mensaje de forma que el desarrollo de la lengua emerja de forma implícita y con los apoyos de contenidos necesarios para su comprensión.
 - Los cursos que introducen los capítulos temáticos se consideran como una forma transicional y gradual de introducir la enseñanza integrada de lenguas y contenidos hasta el punto que dichos capítulos pueden incluirse dentro de un programa más tradicional como unidades independientes. Los profesores pueden percibir de esta manera sin mayores compromisos las dificultades de la enseñanza bilingüe, sus beneficios y la respuesta de los alumnos. En entornos como la Secundaria en nuestro contexto existen experiencias que pueden servir de guía relacionados con la enseñanza del inglés a través de contenidos históricos con resultados gratificantes para docentes y discentes (Scott Tennent, 1995) (véase también Oller, 1993 y Stryker y Leaver, 1997).
 - Un claro ejemplo de capítulos temáticos es descrito por Gaffield-Ville (1996) en relación con alumnos de nivel intermedio en la L2 que, tras haber cursado los estudios secundarios en distintos países, necesitaban un refuerzo lingüístico antes de comenzar estudios superiores en el Reino Unido. El curso se centraba en el estudio de la Sociología y a través de esta disciplina se pretendía consolidar distintas destrezas académicas dada la orientación de los alumnos con especial énfasis en el desarrollo de la competencia escrita. De duración anual, el curso consistía en dos sesiones de 90 minutos semanales dedicadas al contenido y de una sesión semanal de 60 minutos que seguían un enfoque enseñanza de idiomas para fines académicos con énfasis en la realización de trabajos escritos

resúmenes de artículos, uso de recursos bibliográficos, etc.. En el capítulo de contenidos los materiales extraídos del campo de la sociología desarrollaban bloques temáticos relativos entre otros a métodos de investigación en ciencias sociales: estratificación social, riqueza y pobreza en el mundo occidental, procesos de industrialización,... En cualquier caso eran áreas que simplemente tenían en común su carácter académico y ser temas con los que el profesor se encontraba previa y suficientemente familiarizado por no ser ajenos a su propia formación e intereses académicos. Una serie de tareas preparatorias como introducción de la nueva terminología, toma de notas, análisis de las transcripciones del contenido preparaban al alumno para seguir conferencias y desarrollar a partir de ellas todo tipo de actividades de destrezas múltiples (restatement and clarification activities , written and oral reconstruction exercises , production of essays on a specialist topic ,...) .

Incidencias en el aprendizaje

La enseñanza integrada de lengua y contenidos ha sido objeto de una amplia revisión y descripción en cuanto a su incidencia en los niveles de aprendizaje en un elevado número de países y sistemas educativos. A grandes rasgos y en lo referente al aprendizaje de segundas lenguas, AICLE se ha revelado como un enfoque eficiente y comparativamente más rentable en términos de aprendizaje que los denominados language driven methods en cualquiera de sus manifestaciones desde el método directo hasta las versiones débiles de los métodos comunicativos. Destacan los siguientes aspectos:

1. Desarrollo de actitudes más favorables al aprendizaje: Un dato recurrente en la literatura sobre enseñanza integrada es que existe una mayor satisfacción del alumnado, un mayor grado de aceptación de los cursos y una mejora de las actitudes hacia la lengua. Como consecuencia de una mejor disposición hacia el aprendizaje, se consiguen mayores niveles de comunicación real y por tanto de uso de la lengua. (Lorenzo, 2001; 2004)
2. Incremento en el desarrollo de las destrezas comunicativas: Se constata mayores niveles de comprensión lectora y una marcada diferencia en competencia lingüística respecto a los alumnos que siguieron cursos no centrados en el contenido medidos por exámenes estandarizados. (Kasper, 1997)
3. Incremento en el desarrollo de la competencia lingüística: Paradójicamente, los estudios de progreso muestran que la enseñanza integrada implica un mayor desarrollo de la competencia lingüística y dentro de esta, de la gramatical. Se constata un mayor crecimiento de la diversidad estructural por parte de los alumnos, un mayor desarrollo de las formas lingüísticas y de la competencia pragmática. De la misma forma, resulta un entorno óptimo para el desarrollo de las capacidades expresivas de los alumnos en la L2 tanto en competencia gramatical como en cohesión y coherencia textual. Esto se consigue sin que las estructuras lingüísticas sean foco de atención prioritario en el aula. (Zuengler y Brinton, Snow, Kasper 1997).

4. Incremento de la motivación y del comportamiento motivado en el aula: Las observaciones en el aula AICLE apuntan recurrentemente a un incremento de la atención, la participación y una mayor implicación en la manipulación de la lengua tanto en las destrezas productivas como receptivas. En los capítulos de contenidos, los alumnos aplican estrategias académicas no muy habituales en la clase de idiomas (por ejemplo, registrar información en la L2 con contenido temático para una posterior revisión). Se percibe igualmente un mayor grado de interacción profesor alumno con un incremento de estrategias de comprensión, consulta de dudas a través de la L2. Se percibe que el discurso del aula tiene un alto grado de normalidad sociolingüística- rasgo típico de los enfoques realmente comunicativos- como consecuencia lógica de que los alumnos perciben la información como relevante y auténtica.

La enseñanza integrada aparece por tanto como un método ideal de aprendizaje hasta el punto de aceptarse que “the best content teaching is the best language teaching.” (Harley et al. 1991). Es por esto que puede verse en estos modelos una verdadera panacea a los dos grandes problemas del aprendizaje de idiomas en la enseñanza reglada: el déficit de aprendizaje y el déficit motivacional.

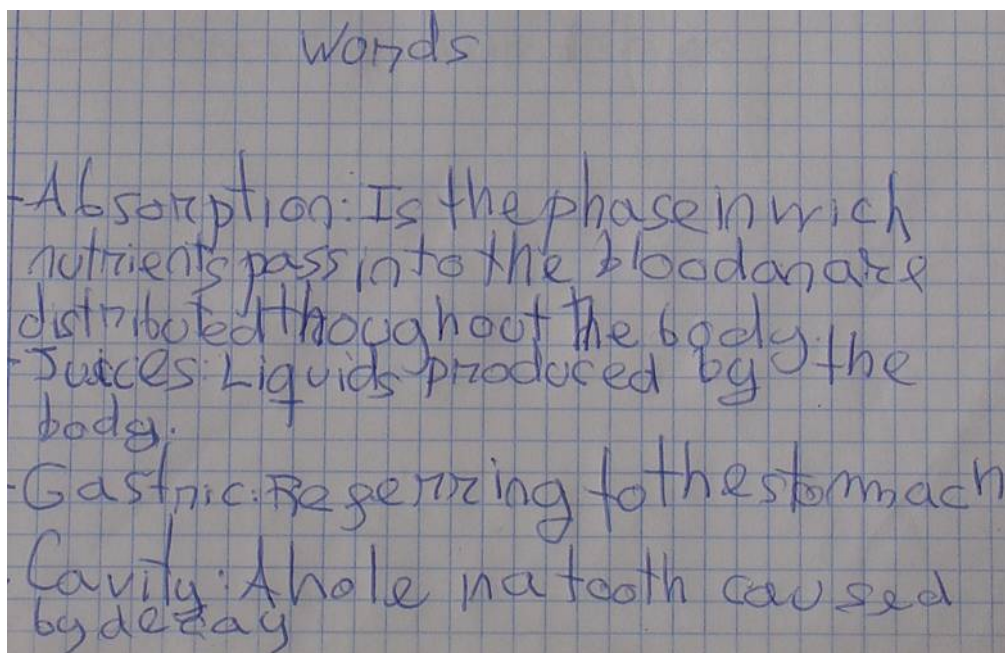
Aplicación de AICLE en el aula: dificultades y propuestas

La aplicación de un método AICLE supone una innovación en distintos ámbitos: el metodológico, el de la organización del centro, el de la relación con el resto de la actividad educativa, el de los currículos oficiales, por sólo señalar algunos de especial relevancia. Como cualquier innovación, implica dificultades. Siguen algunas de ellas:

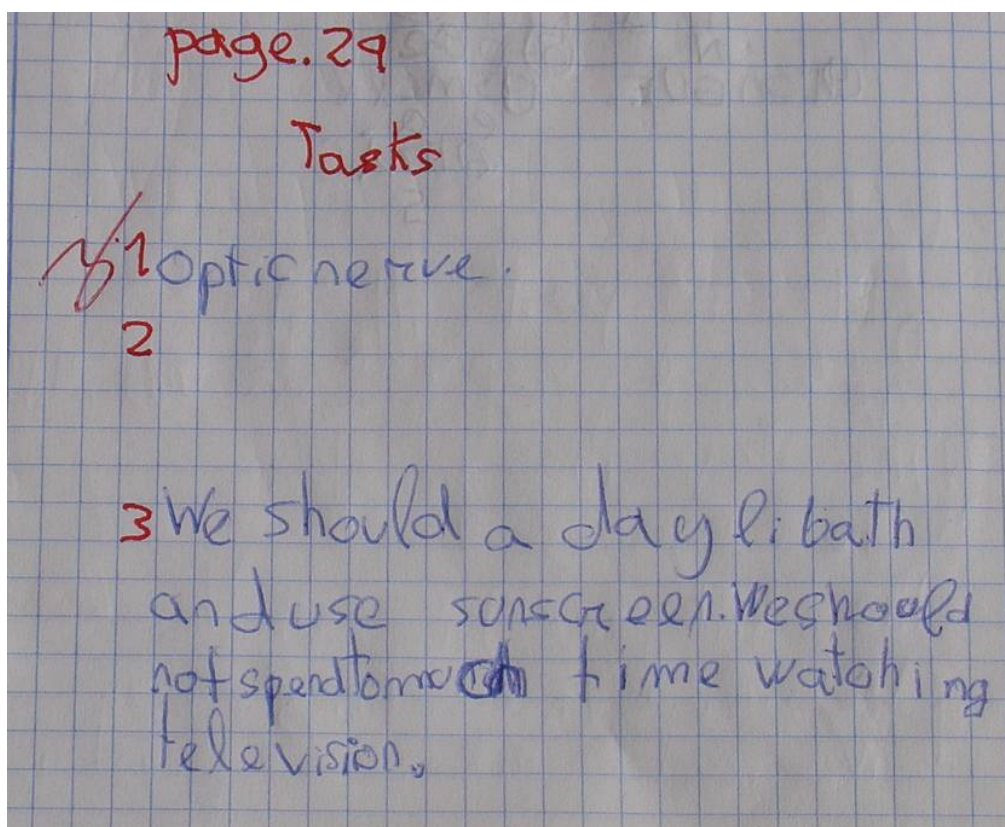
DESTREZAS DE PRODUCCIÓN

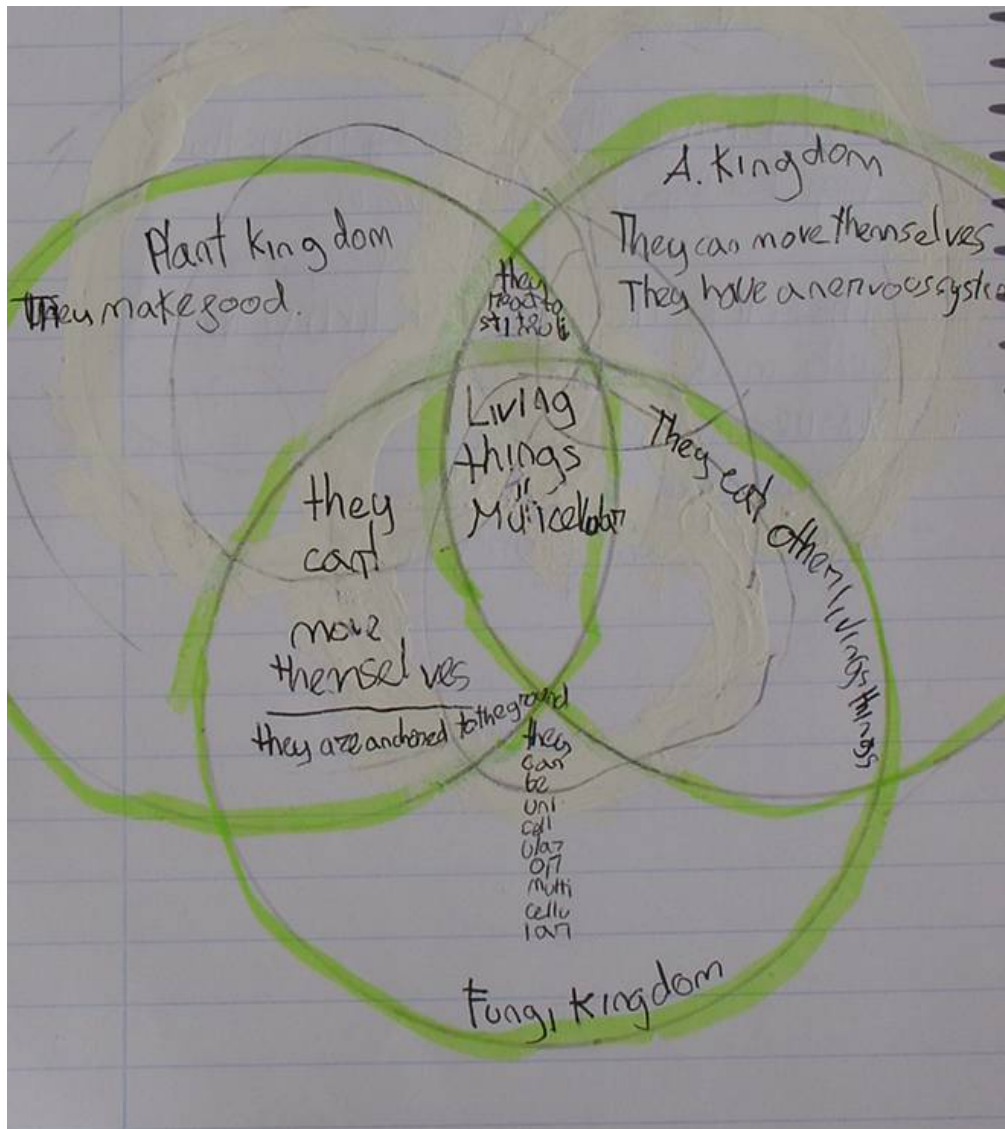
Una de las dificultades AICLE y de los programas bilingües en general es el desequilibrio en el desarrollo de destrezas, de manera que los alumnos suelen ser mucho más competentes en las destrezas de comprensión que de producción, especialmente oral. En cursos de inmersión se registran con frecuencia niveles muy bajos de producción lingüística que hacen que la producción de los alumnos sea excesivamente simple, superando sólo en el 14% la extensión superior a la oración. Es posible que los alumnos -tras años de seguir este modelo de enseñanza- sean incapaces de generar discursos sostenidos y extensos.

Como posible solución, los profesores AICLE deben evitar modelos excesivamente centrados en el profesor (teacher-fronted classes) que no permiten que los alumnos desarrollen de producción oral y escrita. De esta manera es necesario entender que la enseñanza bilingüe ha de basarse en actividades de aula, participativas y colaborativas. Para esto es recomendable utilizar modelos de programación como el aprendizaje por tareas (task-based approach), esto es dar la oportunidad de trabajar en grupo y estimular la participación. Como efecto de este tipo de tareas pueden conseguirse resultados como los que se ilustran debajo. Estos proceden de



alumnos en los últimos cursos de Primaria tras 3 años en programas de inmersión con sólo un 30% de la docencia en la L2.





COMPLEJIDAD DE LA LENGUA

El modelo AICLE es muy exigente respecto al tipo de discurso que genera en el aula. El discurso del alumno es por definición limitado en una L2 ya que el alumno no opera en su lengua dominante. Esto suele dar pie a que cambie de lengua (*codeswitching*) o cometa errores lingüísticos. Al contrario de lo que suele ser tradicional en el aula de idiomas, los profesores AICLE suelen ser bastante permisivos con los errores. Utilizan la corrección de modo exclusivamente comunicativa de manera que recurren a la corrección siguiendo tres principios establecidos (Ortega, 2001).

- Si el error es generalizado y repetido: si es un error común que muchos alumnos cometen de forma que todos se beneficien de la corrección.
- Si el error es remediable: si afecta a una estructura que esté justo por encima del nivel del alumno de manera que la atención a la estructura sirva en realidad para que el alumno incorpore la forma corregida a su repertorio lingüístico.

- Si la corrección es útil: si tiene un claro valor comunicativo y el error suele producir un malentendido

Otra cuestión no menos importante es modelar el lenguaje por parte del profesor para hacerlo comprensible. Evidentemente, el profesor debe prestar mucha atención a simplificar la complejidad tanto de su discurso oral en el aula como de los materiales. Hacer la información académica comprensible es una de las funciones esenciales del profesor para lo que utilizará entre otras las siguientes estrategias:

- uso recurrente de estrategias de comunicación (parafrasear la información con nuevas palabras, repetir la información, utilizar elementos visuales que contextualicen el flujo verbal). Es cierto que en las fases iniciales de los programas bilingües, el profesor puede desarrollar un complejo de *Mother Goose*, sintiendo que tiene que facilitar excesivamente el contenido. Aún así, este ejercicio es absolutamente necesario.
- comprobación recurrente de que los alumnos y alumnas asimilan el contenido, pidiéndole que reiteren lo que se ha explicado, formulando continuamente preguntas, etc. Es necesario recordar que en estos modelos los alumnos siempre están en una situación *swim or sink* y las posibilidades de *hundirse*, de perderse en un flujo de una L2 es realmente alto. Ha de tenerse en mente, sin embargo que todo discurso académico ya sea el del profesor o el de los textos - por especializado que sea- puede ser simplificado y descompuesto. En el enlace adjunto podéis ver una página con lecciones para uso educativo aunque en origen proveniente de emisiones televisivas reales que son sucesivamente simplificadas para que puedan adecuarse a los niveles de los *limited english proficiency students*. Como puede observarse las lecciones completas (complete stories) se tornan lecciones simplificadas (abridged stories) y terminan por convertirse en esquemas y resúmenes (outlines). En [literacynet.org](http://www.literacynet.org) (<http://www.literacynet.org/cnnsf/>) también podréis encontrar algunos modelos de actividades útiles para el aula bilingüe.

DIVERSIDAD DE NIVELES

En cualquier caso, la diversidad de niveles en el aula de idioma es inevitable. Ha de recordarse que los niveles requieren de una adaptación en ambos sentidos, por debajo y por encima del nivel medio. El modelo AICLE está sin duda más preparado para abordar esta dificultad que cualquier otro modelo de enseñanza de L2. En el caso de los alumnos que parten de un mayor conocimiento de la lengua, la introducción de contenidos no lingüísticos supone materia que el alumno desconoce, y a los que debe atender y registrar. En el caso de los alumnos con nivel inferior, los redactores de cursos AICLE han desarrollado múltiples procedimientos para hacer que el input en el aula sea comprensible: transcripción del contenido, resúmenes previos, esquemas que se facilitaban a los alumnos para hacer posible una organización previa de la información que asegure la comprensión, uso de glosarios, entre otros. Los contenidos pueden así representarse gráficamente a través de esquemas y diagramas que se presentan visualmente por medio de transparencias. Los alumnos agradecen estos apoyos visuales,

En la dirección http://www.everythingsl.net/insewices/graphic_organizers.php podrás encontrar más gráficos y contenidos para AICLE.

MATRICES DE PROGRAMACIÓN

En toda enseñanza bilingüe por tanto, se da una situación de integración de varios elementos: los contenidos, la lengua y el aprendizaje. En AICLE como en cualquier otro modelo de aprendizaje bilingüe deben programarse simultáneamente los dos tipos de contenidos: lingüísticos y no lingüísticos. El aprendizaje -y por extensión los roles del profesor- son duales.

Ante esto podemos preguntarnos cuál es el lenguaje que corresponde a cada contenido académico: el lenguaje para explicar la sociedad en el Medioevo en francés, las instituciones de la Unión Europea en alemán o la ley de la gravedad en inglés. Evidentemente, estos contenidos cuentan con un léxico especializado, una terminología propia, una organización retórica propia de los textos académicos, incluso unas estructuras sintácticas que son necesarios al menos entender suficientemente para asimilar los contenidos académicos. Es imposible entender los principios de genética si no se tiene al menos una representación mental de los sistemas pronominales duales, ni explicar la Conferencia de Yalta al término de la 2ª Guerra mundial sin ser capaz de tener un conocimiento implícito básico del *reported speech*. Gran parte del trabajo que deben hacer los profesores es identificar cuál es el lenguaje necesario. Debe tenerse en mente que el profesor necesita, más que un conocimiento teórico del funcionamiento lingüístico de las estructuras, una sensibilización lingüística para hacer presente esos elementos en el aula de forma natural y clara de manera que puedan entenderse (o sobreentenderse).

En esta dirección puede verse una propuesta de programación: https://ulises.cepgranada.org/moodle/file.php/937/modulo_2/Curriculum_integrado_1.pdf

EFFECTOS EN EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS Y EN LA LENGUA MATERNA

Una cuestión que suele plantearse en relación con la enseñanza AICLE es la repercusión que aprender a través de una segunda lengua pueda tener en el desarrollo cognitivo de los alumnos, así como en el aprendizaje de las materias no lingüísticas en cuestión. Tanto los estudios realizados en situación de aprendizaje de idiomas como lengua extranjera (donde no hay contacto con la L2 fuera del aula, por ejemplo el aprendizaje de las matemáticas en inglés en Finlandia) como segundas lenguas (cuando ese contacto potencialmente existe, por ejemplo el aprendizaje en francés en Canadá en zonas anglófonas), los resultados en estos aspectos centrales han sido lo suficientemente positivos como para que la enseñanza bilingüe se consolide como modelo educativo ideal. A grandes rasgos, los alumnos inmersos en entornos bilingües consiguen a lo largo del tiempo una mayor flexibilidad cognitiva y un mayor desarrollo metacognitivo, a la vez que el aprendizaje de contenidos no lingüísticos y por supuesto el desarrollo de la competencia de la lengua materna no se altera.

En las páginas 10 a 19 de las *Orientaciones para la Elaboración del Currículo Integrado en los Centros Bilingües*² (disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/plurilinguismo/curriculo/borradorcil.pdf>) se incide en estas cuestiones con especial atención a los entornos de enseñanza reglada.

Al margen de las cuestiones tratadas relacionadas con los procesos y modos de aprendizaje, existen un número de aspectos de la enseñanza AICLE relacionados fundamentalmente con la coordinación educativa, la organización de un centro bilingüe y la creación y adaptación de recursos. Algunas de estas cuestiones se tratan a continuación como un aspecto más de las dificultades propias de AICLE:

MATERIALES

Al ser un modelo de enseñanza muy sensible a factores contextuales (nivel previo de los alumnos, lengua de uso, materia no lingüística) la creación de materiales por parte de los propios docentes suele ser rasgo habitual de AICLE. Los profesores cuentan así con una serie de opciones que no resultan mutuamente incompatibles:

- *Uso de materiales editados*: editoriales como Richmond, McGraw Hill, Oxford University Press, entre otras han generado colecciones especiales para la enseñanza bilingüe que toman como referencia los currículos oficiales de las distintas disciplinas. Consultar los títulos existentes y evaluar su adecuación a los contextos es con seguridad un ejercicio interesante que hará reflexionar sobre cómo usar los textos, los modos de complementar el material publicado, el tipo de discurso del profesor acorde con el lenguaje de los manuales, etc.
- La *adaptación de materiales* es a la vez una opción de interés. Ha de tenerse en cuenta que otros sistemas educativos han recorrido un amplio camino en la edición de textos en sus respectivas lenguas para tratar contenidos similares -si no idénticos- a los de nuestro contexto. No tendría sentido obviar la producción editorial francesa para la enseñanza de las ciencias sociales -por ejemplo- en un centro bilingüe español/francés. Siendo así, la posibilidad de adaptar lingüísticamente recursos disponibles en otras tradiciones y sistemas educativos es algo a tener seriamente en cuenta. Ayuda en este proceso la difusión que muchos materiales especialmente en el mundo anglosajón realizan a través de la red, que pone a disposición de los profesores bibliotecas completas de materiales, en muchos casos organizados por disciplinas y niveles:
 - Este es el caso de *Internet public library* (<http://www.ipl.org/>) en los Estados Unidos para Secundaria o para Primaria (<http://www.ipl.org/div/kidspace/>). En el Reino Unido, como por ejemplo en la red encontramos <http://www.bbc.co.uk/schools/> o en Francia a través de las páginas educativas de medios de comunicación social como el canal televisivo *France 5* <http://education.france5.fr/>

² Lorenzo, F. 2006. *Orientaciones para la Elaboración del Currículo Integrado en los Centros Bilingües*. Sevilla. Junta de Andalucía.

- *Materiales de elaboración propia*: En cualquier caso, la creación de materiales propios o adaptados de recursos no creados específicamente para la educación bilingüe es una opción mayoritaria. Aunque la inversión de tiempo de elaboración inicial puede ser considerable, con el tiempo suele rentabilizarse, aún más si los recursos se ponen en común formando bancos de datos. Ejemplar en este sentido ha sido la red *ticcal*, dedicada en Alemania al intercambio de recursos para la enseñanza bilingüe en español. Familiarizarse con los contenidos de esta red da idea del potencial que el trabajo colaborativo puede dar lugar. El enlace es: <http://www.ticcal.org/>

EVALUACIÓN

Un principio en Lengua y Educación es que si el modelo metodológico entra en conflicto con el sistema de evaluación, lo que se sacrifica es la evaluación. El modelo AICLE es un caso paradigmático de esto. Los parámetros habituales de evaluación lingüística –basados en la valoración del error como medida principal de progreso- no se acomodan a los principios de la enseñanza bilingüe. Un nuevo marco de evaluación basado en los principios comunicativos – principios alentados por la legislación educativa y los currículos oficiales- resulta necesario.

La evaluación en AICLE, como en cualquier modelo de enseñanza que se basa en los modos y rutas naturales de adquisición de una L2, es compleja. Una serie de principios básicos pueden ayudar a desarrollar instrumentos de evaluación:

- La evaluación debe ser *continua*, basada en el control de los procesos y no del producto. Con esto quiere decirse que es necesario instrumentos como portfolios, donde se registran los trabajos realizados y se valoran más criterios como fluidez y complejidad lingüística que factores como corrección. La corrección por parte del profesor es un aspecto fundamental de la interacción en el aula pero no como instrumento diagnóstico esencial de la evaluación.
- La evaluación debe tener presente los *procesos de aprendizaje* de una L2. No pueden desarrollarse instrumentos de evaluación que en su naturaleza o implementación sean inviables por la carga cognitiva en el procesamiento de la lengua a la que se somete a los alumnos. El lenguaje debe estar adecuadamente modelado y graduado en dificultad y a la vez debe permitirse que los alumnos dispongan de suficiente tiempo para planificar su discurso.
- Los procesos de evaluación en enseñanza bilingüe cuentan a muy largo plazo. Se parte de la creencia que es inevitable que un alumno en un entorno de inmersión no alcance un grado importante de competencia lingüística en L2. La lógica es similar por ejemplo a que cualquier alumno inmerso en un sistema educativo terminará alfabetizado y con cierta competencia en las destrezas escritas en la L1. Esto último, que no parece un principio cuestionable respecto a la L1, se extiende a la L2 en educación bilingüe. Como cualquier modelo que comulga con los principios del enfoque natural, el modelo AICLE entiende que todo lo necesario para el desarrollo de la L2 es exposición al flujo lingüístico y oportunidades para producir, esto es, lo que se ha denominado *input comprensible* y *output comprensible*.

Algunas estrategias basadas en este marco siguen a continuación:

- Utilizar portfolios para incluir trabajos realizados en situación de clase auténtica como medio esencial de evaluación.
- Reducir la información verbal en la respuesta de los alumnos en los exámenes de contenidos. Incluir ejercicios en los que se señalan opciones, se piden resúmenes o esquemas, se introducen elementos visuales como gráficos, etc.,
- Adaptar lingüísticamente los exámenes y proporcionar versiones simplificadas de los mismos.
- En los tests y otro tipo de pruebas, simplificar las instrucciones de ejercicios y poner a disposición de los alumnos glosarios y bancos de palabras para responder las preguntas.
- Uso de técnicas cooperativas y colaborativas como medio de evaluación.
- Disociar claramente – y por tanto introducir criterios de evaluación distintos y claros- entre la calificación para el contenido y para la lengua. (*double grading*).

Algunas de estas estrategias están extraídas de Haynes y O'Loughlin (1999), disponible en http://www.tesol.org/s_tesol/sec_document.asp?CID=274&DID=1141

PERFIL DOCENTE DE PROFESOR AICLE

Es difícil delinear un perfil único de profesor AICLE. La determinación de experimentar un nuevo modelo metodológico y de valorar el bilingüismo como un rasgo formativo esencial para la formación integral de los alumnos resulta un primer paso fundamental. Más allá de eso las distintas versiones de la enseñanza bilingüe existentes hacen que puedan incorporarse a su implementación profesores con muy distinto perfil. Un profesor de contenidos sin conocimientos de una L2 puede participar en un modelo bilingüe, por ejemplo creando modelos de *double teaching*, en los que un segundo asistente (auxiliar de conversación por ejemplo) en el aula interactúa con los alumnos en la L2 durante los periodos de clase en los que trabajan en grupo.

De esta forma y del mismo modo que la Lingüística Teórica descartó la existencia del hablante ideal, no existe el profesor bilingüe ideal. Al sustituirse el bilingüismo – como descriptor categórico y casi dogmático- por el de competencia lingüística resulta más factible para el profesor medir sus capacidades lingüísticas y la posibilidad con la que cuenta para adoptar ciertos roles.

Respecto a la competencia lingüística en diversos entornos educativos se ha entendido que un nivel C1 en la L2 puede ser suficiente para que un profesor adopte como lengua vehicular una distinta de su lengua materna. Algunas opciones alternativas son:

- incorporar asistentes de conversación a la clase de contenidos.

- coordinar la docencia con la clase de idiomas (ofreciendo pautas, materiales y temas que puedan ser explotados en la clase de idiomas con un tratamiento más lingüístico y comunicativo)

Por su parte el profesor de idiomas puede:

- explorar contenidos parciales (lecciones individuales, capítulos, partes de la asignaturas) en las que el profesor de idiomas por su formación pueda sentirse competente por el dominio de los contenidos (temas transversales, de civilización de la lengua en cuestión, temas de carácter internacional).
- incorporar temas tradicionalmente encajados en otras disciplinas que por su naturaleza justifiquen la presencia del uso de una lengua alternativa como lengua de enseñanza. Algunos ejemplos pueden ser: temas de Historia Contemporánea, Geografía Física y política del Mundo, Educación para la Ciudadanía. Por otro lado y dado el carácter instrumental de las asignaturas, la lengua de uso resulta prácticamente irrelevante: Informática, Música, Educación Física, etc...

Existen a este respecto iniciativas de formación docente en Europa vinculadas al Consejo de Europa que apuntan vías de formación para modelos de enseñanza bilingüe. Destaca entre ellas, los programas Tieclil y Beclil, accesible en las siguientes direcciones: <http://www.tieclil.org/> y http://www.beclil.com/index_eng.htm

Conclusión.

Los nuevos objetivos educativos de desarrollo del plurilingüismo a través de la estructura escolar han supuesto el desarrollo de nuevos modelos de enseñanza de L2, fundamentalmente la enseñanza a través de modelos de inmersión lingüística cercanos a una filosofía de enseñanza bilingüe. AICLE es una de estas propuestas extendida por un gran número de países fundamentalmente europeos que da cuerpo a esta iniciativa. En nuestro contexto, la enseñanza de L2 desde estos presupuestos la hace especialmente adecuada como alternativa a una enseñanza tradicional marcada por el déficit de aprendizaje y el déficit motivacional. AICLE cumple todas las exigencias que de un método puede exigir: es consistente en sus bases epistemológicas, es sólida en la teoría del aprendizaje que la sustenta, describe con precisión las funciones del profesor que de alguna manera dignifica como conocedor de contenidos no lingüísticos, y es exhaustiva en el desarrollo de una metodología de corte experiencial y activo esencialmente comunicativa.

Bibliografía

- BRISK, M. E. (1998). Bilingual Education. From Compensatory to Quality Schooling. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- FALTIS, C. H. y HUDELSON S. J. (1998). *Bilingual Education in Elementary and Secondary School Communities*. Boston: Allyn y Bacon.
- FLOWERDEW, J. (1993). Content-based language instruction in a tertiary setting. *English for Specific Purposes*, 12, 121-138.
- GAFFIELD-VILE, N. (1996). Content-based second language instruction at the tertiary level. *ELT Journal* v. 50, 2, 108-126.
- GENESSE, F. (1994). Integrating language and content. Lessons from Immersion. *Educational Practice Reports*. No 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington DC: Center for Applied Linguistics, 1-11.
- HARLEY, B.; ALLEN, P.; CUMMINS, J. y SWAIN, M. (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: CUP
- JOHNS, A. M. (1997). ESP and Content-based Instruction: What is the Relationship? En Snow, M. A. y Briton D. A. (Eds.) (1997). *The Content-based classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*. New York: Longman.363-366.
- KASPER, L. (1997). The impact of content-based instructional programs on the academic progress of ESL students. *English for Specific Purposes*, 16, 4, 309-320.
- KASPER, L. (2000). *Content-based College ESL Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- LORENZO, F. (2001). La Enseñanza por Contenidos en la Licenciatura de Humanidades. Una reformulación del Enfoque ESP en disciplinas no técnicas. Bruton, A. y Lorenzo F.. (ed.) *Perspectivas Actuales en la Metodología de la Enseñanza del Inglés en las Universidades Andaluzas*. *Revista de Enseñanza Universitaria*. Número Extraordinario. 179-197.
- LORENZO, F (2004). Stages in Content-based instruction course development in English Teaching at Tertiary Level. Bueno Glez, A., Tejada Molina, G. y Luque Agulló, G. (eds.) *Las Lenguas en un Mundo Global*. XX Congreso Nacional de Lingüística Aplicada. AESLA/Universidad de Jaén.
- LORENZO, F. (2006). The interface of language and content in CLIL Courses. Implications for curriculum organization in a European context. Marsh, D. & Wolff, D. (eds.) *Diverse contexts - Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt, Peter Lang.
- LORENZO, F. (in press) (2008). An analytical framework of language integration in L2 content-based courses. *Language and Education*. (vol, 22) (Multilingual Matters).
- MASTER, P. (2000). Grammar in content-based instruction, en L. Kasper, *Content-based College ESL Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- MOHAN, B. A. (1990). LEP Students and the integration of language and content: Knowledge structures and Tasks. En Simich-Dudgeon, C. (Ed.) Proceedings of the First Research Symposium on Limited English Proficient Students' Issues. Washington DC: Office of Bilingual Education and Minority languages Affairs, U.S. Department of Education. 113-160
- SCOTT-TENNENT, C. (1995). Estudio empírico de procesos de lengua extranjera mediante contenidos (no lingüísticos) en la Enseñanza Secundaria. Revista Española de Lingüística Aplicada, 10, 251-261.
- SEAL, B. (1997). Academic Encounters. Content Focus: Human Behavior. Cambridge: CUP
- SHAW, P. A. (1997) With one stone: Models of Instruction and their curricular implications in an advanced content-based foreign language program. En Stryker, S. B. y Leaver, B. L.(EDS.) (1997). Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods. Georgetown: Georgetown University Press. 259-282.
- SHORT, D. J. (1994). Expanding Middle School Horizons: Integrating Language, Culture and Social Studies. TESOL Quarterly, 28:3, 581-608.
- SNOW, M. A. (1998) Trends and issues en Content-based instruction. Annual Review of Applied Linguistics 18, 243-267.
- SNOW, M. A. y BRITON D. A. (EDS.) (1997). The Content-based classroom. Perspectives on Integrating Language and Content. New York: Longman.
- STRYKER, S. B. y LEAVER, B. L. (EDS.) (1997). Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods. Georgetown: Georgetown University Press.
- VALENTINE, J. F.O y REPATH-MARTOS (1997). How Relevant is Relevance? En Snow, M. A. y Briton D. A. (Eds.) (1997). The Content-based classroom. Perspectives on Integrating Language and Content. New York: Longman. 233-247
- VINES, L. (1997). Content-based instruction in French for Journalism Students at Ohio University. En Stryker, S. B. y Leaver, B. L. (EDS.) (1997). Content-based Instruction in Foreign Language Education: Models and Methods. Georgetown: Georgetown University Press. 118-140.
- ZUENGLER, J. y BRINTON. (1997). Linguistic form, pragmatic function: Relevant research from content-based instruction, en The Content-based classroom. Perspectives on Integrating Language and Content. Snow, M- A. y Briton, D. A. (Eds.) New York: Longman. 263-273.

Para saber más

Aquí tienes algunos enlaces sobre enseñanza de lengua y contenidos y currículum integrado:

Enseñanza de lengua y contenidos

- [Challenges for ELLs in Content Area Learning](http://www.everythingsl.net/inserVICES/challenges_ells_content_area_l_65322.php), by Judie Haynes (con información sobre Lectura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales)
http://www.everythingsl.net/inserVICES/challenges_ells_content_area_l_65322.php
- [Organizing and Assessing in the Content Area Class](http://www.everythingsl.net/inserVICES/judith2.php) by Judith O'Loughlin, Judie Haynes <http://www.everythingsl.net/inserVICES/judith2.php>
- [Content-Based Second Language Instruction: What is it?](http://www.carla.umn.edu/cobalTT/cbi.html)
<http://www.carla.umn.edu/cobalTT/cbi.html>
- [Teaching Language Through Content](http://www.cal.org/ericcl/faqs/RGOs/content.html)
<http://www.cal.org/ericcl/faqs/RGOs/content.html>
- [Content based instruction](http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/content.shtml)
<http://www.teachingenglish.org.uk/think/methodology/content.shtml>
- [Content-based lesson plans](http://carla.acad.umn.edu/cobalTT/lessonplans/search.html) (en diferentes lenguas)
<http://carla.acad.umn.edu/cobalTT/lessonplans/search.html>
- [Graphic Organizers for Content Instruction](http://www.everythingsl.net/inserVICES/graphic_organizers.php?ty=print)
http://www.everythingsl.net/inserVICES/graphic_organizers.php?ty=print
- [Content-based Surveys and Interviews](http://www.everythingsl.net/inserVICES/oral_survey.php)
http://www.everythingsl.net/inserVICES/oral_survey.php
- [The WebQuest Page](http://webquest.sdsu.edu/webquest.html) <http://webquest.sdsu.edu/webquest.html>

CLIL

- [CLIL Compendium](http://www.clilcompendium.com/) <http://www.clilcompendium.com/>
- [CLIL debate articles](http://www.guardian.co.uk/guardianweekly/story/0,12674,1409310,00.html)
<http://www.guardian.co.uk/guardianweekly/story/0,12674,1409310,00.html>
- [Innovations in teaching](http://www.teachingenglish.org.uk/download/radio/innovations/innovations.shtml), programa de la BBC
<http://www.teachingenglish.org.uk/download/radio/innovations/innovations.shtml>
- [Using languages to learn and learning to use languages](http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf), por David Marsh
<http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/1UK.pdf>
- [Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras](http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages/3Esp.pdf), por Teresa Navés y Carmen Muñoz
http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/other_languages/3Esp.pdf

- [Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues](http://www.isabelperez.com/clil/clicl_m_6.htm), por Patricia Bertaux http://www.isabelperez.com/clil/clicl_m_6.htm
- [Actividades y proyectos online con orientación CLIL](http://www.isabelperez.com/clil/clicl_m_6.htm), por Isabel Pérez http://www.isabelperez.com/clil/clicl_m_6.htm
- [Recursos CLIL \(ordenados por áreas temáticas e idiomas\)](http://www.isabelperez.com/clil/clicl_m_5.htm), por Isabel Pérez http://www.isabelperez.com/clil/clicl_m_5.htm
- [EuroCLIL](http://www.euroclil.net/), the European Network for Content and Language Integrated Classrooms (gran parte en construcción, pero promete...) <http://www.euroclil.net/>
- [www.content-English.org](http://www.content-english.org/) <http://www.content-english.org/>
- [Report on the implementation of CLIL in Spain](http://www.ub.es/filoan/addendum.html), por Teresa Navés y Carmen Muñoz <http://www.ub.es/filoan/addendum.html>
- [L'enseignement bilingue: "l'immersion linguistique"](http://www.segec.be/Documents/Fesec/Immersion/Immersion_Linguistique-CLIL-EMILE.pdf), por N. Bya *et al.* http://www.segec.be/Documents/Fesec/Immersion/Immersion_Linguistique-CLIL-EMILE.pdf
- [Las aulas](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/aulas.html), actividades de las secciones bilingües en Andalucía <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/aulas.html>

Algunas lecturas interesantes

- Integración de lengua y contenidos desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas extranjeras: [Content and Language Integrated Learning \(CLIL\) at School in Europe](http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/teaching_foreign_languages.html) (Eurydice) http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/analysis/en/teaching_foreign_languages.html
- [Integrated curriculum](http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html), Kathy Lake <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/c016.html>
- [Critical Issue: Developing an Applied and Integrated Curriculum](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/stw/sw100.htm) <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/stw/sw100.htm>

He aquí algunos enlaces útiles y prácticos relacionados con el aprendizaje integrado de lenguas extranjeras y contenidos:

- Recomendaciones metodológicas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
 - al [profesorado de Primaria](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/orientacione_sprimaria.pdf) http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/orientacione_sprimaria.pdf
 - al [profesorado de idiomas en Educación Secundaria](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/orientacione_ssecundariaidiomas.pdf) http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/orientacione_ssecundariaidiomas.pdf

- al [profesorado de áreas no-lingüísticas de la Educación Secundaria](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/orientacione_ssecundarianolingusticas.pdf)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/orientacione_ssecundarianolingusticas.pdf
- Ponencia del [II Encuentro de Formación para el Plurilingüismo](http://www.cepsevilla.org/pluri/pluri.html) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
http://www.cepsevilla.org/pluri/pluri.html
- [Principios del currículum integrado](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/pluri/lorenzo.pdf), por Francisco Lorenzo
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cepsevilla/pluri/lorenzo.pdf
- [TEL2L](http://www.unavarra.es/tel2l/es/menu.htm), la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera
http://www.unavarra.es/tel2l/es/menu.htm
 - Especialmente interesante los enlaces referidos a unidades didácticas:
 - [Enseñando ciencias 1](http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad5.pdf) (inglés)
http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad5.pdf
 - [Enseñanza ciencias 2](http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad4.pdf) (inglés)
http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad4.pdf
 - [Enseñanza historia](http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad3.pdf) (francés)
http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad3.pdf
 - [Enseñando geografía](http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad1.pdf) (francés)
http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad1.pdf
 - [Enseñando estudios sociales](http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad2.pdf) (inglés)
http://www.unavarra.es/tel2l/es/units/unidad2.pdf
- [MEB WEB](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/) (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/
 - [Bingo](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/infantil/bingo.pdf) (con muchas palabras de la lengua de la escuela)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/infantil/bingo.pdf
 - [El Cuerpo Humano](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/pri_cm/apto%20circ_resp.pdf) (Conocimiento del Medio - Educación Primaria - Francés)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/pri_cm/apto%20circ_resp.pdf
 - [Meteorología](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/pri_cm/aire.pdf) (Conocimiento del Medio - Educación Primaria - Francés)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/pri_cm/aire.pdf
 - [Plantas](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/pri_cm/plantas.pdf) (Conocimiento del Medio - Educación Primaria - Francés)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/pri_cm/plantas.pdf
 - [Prehistoria](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/pri_cm/origenes.pdf) (Conocimiento del Medio - Educación Primaria - Francés)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/pri_cm/origenes.pdf

- [Francia](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/francia_fisica.pdf) (Ciencias Sociales - Educación Secundaria - Francés)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/francia_fisica.pdf
- [Europa](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/europa_fisica.pdf) (Ciencias Sociales - Educación Secundaria - Francés)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/europa_fisica.pdf
- [El relieve](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/relief.pdf) (Ciencias Sociales - Educación Secundaria - Francés)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/relief.pdf
- [El hombre del Neolítico](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/hombre_neolitico.pdf) (Ciencias Sociales - Educación Secundaria - Francés)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/upload/hombre_neolitico.pdf
- [La electricidad](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/sec_nat/electricidad.pdf) (Ciencias de la Naturaleza - Educación Secundaria - Francés)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/sec_nat/electricidad.pdf
- [Propiedades de la materia](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/sec_nat/propiedades.pdf) (Ciencias de la Naturaleza - Educación Secundaria - Francés)
http://www.juntadeandalucia.es/averroes/bilingue/aulas/sec_nat/propiedades.pdf
- El modelo [SIOP](http://www.siopinstitute.net/) (material en inglés) http://www.siopinstitute.net/
 - [Elementos fundamentales del modelo SIOP](http://www.misd.net/bilingual/ELL.pdf) (esquema - en inglés)
http://www.misd.net/bilingual/ELL.pdf
 - [El modelo SIOP](http://www.everythingsl.net/inserVICES/using_siop_model_08621.php) (breve descripción - en inglés)
http://www.everythingsl.net/inserVICES/using_siop_model_08621.php.php
 - Algunos ejemplos de "unidades didácticas" con el modelo SIOP (en inglés):
 - [Plantilla para el diseño de unidades didácticas](http://www.siopinstitute.net/PDF/SIOP_LESSON_PLAN.pdf)
http://www.siopinstitute.net/PDF/SIOP_LESSON_PLAN.pdf
 - [Historias de sumas](http://www.siopinstitute.net/PDF/AngieLessonPlan.pdf), por Angie Aldrich (nivel de idioma: [EL Imperio Sumerio](#), por Randi Gibson (nivel de idioma: principiante a principiante avanzado)
http://www.siopinstitute.net/PDF/AngieLessonPlan.pdf
 - [Las colonias británicas en América](http://www.siopinstitute.net/PDF/RobinLessonPlan.pdf), por Robin Liten-Tejada (nivel de idioma: principiante avanzado)
http://www.siopinstitute.net/PDF/RobinLessonPlan.pdf
 - [Partes de la célula](http://www.siopinstitute.net/PDF/GerryLessonPlan.pdf), por Gerry Hoyos (nivel de idioma: principiante a intermedio)
http://www.siopinstitute.net/PDF/GerryLessonPlan.pdf

- [Imanes](http://www.cal.org/siop/lessons/LPCI.html), por Angela Bennett (nivel de idioma: intermedio)
http://www.cal.org/siop/lessons/LPCI.html
- [La Segunda Guerra Mundial y la Bomba Atómica](http://www.siopinstitute.net/PDF/BarbaraLessonPlan.pdf), por Barbara H. Formoso (nivel de idioma: avanzado)
http://www.siopinstitute.net/PDF/BarbaraLessonPlan.pdf

Interrogantes para la reflexión

1. ¿Cuáles crees que son las características esenciales de los profesores en entornos bilingües? ¿Cómo crees que debería modificarse la formación inicial del profesorado actual?
2. ¿Hasta qué punto crees que es necesaria la coordinación entre departamentos y profesores para el buen desarrollo de programas bilingües?
3. Siendo el bilingüismo históricamente un rasgo esencial de los sistemas educativos de élite, ¿cómo crees que podría generalizarse esta condición al resto de sistema y centros?

Foro general sobre currículum integrado

CARACTERÍSTICAS DEL PROFESORADO BILINGÜE

Isabel Alijo dijo:

Hola compañeros. Aquí van algunas reflexiones sobre el cómo debería ser un profesor de un proyecto bilingüe. Debería:

- ✓ *tener un buen conocimiento de la L2 y “tener confianza” en sí mismo.*
- ✓ *Estar motivado con el nuevo proyecto y estar dispuesto a seguir formándose en la L2 y en ser un buen “profesor de bilingüismo” (la lengua meta es importante, pero también las estrategias de enseñanza /aprendizaje específicas de una L2 y de contenidos en una L2).*
- ✓ *No tener miedo a la creación del material. Llevamos poco con el proyecto bilingüe y aun no hay demasiado material (unidades didácticas “integradas”), pero pronto las editoriales se pondrán a trabajar y nos ayudarán un poco más. Nosotros NO diseñamos libros, somos profesores y es normal no tener demasiada habilidad con esto.*
- ✓ *Manejar estrategias de trabajo en grupo, fomentar el uso del diccionario, etc.*

Estas son algunas de las que yo considero “imprescindibles”, aunque estoy segura de que algunas más son también importantes.

Hasta pronto, Isabel

Maria Mercedes Fernández de Amo dijo:

Además de lo que ya comentado sobre las características esenciales del profesorado en centros bilingües, creo fundamental los siguientes aspectos:

- 1. El buen profesor de centros bilingües debe tener afán por "investigar" y encontrar esos pequeños tesoros que hagan las delicias de sus alumnos. Para ello se hace imprescindible una buena formación continua en TIC que nos descubra las diferentes vías de trabajar y explotar los recursos de la web, porque el mundo de internet supone una inagotable fuente de información. Es cierto que no hay aún libros de texto específicos para bilingüismo de las distintas áreas y, aunque sé que muchos no estareis de acuerdo conmigo, creo que es estupendo porque el libro suele acabar esclavizando, además del rechazo a priori que suele generar en el alumnado.*
- 2. Con dotes de "investigador", no sólo en el sentido de buscar recursos atractivos y apropiados para su alumnado, sino también en el sentido de tener ganas de reciclarse en la materia a impartir y en la L2.*

Saludos.

Maria Isabel Álvarez Rodríguez dijo:

Hola,

Una reflexión no tan sesuda: para mí la principal característica del profesor bilingüe es su entusiasmo. Lo veo cada día con mis compañeros del grupo CAL. Les encanta el inglés y muchos lo han estudiado durante mucho tiempo. Estan ilusionados con esta oportunidad de llevarlo a sus clases de biología, música... Con gente así se embarca una en lo que sea.

Saludos.

Maribel

Juan Manuel Criado Fernández dijo:

Hola

Como ahora tiende a expresarse en competencias, he aquí algunas sugerencias:

- 1. Competencia en la lengua meta*
- 2. Competencia en la metodología CLIL*
- 3. Competencia en el uso de las TICs*
- 4. Competencia en el Trabajo en Grupo*
- 5. Competencia cultural de la lengua meta*

Aparte de una motivación, conocimiento de los alumnos y del medio en el que se desarrolla la enseñanza/aprendizaje. Capacidad de creación de materiales, etc.

Un saludo

Juan Manuel

Yolanda Ramírez Campos dijo:

iHola! Me gustaría contestar a este tema diferenciando, en primer lugar, en las características básicas de un buen educador. Y a eso, añadirle lo que supone serlo trabajando con dos idiomas distintos.

Citando a Bernabé Tierno ("La educación inteligente"), las cualidades del educador inteligente se reparten en tres grupos:

1) Condiciones morales y valores más comunes: trato agradable, simpatía, capacidad de diálogo y de escucha, autocontrol, benevolencia, lealtad, bondad, respeto al educando, autenticidad, autodisciplina, sentido del humor, fuerza de voluntad, firmeza de carácter y dotes de buen comunicador

2) Cualidades relacionadas con la educación: profundo conocimiento de la psicología del alumno, de las técnicas que permiten modificar y cambiar conductas negativas y alentar las positivas.

3) Cualidades relacionadas con la vida social: el buen educador es una persona de su entorno y de su tiempo, comprometido y consciente de que educa a personas para el mundo de hoy, para la vida real. Por eso es buen conocedor de la sociedad en que vive. Tanto su mente como su corazón y su sensibilidad están abiertos a todo, ya que educa para la vida desde la realidad de esa misma vida. El mundo de los medios de comunicación, de las nuevas tecnologías, de la cultura en todos sus ámbitos no le es ajeno; muy al contrario, sabe que es el mundo de sus alumnos y debe conocerlo en profundidad para enseñarles a vivirlo en su propio provecho.

Todo esto, aplicado a sesiones de enseñanza bilingüe, supone:

- o un buen conocimiento de la L2*
- o una buena preparación de las clases que se vayan a impartir*
- o la aplicación de material real en la medida de lo posible*

- *una visión global que muestre todas las ventajas de un contexto plurilingüe y multicultural*
- *una actitud abierta hacia continuos cambios y mejoras en ambos idiomas, a una formación continua de por vida, que se aplique el profesorado a sí mismo y también sepa transmitir al alumnado*
- *ciertas adaptaciones metodológicas a cada grupo de alumnos (por ejemplo, según sus métodos de aprendizaje, sus preferencias, su edad...)*

Todo esto suena a perfección, que si bien no podemos llegar completamente a ella, siempre es bueno tenerla como guía y como ejemplo a seguir, ¿no creéis?

Muchos saludos, Yolanda

Concha Cabello Martínez dijo:

Hola Paco,

Las características esenciales del profesorado que se "embarca" en un proyecto de innovación, sea el que sea, deben ser, y siempre a mi entender las siguientes:

- 1. Tener mucha gana de trabajar.*
- 2. Documentarse plenamente sobre en que consiste la tarea que va a acometer.*
- 3. Estar dispuesto a trabajar en colaboración con el resto del profesorado, en equipo y de forma colaborativa.*
- 4. Aprender de los errores y no desanimarse.*

Si hablamos, concretamente de bilingüismo, debe conocer ambas lenguas al nivel requerido y utilizar estrategias de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda.

El profesorado proyecta, propone, orienta... pero el alumnado es el protagonista de su aprendizaje y la evaluación ha de ser sobre todo el proceso curricular.

Mi experiencia, por desgracia me dice que no siempre puedes trabajar en equipo, así que programo, propongo las tareas, los procedimientos y las herramientas a utilizar en la segunda lengua, las aceptamos tanto yo como

mi alumnado, una vez debatido, no ponemos a trabajar y vamos evaluando, desde los contenidos hasta nuestras actuaciones, incluida la mía; porque lo que vamos a evaluar está presente en la propuesta de tareas, que a veces se queda como yo la propongo y a veces se cambia con las aportaciones del alumnado.

La ventaja: cuando algo se negocia la mayoría de los participantes cumplen en la medida de sus posibilidades.

Los inconvenientes: Si no están acostumbrados a trabajar así les cuesta implicarse y comprometerse, por lo que cuesta a veces obtener buenos resultados y, hay un pequeño grupo que como hemos comentado en otro foro "ni a tiros" pues eso...

Un saludo a todos y todas. Concha

Alicia Muñoz López dijo:

Aquí va un poco de reflexión, sobre las características esenciales que yo creo, debe tener un profesor/a en entornos bilingües:

DINAMICOS: No decaer ni desesperar aunque los resultados no sean los esperados. La apatía no es buena compañera.

COLABORADORES: Es fundamental el trabajo en equipo, saber "avanzar" sin "pisar"

AUTOCRITICOS: Capacidad de aceptar y aprender de los errores

Un saludo

Silvia E. Rollán Medialdea dijo:

Aunque tarde, aquí va mi reflexión sobre cuáles creo que son las características esenciales de los profesores en entornos bilingües.

- Emprendedor, aunque suene a anuncio de búsqueda de empleo, creo que un profesor "bilingüe" debe tener iniciativa y capacidad de decisión para afrontar y abordar nuevos retos (metodologías, enfoques) que entrañan algún tipo de dificultad.*

- *Aptitudes claras para trabajar en equipo. Ser una persona decidida a comunicar, consultar, reflexionar, discutir, compartir...trabajo, iniciativas, ideas, propuestas, materiales, información. Colaborando así a fomentar y potenciar un ambiente distendido en el que la profesionalidad y la claridad sean elementos fundamentales que vertebran un trabajo en común.*
- *Capacidad de autocrítica. Fundamental, junto con la humildad, para reconocer fallos, errores, necesidad de formación etc. (pedagógica, lingüística) y contribuir así a una evolución y desarrollo satisfactorios del proyecto.*
- *Buen nivel en competencia comunicativa pues da seguridad y transmite confianza.*
- *Ser realistas, sin que eso nos corte las alas y querer aspirar a lo máximo en nuestros Centros. Conocer bien las características tanto de nuestro Centro como de nuestro alumnado; sus necesidades y demandas nos permitirán elaborar materiales curriculares reales adaptados a sus capacidades evitando así posibles frustraciones para todos y todas los implicados en el proyecto.*

Un saludo, Silvia.

José Guillermo Sánchez Sánchez dijo:

En mi opinión las características del profesorado en un entorno bilingüe no debieran diferenciarse mucho de las de cualquier profesor:

Tener un buen dominio de la L2, pues ofrecerá un buen modelo y presentará el lenguaje de forma más natural, es decir, espontáneo y apropiado.

Estar dispuesto a trabajar dentro de un proyecto común, teniendo presente que su esfuerzo personal será parte esencial del avance en el proyecto común. Es decir, trabajo en equipo.

Debe ser paciente pues los resultados vendrán a ser razonablemente satisfactorios, transcurrido un periodo de tiempo importante. "Un campo no se transforma en un bosque de la noche a la mañana".

Un saludo a todos y a todas, hasta pronto.

Josefa Cerdán de Frías dijo:

Perdonad todos, no sé cómo se me ha pasado este hilo, bueno estoy fuera de mi ordenador habitual, pero creo que conseguiré mandar este mensaje aunque el teclado no es español.

Creo que ante todo el rol del profe. de biling. debe ser el de mediador en procesos de enseñanza-aprendizaje, pero además debe estar cargado de optimismo personal, pues para cuando empiecen a verse los resultados, probablemente el alumno o alumna ya no esté con el mismo profesor o profesora.

Debe conocer como se producen los procesos de adquisición de lenguas y nunca dejar de lado su propia inmersión en la L2 en cuestión y debe ser un buen dinamizador de los procesos grupales, tanto de lo que se producen en el ámbito alumnos, como de los que se producen en el ámbito claustro o en el ámbito padres.

Un abrazo, Pepa

Francisco García Jiménez dijo:

A continuación os pongo una especie de retrato robot del profesor/a bilingüe en función de las aportaciones que habéis hecho.

Antes de nada hay que señalar que vamos a seguir hablando de bilingüismo en el "sentido más AICLE de la palabra". En realidad buscamos "crear" alumnos/as bilingües utilizando los contenidos (o parte de ellos) que estos trabajan a diario y usando una L2. Quizás por comodidad seguimos usando en exclusiva la palabra bilingüismo.

Este es un resumen, lo más ajustado e integrador posible, de lo que se ha dicho.

- *Competencia lingüística. Como punto de partida es necesario que el profesor/a tenga un buen nivel de la lengua extranjera vehicular. Igualmente hay que conocer y saber "explicar" la cultura del país de origen.*
- *Competencias generales. Curiosamente son las más numerosas. Digo esto por que cuando hablamos sobre poner en marcha un proyecto bilingüe con "terceras personas" estas suelen o bien asustarse, diciendo que su nivel de inglés o francés es bajo o decir que "no hay problema" pues dominan sin problemas una L2. Con la práctica diaria sabemos que también hacen falta otras cualidades o requisitos como los que listamos a continuación.*
 - *Confianza en uno/a mismo/a. Vamos a desarrollar un proyecto que es en gran novedoso, y no sabemos los retos que tendremos que afrontar.*

- *Motivación. Calidad muy relacionada con la anterior. En general hay que tener mucha motivación y entusiasmo para trabajar en la Enseñanza hoy en día... y por supuesto en un entorno de enseñanza-aprendizaje bilingüe.*
- *Formación continua. Habida cuenta de la naturaleza de un proyecto bilingüe, el profesorado va a tener*
- *Búsqueda continua de materiales. En principio no encontramos grandes cantidades de contenidos, actividades etc. para ser usados en unos entornos de aprendizaje tan novedosos. Por lo que se hace necesaria la búsqueda y creación de materiales. Dejo constancia que alguien ha dicho que no es tanto una necesidad como algo aconsejable...idea muy interesante.*
- *Buena formación en TIC. Quizás un poco como consecuencia del apartado anterior. Está claro que cualquier profesional que trabaje en la enseñanza acaba echando mano de Internet, de un procesador de textos, del correo electrónico...Casi tod@s habéis incidido en este apartado.*
- *Autocrítica. Creo que es muy interesante esta idea. Hemos de estar preparados para el error, para modificar las cosas según veamos que van funcionando.*
- *Trabajo en grupo. Indudablemente en nuestro enfoque educativo es fundamental saber coordinarse con los otros compañeros docentes que trabajan en nuestro centro.*

En fin estos serían, resumidos los apartados que conformarían el perfil general de un docente que trabaja en un proyecto bilingüe. He intentado sintetizar todo lo posible, sin olvidarme de vuestras aportaciones, que han sido muchas.

Saludos

INCIDENCIAS DEL APREDIZAJE "A REFLEXIÓN"

Isabel Alijo dijo:

Hola compañeros,

He aquí algunas reflexiones sobre los 5 puntos del contenido teórico del apartado "Incidencias de aprendizaje", basadas en mi propia experiencia en el centro.

1. Desarrollo de actitudes más favorables al aprendizaje: (lo puedo corroborar. Mis alumnos muestran una actitud bastante positiva con respecto al aprendizaje. Son bastante exigentes consigo mismos y con los profesores. Da gusto trabajar con ellos.)

2 y 3. Incremento en el desarrollo de las destrezas comunicativas / mejora de las competencias lingüísticas: Obviamente, como Kasper et alii. señalan, mejoran

cuantitativa y cualitativamente sus destrezas comunicativas (las de producción: hablar y escribir y las de comprensión: lectura y audición) y sus competencias lingüísticas (mejor manejo de la lengua en general: gramática, aumento de vocabulario, fluidez, y una disminución de la ansiedad ante la L2)

4. Incremento de la motivación y del comportamiento motivado en el aula: A pesar de ser la profesora de su L1, noto que hay un incremento de la atención, la participación y una mayor implicación en la manipulación de la lengua tanto en las destrezas productivas como receptivas. Además, he notado cómo usan estrategias de aprendizaje comparativas entre las dos lenguas.

Un saludo, Isabel

Josefa Cerdán de Frías dijo:

¿Aumenta la motivación de los alumnos hacia las áreas que se aprenden en L2? Yo así lo creo.

Abrazos. Pepa

Francisco García Jiménez dijo:

Sin dudarlo yo digo que sí. Mis alumn@s se sienten un poco especiales, pues:

- se han encontrado con una forma novedosa de aprender. Al principio les parecía raro eso de "aprender" las cosas en inglés, pero se han acostumbrado y decididamente les gusta.

- podemos repasar algunos puntos importantes, ya vistos utilizando materiales en inglés, lo que supone una novedad y una ventaja, pues no se aburren y en definitiva los contenidos son los mismos.

Tenáis que haber visto a algunos de mis alumnos "explicando" las ventajas del sistema a un inspector que nos visitó...entre otras cosas decía que aprendíamos el doble (sic) y que aprendemos inglés "sin darnos cuenta".

Saludos

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

Sonia Casal Madinabeitia

Introducción

El capítulo 'Estrategias de Aprendizaje Cooperativo' está dirigido a todo el profesorado que participa, directa o indirectamente, en la red de centros bilingües de Andalucía.

Los objetivos que este capítulo se plantea son los siguientes:

- Dar a conocer la metodología del aprendizaje cooperativo, animando al profesorado tanto de las áreas lingüísticas como de las áreas no lingüísticas a incorporar esta metodología a su práctica docente.
- Promover una reflexión sobre los factores y las condiciones que facilitan el aprendizaje en el aula.
- Servir de punto de encuentro para debatir sobre las técnicas de aprendizaje cooperativo en un contexto bilingüe, compartiendo materiales e ideas, resolviendo dudas y dificultades o comentando nuestros logros y nuestras preocupaciones.

En este capítulo encontrarás información sobre:

- Cuáles son las bases sobre las que se basa el aprendizaje cooperativo y en qué consiste.
- Qué diferencias existen entre el aprendizaje cooperativo y el trabajo en grupos.
- Cómo trabajar la enseñanza bilingüe mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Qué ventajas y dificultades supone el aprendizaje cooperativo para el profesorado y el alumnado.
- Qué conclusiones se pueden sacar de las experiencias de aprendizaje cooperativo.

Qué es el aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza / aprendizaje en la que los alumnos/as trabajan en pequeños grupos estructurados para conseguir unos objetivos comunes.

Cada miembro del grupo logra su objetivo sólo si el resto de los miembros del grupo también lo consigue.

La filosofía central del aprendizaje cooperativo es que el aprendizaje es, eminentemente, un proceso social; una continua interacción y comunicación entre el que aprende y su entorno. De modo que, cuantas más oportunidades se le den al alumnado para 'aprender socialmente', más profundo y más consolidado será este aprendizaje.

Promocionando el trabajo en grupos estructurados también se crean las condiciones que fomentan el desarrollo de una L2 tal y como explican las teorías de Krashen (del input comprensible); Swain (del output comprensible) y de Pica (de la negociación). Al interactuar en pequeños grupos, el alumnado tiene posibilidades más frecuentes de recibir input que es capaz de comprender, de producir output, observando qué es lo que necesita para seguir avanzando en el aprendizaje de la lengua y finalmente, puede negociar, es decir, pedir aclaraciones, repetir, usar otras palabras; todas estas habilidades sociales resultan fundamentales para que la comunicación se lleve a cabo satisfactoriamente.

Por último, en una clase donde el alumnado trabaja en pequeños grupos se fomenta una atmósfera adecuada para el aprendizaje, en la que la participación de todos los alumnos/as es importante y donde se apoya la autoestima de cada cual.

QUÉ DIFERENCIAS EXISTEN ENTRE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO Y EL TRABAJO EN GRUPOS

El aprendizaje cooperativo también podría definirse en relación a lo que NO es. Para ello, mostramos esta tabla de García, Traver y Candela (2001: 39) donde vemos que el aprendizaje cooperativo NO es colocar a los alumnos/as en grupos y esperar a que lleven a cabo la tarea por sí mismos. En definitiva, el aprendizaje cooperativo NO es lo mismo que el trabajo en grupos tal y como lo conocemos tradicionalmente.

Los aspectos que menciona la tabla que sigue pueden resumirse en el acrónimo PIES que, siguiendo la terminología inglesa, significa:

- ✓ P: Positive Interdependence (Interdependencia Positiva)
- ✓ I: Individual Accountability (Responsabilidad Individual)
- ✓ E: Equal Participation (Participación Equitativa)
- ✓ S: Simultaneous Interaction (Interacción Simultánea)

APRENDIZAJE COOPERATIVO	TRABAJO EN GRUPOS
Independencia positiva: interés por el máximo rendimiento de todos los miembros del grupo	Interés por el resultado del trabajo
Responsabilidad individual de la tarea asumida.	Responsabilidad sólo grupal.
Grupos heterogéneos.	Grupos homogéneos.
Liderazgo compartido.	Un solo líder.
Responsabilidad de ayudar a los demás miembros del grupo.	Elección libre de ayudar a los compañeros.
Meta: aprendizaje del máximo posible.	Meta: completar la tarea asignada.
Enseñanza de habilidades sociales.	Se da por supuesto que los sujetos poseen habilidades interpersonales.
Papel del profesor: intervención directa y supervisión del trabajo en equipo.	Papel del profesor: evaluación del producto.
El trabajo se realiza fundamentalmente en el aula.	El trabajo se realiza fundamentalmente fuera del aula.

Los grupos formados bajo los principios del aprendizaje cooperativo poseen una Interdependencia Positiva, es decir, los alumnos/as se apoyan en lugar de competir o de ser independientes entre sí. Esto implica que si un alumno/a necesita ayuda encuentra en la clase posibles tutores que están dispuestos a enseñarle lo que no ha comprendido. Esta interdependencia se puede conseguir mediante la evaluación de la tarea: la nota final puede ser, por ejemplo, la media de las notas obtenidas por los miembros del grupo.

El Aprendizaje Cooperativo estimula, además, la Responsabilidad Individual. Cada miembro es responsable no sólo del producto global del grupo sino de su contribución individual. Con este objetivo, se establecen roles, de modo que cada

cual sepa cuál es su función en todo momento y el profesor/a valore si esta función ha sido cumplida satisfactoriamente.

Del mismo modo, existe una Participación Equitativa entre todos los miembros de los grupos. Las actividades diseñadas bajo el enfoque del aprendizaje cooperativo intentan evitar que uno o varios alumnos/as impongan su criterio, dando a todos los alumnos/as la posibilidad de participar. La división de recursos, por ejemplo, hace que la participación de todos los alumnos/as del grupo sea decisiva.

Por último, la Interacción Simultánea que se produce en el aula permite que el tiempo en el que los alumnos/as participan activamente aumente al mismo tiempo que disminuye el tiempo de participación del profesor. Asimismo, se aumenta la confianza del alumnado en sí mismo, al no tener que participar delante de toda una clase, sino que ahora el auditorio es más reducido.

CÓMO TRABAJAR LA ENSEÑANZA BILINGÜE MEDIANTE LAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

La metodología presente en la enseñanza bilingüe (integración de lengua y contenidos; enseñanza por contenidos; currículum integrado) es complementaria con las técnicas de aprendizaje cooperativo. La enseñanza bilingüe se preocupa de la planificación del trabajo del profesor/a, de las materias y los contenidos lingüísticos y del desarrollo de capacidades cognitivas. El aprendizaje cooperativo se centra en la interacción del alumnado con la tarea, de los alumnos/as entre sí y del profesor/a y el alumnado. La combinación de ambas metodologías en el proceso de enseñanza / aprendizaje en un entorno bilingüe subraya la idea de que para que exista el éxito en el aprendizaje es necesario no sólo el desarrollo cognitivo y lingüístico del alumnado (enseñanza bilingüe) sino también la atención a cuestiones de tipo afectivo y social (aprendizaje cooperativo).

Para trabajar la enseñanza bilingüe mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo, podemos seguir los siguientes pasos:

1. PREPARACIÓN ANTERIOR A LA CLASE:

- 1.1. Escoger una tarea
- 1.2. Introducir los cuatro elementos básicos del aprendizaje cooperativo (PIES) en la tarea
- 1.3. Escoger una destreza social

2. EN CLASE:

- 2.1. Formar grupos heterogéneos
- 2.2. Explicar roles y dividir la tarea
- 2.3. Practicar la destreza social
- 2.4. Explicar la tarea
- 2.5. Llevar a cabo la tarea

2.6. Reflexionar sobre la interacción

Para poder entender mejor esta planificación, daremos un EJEMPLO:

1. PREPARACIÓN ANTERIOR A LA CLASE:

- 1.1. Escoger una tarea. Imaginemos que estamos en una clase bilingüe de 4º de primaria de la asignatura de Conocimiento del Medio. La unidad que estamos viendo son los seres vivos y la tarea que hemos diseñado consiste en aprender el nombre de algunos seres vivos en la L2. Para ello, hemos preparado una ficha en la cual hay dos columnas: una con los nombres de los seres vivos que queremos que los alumnos/as aprendan en la L2 y otra columna con los dibujos de estos seres vivos. Los alumnos/as deben relacionar los nombres de los seres vivos con sus dibujos.
- 1.2. Introducir los cuatro elementos básicos del aprendizaje cooperativo (PIES) en la tarea. Con el fin de introducir PIES en nuestra tarea, usaremos la estructura de Kagan (1994) Pairs Check (PAC: En parejas-Comprobar). Diseñaremos dos modelos de ficha: en el modelo A señalaremos la solución de la mitad de los nombres de los seres vivos (los pares, por ejemplo). En el modelo B tendremos la solución de la otra mitad (los impares). De este modo, cada alumno/a tiene la responsabilidad de completar su ficha (cada alumno/a tiene la mitad de la ficha completa), participando equitativamente y simultáneamente. Al completar su ficha individual, los alumnos/as comprueban la ficha de su pareja y corrigen lo que está y lo que no está correcto. Dependen uno de otro para completar la tarea.
- 1.3. Escoger una destreza social: En este caso, la destreza social que utilizaremos es la de ofrecer ayuda. Para ello, cada alumno/a tendrá el papel de tutor/a de su pareja y aprenderán en la L2 cómo ofrecer ayuda: 'El elefante no es éste, ¿cuál podría ser?', 'Muy bien', 'Inténtalo de nuevo', etc.

2. EN CLASE:

- 2.1. Formar grupos heterogéneos: Al constituir los grupos, se pueden dar tres posibilidades:
- 2.2. Los alumnos/as escogen los compañeros/as con los que quieren trabajar. En este caso, se corre el riesgo de que haya alumnos/as con los que no nadie quiera trabajar, o que se agrupen con los amigos/as y aíslen a algunos.
- 2.3. Se pueden formar grupos al azar. Si, por ejemplo, en una clase de 25 alumnos/as se quieren formar 5 grupos de 5 alumnos se puede nombrar a los alumnos con 5 (el número de grupos que se quiere conseguir) números, 5 letras o 5 palabras de vocabulario. Una vez que cada alumno/a ha escogido una de las 5 letras, por ejemplo, se les pide a los alumnos/as que se agrupen con aquellos alumnos/as de la clase que tengan la misma letra que ellos.
- 2.4. Finalmente, el profesor/a puede participar en la creación de los grupos decidiendo quién trabaja con quién según criterios como el nivel de conocimientos, preferencias, edad, sexo y raza. El profesor/a intenta crear grupos heterogéneos, de manera que los alumnos/as se enriquezcan con esta diversidad. Es interesante combinar estas tres posibilidades de

formación de grupos para dar la posibilidad a todos de trabajar con todos los componentes del aula.

- 2.5. Explicar roles y dividir la tarea: Una vez que se han formado los grupos, es importante que la tarea se divida en varias partes y que cada alumno/a tenga una responsabilidad distinta. Este objetivo se puede conseguir mediante los roles: un coordinador/a que dé la palabra, haga preguntas si no queda claro lo que expone y resuma al final lo que se ha dicho; un secretario/a con un cuaderno donde se apunta lo más significativo de la discusión; un encargado/a del material que prevea lo que se necesita y se responsabilice de la distribución de papeles en la búsqueda de materiales; un portavoz que hable en nombre del grupo delante de la clase. Cuanto mayor sea el reparto de tareas, mayor será la participación y la implicación en el trabajo.
- 2.6. Practicar la destreza social: Para que la tarea se lleve a cabo satisfactoriamente, es también necesario que los alumnos/as sepan cómo interactuar. Para ello, les tenemos que dar las herramientas.
- 2.7. Explicar la tarea: Es necesario explicar con claridad lo que cada alumno/a debe hacer en cada momento.
- 2.8. Llevar a cabo la tarea
- 2.9. Reflexionar sobre la interacción para mejorarla: No sólo el profesor/a, sino también el grupo debe reflexionar sobre el desarrollo de la tarea con el fin de mejorar la efectividad de la contribución de los miembros en la consecución de los objetivos del grupo.

QUÉ VENTAJAS Y DIFICULTADES SUPONE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA EL PROFESORADO Y EL ALUMNADO

El aprendizaje cooperativo se encuentra apoyado empíricamente por innumerables experimentos que muestran una relación favorable entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y el aprendizaje de una L2. Las ventajas son varias:

- ✓ Se aumentan las posibilidades de practicar la L2, mejorando la calidad de las conversaciones entre alumnos/as ya que la comunicación cara a cara que se da en un grupo pequeño es una situación natural de comunicación donde se utiliza una gran variedad de actos de habla. Se limita, así, el tiempo en el que habla el profesor/a y hay más atención en el contenido y la fluidez más que en la corrección. Al aumentar el tiempo en el que practican la L2, los alumnos/as desarrollan estrategias cognitivas superiores al tener que planear, organizarse, tomar decisiones, defender posturas y resolver problemas.
- ✓ Los alumnos/as que aprenden una L2 en un contexto cooperativo tienen la posibilidad de consultar y discutir con sus compañeros/as la respuesta correcta antes de decirla en voz alta delante de toda la clase y el profesor/a. Del mismo modo, se da la oportunidad a los alumnos/as que participan menos a contribuir en sus grupos, promoviendo así la participación de todos (Participación Equitativa). Este ambiente relajado que promueve el

aprendizaje cooperativo hace disminuir la ansiedad y promueve el respeto por opiniones o puntos de vista distintos de los propios, así como la tolerancia frente a la ambigüedad.

- ✓ Se defiende también el fomento de la autoestima, que se consigue gracias a la Interdependencia Positiva que se crea entre los miembros de un mismo equipo. Esta mayor autoestima hace que el alumno/a se esfuerce más por aprender la lengua, perdiendo el miedo a cometer errores e intentando explicar su punto de vista.
- ✓ La motivación también aumenta, ya que los alumnos/as son considerados miembros participantes y activos. Aparte de ofrecerle la posibilidad de desarrollar un entendimiento más profundo, la participación activa le ofrece al alumno/a la posibilidad de ser un contribuyente activo y el aula se convierte en una situación donde se intercambian y comparten ideas y estrategias.
- ✓ La autonomía se ve reforzada mediante la interacción entre compañeros/as. Los alumnos/as van adquiriendo más independencia sobre su propio aprendizaje, ya que realizan tareas que anteriormente estaban reservadas al docente (búsqueda de fuentes, explicación de los puntos difíciles a un compañero/a, resumen de un texto o una unidad, corrección de un compañero/a).
- ✓ Las clases regidas por una metodología cooperativa se centran en la figura del alumno/a y en la interacción entre ellos más que en la figura del profesor/a. Mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo se desarrollan destrezas sociales (saber escuchar, respetar el turno de palabra, alabar el trabajo de un compañero) que tienen efectos interesantes en la atención y el reforzamiento del docente hacia el alumno/a.

Sin embargo, tampoco hay que olvidar las dificultades que se pueden presentar:

- Las expectativas culturales de los roles del profesorado y del alumnado. Se tiene muchas veces la idea de que el profesor/a debe colocarse enfrente del alumnado y debe estar al mando en todo momento: dirigiendo, corrigiendo, coordinando, etc. Del alumnado también se espera un rol más bien pasivo: debe escuchar lo que dice el profesor/a, asimilarlo y contestar sólo cuando el profesor/a se lo permite. Normalmente se evita la interacción entre los alumnos/as (que se encuentran muchas veces en pupitres separados) para evitar el 'descontrol' que esta nueva situación podría provocar. Existe la creencia añadida de que el profesor/a pierde el control en estas situaciones.
- Las diferencias de personalidad y los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos/as también pueden resultar una dificultad. Existen alumnos/as que son muy competitivos o muy individualistas y que piensan que trabajan mejor ellos solos y no compartiendo con nadie su trabajo. También existen profesores/as que no le ven la utilidad a trabajar en grupos y que ven más dificultades que ventajas.
- Todo lo expuesto aquí hasta ahora anula la creencia también generalizada de que trabajar en grupos resulta un enfoque simple que ahorra tiempo al profesorado. Muy al contrario, si se quiere que el trabajo estructurado en grupos (aprendizaje cooperativo) funcione correctamente, hay que planear

cuidadosamente las unidades y hacer cambios continuamente para mejorar aquellos aspectos que hemos visto deficitarios.

- Cuando los alumnos/as trabajan en grupos es muy probable que haya un excesivo uso de la L1, situación que también puede ser una dificultad para profesores/as, que no saben cómo remediar la situación.

QUÉ CONCLUSIONES SE PUEDEN SACAR DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO

La introducción de las técnicas de aprendizaje cooperativo en un contexto bilingüe conlleva un cambio en la metodología que se lleva a cabo en el aula. Se pretende, así, que esta metodología sea más social, más cercana a lo que ocurre fuera de la escuela. Las técnicas de Aprendizaje Cooperativo promueven una mayor participación activa del alumnado, lo cual redundará en su motivación y en su autonomía. Los motivos de este aumento en la motivación y el rendimiento del alumnado pueden encontrarse en las estrategias de colaboración y la distribución de roles y tareas que son característicos del aprendizaje cooperativo, lo cual facilita a los alumnos la oportunidad de socializar y de establecer relaciones constructivas en un contexto real.

Para saber más

Estos libros pueden resultarte útiles para saber más sobre el Aprendizaje Cooperativo:

- Arnold, J. (ed) 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bejarano, Y. 1987. A cooperative small-group methodology in the language classroom. *TESOL Quarterly*, 21/3: 483-503.
- Cabrera García de Paredes, A. y S. Casal Madinabeitia. 2000. *Cuentos en inglés. Cuadernos de Pedagogía*, 296: 32-35.
- Casal Madinabeitia, S. 2005. *Enseñanza del Inglés: Aplicaciones del Aprendizaje Cooperativo*. Badajoz: Abecedario.
- Crandall, J. 1999. Cooperative language learning and affective factors en Arnold, J. (ed) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- García, R., J.A. Traver y I. Candela. 2001. *Aprendizaje Cooperativo. Fundamentos, Características y Técnicas*. Madrid: CCS.
- Hadfield, J. 1997. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press.
- Johnson, D.W. y R.T. Johnson. 1999. *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Kagan, S. (ed) 1994. *Cooperative Learning*. California: Kagan Cooperative Learning.
- Lopriore, L. 1999. L'apprentissage coopératif: Un défi pour les professeurs de langue. *Le Français dans le Monde*, 302: 134-140.
- Rodríguez Tuñas, R. y G. Morales Urgel. 1998. *El Trabajo en Grupo*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavin, R.E. 1995. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Trujillo Saez, F. y M.A. Ariza Pérez (eds). 2006. *Experiencias Educativas en Aprendizaje Cooperativo*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Interrogantes para la reflexión

1. Uno de los principios sobre los que se basa el Aprendizaje Cooperativo es que el aprendizaje es un proceso social. Los alumnos/as aprenden mejor entre ellos que en una situación 'tradicional profesor/a-alumno/a'. ¿Estás de acuerdo? ¿Puedes aportar ejemplos de tu práctica docente?
2. ¿Cuál es tu experiencia trabajando con grupos (a. como alumno/a; b. como docente)? ¿Crees que con las cuatro características del Aprendizaje Cooperativo (PIES) se le puede sacar mayor partido al trabajo en grupos? ¿Puedes dar ejemplos?
3. El Aprendizaje Cooperativo fomenta la socialización del alumnado y el desarrollo de destrezas sociales. ¿Crees que es importante o realmente no es el objetivo de la escuela?
4. El Aprendizaje Cooperativo implica un cambio de mentalidad a la hora de enfrentarnos a una clase. Enumera las posibles dificultades con las que podemos encontrarnos los docentes y añade a cada dificultad una posible solución.

Foro general sobre estrategias de aprendizaje cooperativo

Sonia Casal Madinabeitia dijo:

Hola de nuevo,

Voy a aprovechar que es el día de Andalucía para romper el hielo con la primera propuesta de debate.

Me gustaría preguntaros con qué frecuencia ponéis a trabajar a vuestros alumnos/as en grupos y cómo lo organizáis (grupos de cuántos alumnos/as, qué tipo de actividades, cómo las lleváis a cabo, etc.)

Espero vuestras respuestas.

Buen día de Andalucía, Sonia.

Isabel Alijo Jiménez dijo:

Hola Sonia y María,

Soy Isabel (María me conoce porque trabajamos en el mismo centro) y soy la profe de lengua del IES de Otura involucrada en el proyecto bilingüe. Aunque yo doy las clases de L1, siempre he creído que el aprendizaje cooperativo es efectivo y necesario en el aula. Cuando era profesora de ELE las usaba a diario (bien en pareja, grupo o coral) y me funcionaban muy bien. Ahora sigo usándolas, aunque las tengo que racionar un poco.

El tipo de actividades que prefiero son:

- trabajo previo individual y puesta en común con compañero*
- trabajo en parejas-grupo y puesta en común con la clase*
- debates corales*
- trabajo léxico en parejas (trabajo con diccionarios, adivinar significado por contexto, etc.)*
- correcciones en pareja / grupo*
- y un largo etc.*

A los alumnos les suele gustar, aunque algunas veces se descontrolan un poco. Mis alumnos del bilingüismo funcionan bastante bien en este tipo de trabajo en grupo (1º y 2º de ESO); sin embargo, los de 4º (que no son de línea bilingüe del centro) se dispersan demasiado.

El cómo, tengo que marcar muy bien los tiempos y ponerle tareas concretas. Las clases son pequeñas y no permiten agrupamientos de espacio creativos, pero suplimos esas carencias con la imaginación y la buena voluntad (ellos "cooperan" bastante con la profesora, la verdad).

Compañeras, os dejo por hoy. Hasta la próxima.

Sonia Casal dijo:

Hola Isabel,

Me alegra mucho saber que conoces el aprendizaje cooperativo y que lo has puesto en marcha en tus clases. Es verdad que hay que estructurarlo muy claramente para que resulte efectivo y que no se nos vaya de las manos. Algunas preguntillas que tengo curiosidad por saber: ¿Los grupos los cambias o son siempre los mismos? ¿Evalúas

alguna vez también de manera cooperativa? ¿Por qué crees tú que los bilingües se dispersan menos que los de 4º?

Bueno, no hace falta que contestes ya, ya. Cuando puedas.

Un abrazo, Sonia.

Isabel Alijo dijo:

Hola Sonia, y todos los demás

Te contesto a tus preguntas.

a) ¿Los grupos los cambias o son siempre los mismos? : No los cambio porque tienen un sitio fijo en la clase. Por problemas de espacio en el centro algunos grupos no tienen clase fija y tienen que cambiar de aula, por lo tanto se nos aconsejó que los dejáramos siempre en su pupitre.

b) ¿Evalúas alguna vez también de manera cooperativa? Sí, hemos hecho alguna corrección de dictados y sobre todo de presentaciones orales. Los dictados suelo repartirlos (a veces los intercambian con el compañero, otras se los recojo y yo los reparto "al tun tun")

c) ¿Por qué crees tú que los bilingües se dispersan menos que los de 4º?: me gustaría decir que es sólo porque están acostumbrados a trabajar en sus clases de "bilingüismo" de una forma cooperativa. Sería demasiado irreal. Yo creo que es una combinación de factores. Los alumnos del bilingüe son muy buenos y disciplinados y aceptan cualquier actividad nueva, por extraña que les resulte. Los alumnos de cuarto están mucho más desmotivados y no se esfuerzan casi nada.

Una última reflexión sobre este tema. A los alumnos del bilingüe les encanta también compartir responsabilidades. Por ejemplo, hemos firmado un contrato educativo y cada vez que alguien incumple algo del contrato se comunica en plan "asamblea" en la clase. Además, en el primerillo hemos creado una biblioteca de aula y hemos nombrado a un "bibliotecario" que lleva el control de todo. Los demás cooperan....

Un salud, Isabel

LOS PIES DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Sonia Casal dijo:

Hola de nuevo,

Hemos tenido la primera introducción al tema del aprendizaje cooperativo y me habéis contando un poco cómo han sido vuestras experiencias con el trabajo en grupo. Ahora que habéis mirado un poco los contenidos del capítulo, me gustaría plantearos el siguiente tema de debate: '¿Crees que con las cuatro características

del Aprendizaje Cooperativo (PIES) se le puede sacar mayor partido al trabajo en grupos? ¿Puedes dar ejemplos?'

Este tema está relacionado también con la primera actividad que podéis presentar al capítulo (de un total de 5, debéis escoger 2): 'Diseña una tarea para tu sección bilingüe que incluya las cuatro características del Aprendizaje Cooperativo (PIES)'. En principio, vamos a dar de plazo para todo esto hasta el 25 de abril, que es cuando hablaremos en el chat y podemos hacer también una puesta en común.

¡Ánimo para el 3º trimestre!

Sonia.

María Mercedes Fernández de Amo dijo:

Hola de nuevo,

Estoy empezando a hacer la actividad 1 que forma parte de un proyecto de edición de podcast que quiero hacer en clase. Para alcanzar el producto final, el podcast en sí, los alumnos deben trabajar cooperativamente, integrando las Pies en su forma de funcionar. La idea se les ha presentado así, de modo que ellos saben que si no trabajan cooperativamente, el podcast corre el riesgo de no editarse. Me gustaría saber qué te parece esta idea. Te expongo brevemente el procedimiento que les he planteado:

TAREA: Grabar el primer capítulo de un podcast escolar

- 1. El podcast debe tener al menos 5 secciones fijas que se repetirán en cada edición (i.e poetry corner, interviews, anecdotas, etc).*
- 2. Los alumnos argumentan sobre sus propuestas acerca de las diferentes secciones a emitir. Se elegirán por consenso las que van a ser emitidas realmente.*
- 3. Adscripción de los alumnos a las secciones a trabajar (máximo tres por sección). (En nuestro primer podcast voy a dejar que se dejen guiar por sus intereses personales, así que ellos formarán los grupos.)*
- 4. Búsqueda de material (individual) y puesta en común en el grupo, a modo de "consejo editor." TODOS deben traer aportaciones.*
- 5. Se redacta el guión por sección, con la ayuda del grupo, del profesor, del diccionario, etc. En este apartado cada uno tiene una misión: uno se encargará del manejo del diccionario, otro de redactar, etc... y entre todos comentarán la adecuación gramatical, la pronunciación, etc...*
- 6. Intercambio de guiones entre las diferentes secciones. En este punto es vital que todos los miembros hagan sus aportaciones para mejorar el guión de los compañeros de otra sección. Todos los grupos revisarán todas las secciones.*
- 7. "Final Draft": El profesor copia en transparencia los errores percibidos y los revisa en grupo.*

8. *Los alumnos graban primeramente sus secciones en MP3 para que la clase lo escuche y se intercambien impresiones: pronunciación correcta, tono, entonación. Hay que destacar que los tres miembros del equipo grabarán la sección, para asegurarnos de que todos están trabajando efectivamente, aunque esto no implica necesariamente que graben todos en la emisión real del podcast, en algunas secciones puede que sí y en otras no.*

9. *Grabación del podcast.*

Los alumnos propondrán también el tipo de música adecuada. El día de la grabación habrá un alumno/a encargada exclusivamente del sonido.

Ufff! Parece un poco complicado de explicar, pero en la realidad creo que será más fácil. Creo que integra los elementos de aprendizaje cooperativo, pues todo el trabajo está muy encadenado, si alguien falla en hacer su parte, el resultado final corre peligro.

Espero tus comentarios, vale?

Sonia Casal dijo:

Hola María,

Me parece una actividad estupenda. Una podcast es como una especie de programa de radio, ¿no? La verdad es que me parece fantástica, muy completa y muy bien pensada. Yo creo que recoge muy bien los Pies del aprendizaje cooperativo. Lo que tienes que hacer es ponerla en marcha y contarnos cómo te ha salido y qué posibles cosas se pueden dejar o cambiar para la próxima vez.

Enhorabuena y gracias por participar,

Sonia.

ROMPECABEZAS

Sonia Casal dijo:

Hola de nuevo a todos,

Una posible manera de diseñar una tarea con los pies del aprendizaje cooperativo es lo que se llama 'Rompecabezas' (jigsaw). Seguro que habéis oído hablar de esto en alguna ocasión. Un tema se divide en posibles 'subtemas'. Imaginemos los seres vivos: el grupo 1 estudia dónde viven; el grupo 2 cómo se reproducen; el grupo 3 cómo se desplazan y el grupo 4 cómo se alimentan, por ejemplo. Son grupos de expertos que se especializan en ese tema. Esta es la primera parte de la actividad.

En la segunda parte de la actividad, a cada miembro del grupo se le da un número, por ejemplo (si son cuatro alumnos 1, 2, 3 y 4). Y se les dice: todos los 1 aquí, todos los 2 aquí y así sucesivamente. Habremos conseguido que en cada grupo haya un alumno de cada grupo de expertos: uno sabrá dónde viven, el otro cómo se reproducen, etc. Lo que tienen que hacer ahora es intercambiarse la información de manera que todos sepan sobre todo.

Se puede terminar con una especie de trivial pursuit (en grupos o individualmente) para ver si todos los alumnos/as han asimilado bien la información propia y la de los demás.

Seguro que se os ocurren otras maneras de sacarle partido a esta división de la tarea.

Buena semana, Sonia.

Concha Cabello dijo:

Hola Sonia:

Más o menos así tengo prevista mi actividad, sólo que a la vez hare curriculum integrado y usaré las TIC. Realmente es una actividad que estoy haciendo con motivo del día del libro. Como todos sabemos, "debemos" trabajar La Generación del 27, así que están investigando en parejas sobre sus componentes en forma general y sobre un autor o autora cada uno de las parejas. Hemos repartido los roles de forma que intervengan ambos. Más tarde deben dar información a los otros grupos y, cada grupo tendrá que anotar lo que considere más importante. Luego aprenden o leen un poema del autor/a elegido y después hemos de negociar las actividades que llevaremos a cabo a partir de ahí. Vamos evaluando cada actividad en gran grupo. Lo que si es seguro es que haremos algunas en inglés.

Dime que te parece o si hay algo que no haya explicado bien y lo aclaro

Un saludo. Concha

Sonia Casal dijo:

Hola Concha,

Tu actividad me parece muy interesante. Hay algunas cosas de las que me gustaría saber más: ¿Puedes especificar un poco más cuando dices 'hemos repartido roles de manera que intervengan ambos'? Nos daría idea a los demás de qué roles se pueden usar para que nadie se 'escaquee'. ¿Los alumnos/as buscan la información en clase o en casa? ¿Cómo negociáis las actividades; sobre actividades que propones tú se escogen; o sobre actividades que proponen los alumnos/as; o las dos cosas? ¿Qué tipo de actividades son? ¿Cómo evaluáis la actividad en gran grupo; quieres decir que cada alumno/a da una calificación? A ver si puedes decirnos cómo serían las actividades en inglés.

Muchas preguntas, ¿no? La verdad es que me interesa mucho saber cómo trabajáis en vuestras clases.

Y lo último, ¿cuántos días (horas) tienes previstas para esta actividad? Porque parece larguita, ¿no?

Bueno, Concha, gracias por participar.

Sonia.

Silvia E. Rollán dijo:

Hola Sonia,

Suelo utilizar esa técnica de trabajo en grupo, yo le llamo "grupos puzle".

Yo doy inglés y durante toda mi clase hay distintas modalidades de trabajos en grupo para intentar fomentar la comunicación oral. Pero la modalidad de grupos puzle la utilizo normalmente al finalizar una unidad para la elaboración de un "proyecto final" de unidad. Por ejemplo, con el tema de los animales cada grupo de tres alumnos y alumnas escogió un animal y cada componente del grupo se ocupó de localizar información específica (acordada previamente) que luego compartiría con el resto del equipo para sacar adelante el proyecto.

A mí me funciona muy bien y es muy raro que se escaqueen, aunque siempre está el típico que... pero lo dicho: les gusta, les motiva, potencia su interés por el área y obtienen productos finales interesantes y de una gran calidad.

Un cordial saludo, Silvia

Sonia Casal dijo:

Hola Silvia,

Me alegro que uses lo de jigsaw o grupos puzle y que te dé resultados interesantes. La verdad es que con esto de la enseñanza bilingüe trabajar en proyectos resulta muy interesante y se afianzan las ideas, ¿verdad?

¿En qué nivel pusiste en práctica lo de los grupos puzle con los animales? ¿Hablaron en inglés? ¿Cómo evaluaste el trabajo; hubo valoración por trabajar en grupo?

Silvia, gracias por participar y espero tus respuestas,

Sonia.

Silvia E. Rollán dijo:

Hola a todos y todas,

*En referencia al trabajo por grupos puzle o jigsaw que suelo utilizar en el área de inglés, te respondo a tus preguntas
Sonia:*

- *Lo he aplicado en 5º de primaria aunque con las adaptaciones adecuadas podría trabajarse en ciclos inferiores como el 2º y 1º.*

- *Utilizan el idioma cuando dan a conocer la información con la que cuenta cada miembro del grupo puzle y al exponer al resto de la clase el proyecto.*
- *Se realiza una evaluación por mi parte que valora: las habilidades relacionadas con la expresión y comprensión escrita en inglés así como la expresión oral a la hora de exponer el proyecto. También se controla el nivel de participación y colaboración, si han traído material, qué tipo de consultas realizan etc.*
- *Mientras están trabajando en grupos suelo pasarme por cada uno de ellos y voy realizando preguntas sobre lo que están haciendo, el reparto de tareas, y atiendo los conflictos que suelen surgir tomando nota de todo ello.*

Tengo que decir que a cada miembro del grupo se le da una especie de guión, en inglés, que les ayuda a localizar la información necesaria que les ha correspondido. Todo está elaborado teniendo en cuenta los objetivos y contenidos desarrollados en una unidad que previamente han trabajado.

Así es como lo hago, cualquier sugerencia es bienvenida.

Un cordial saludo, Silvia.

Isabel Alijo dijo:

Hola Sonia

Aquí hay un bosquejo sobre la actividad estoy preparando. Ya hemos empezado con la lectura del libro (queda 1 semana para terminarlo) y la semana que viene desarrollaremos la tarea. Pronto te mando en documento de word con una copia del material que ellos van a manejar.

- *Grupo: 1º B (ESO)*
- *Tarea: ¡Preparados para entrevistarte!*
- *Objetivos:*
 - *Preparar una reseña sobre la lectura Se ofrece chico, de Marisa López Soria*
 - *Preparar una entrevista – coloquio sobre el libro para el encuentro con la autora*
- *Fases del proyecto (el proceso y las actividades):*
 - *Lectura del libro. Los alumnos han leído en clase y en casa el libro durante la última quincena de marzo, las vacaciones de Semana Santa y el mes de abril.*
 - *Trabajo en el aula (planificación):*

- *Presentación de las actividades (profesor explica y reparte a cada alumno una ficha con toda la información pertinente) y creación de los grupos.*
 - *Reunión de grupo para repartir el trabajo: Cada alumno debe responsabilizarse de una actividad. Adquirirán el nombre de su tarea y el número del grupo. Por ejemplo "Paula: Argumento-1", "José Manuel: Narrador-2", etc.*
 - *¡Manos a la obra!: trabajo sobre la tarea individual que ha de realizarse.*
 - *Intercambio de opiniones: Los alumnos "Argumento" de los cinco grupos se reúnen, dialogan, exponen sus ideas y máximas aportaciones.*
 - *Montemos la recensión. Todos los miembros de un grupo cierran su tarea.*
 - *Cada grupo expondrá una parte de la recensión.*
 - *Cierre de la tarea: El encuentro de autor y la entrevista.*
- *Sesiones previstas: 3 días de trabajo en el aula + encuentro de autor*
 - *Incidencias de las PIES*
 - *Positive Interdependence: Se evaluarán los trabajos individuales y posteriormente se hará la media entre todos los participantes del grupo de trabajo.*
 - *Individual Accountability: Cada miembro del alumno ha de responsabilizarse de una tarea. Posteriormente se hará una puesta en común para aprobar consensuadamente el trabajo.*
 - *Equal Participation: Cada alumno realizará un esfuerzo similar en la preparación de la tarea final. Ellos se encargan de repartir las tareas y recursos.*
 - *Simultaneous Interaction: SE producirá una interacción directa entre los alumnos de un mismo grupo, así como con los alumnos de los otros grupos que trabajan el mismo apartado. El profesor se encargará de ir revisando y midiendo el trabajo de los alumnos.*

Dime qué te parece y si tienes alguna recomendación.

Un saludo, Isabel

Sonia Casal dijo:

Isabel, la actividad que nos presentas me parece estupenda, muy detalladamente explicada. Además me parece también fantástico que los alumnos/as puedan entrevistar a la autora. Eso da una conexión entre la 'vida real' y la 'vida en la escuela', que creo que también es muy importante.

Muchas gracias por participar, Sonia.

¿CREES QUE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS APRENDEN MEJOR UNOS DE OTROS QUE DEL PROFESOR?

Sonia Casal dijo:

Hola,

Hoy os propongo una pregunta (imás!) para que penséis sobre ella y me contestéis a lo largo de esta semana. Es la primera pregunta de los 'interrogantes para la reflexión' de este capítulo:

Uno de los principios sobre los que se basa el Aprendizaje Cooperativo es que el aprendizaje es un proceso social. Los alumnos/as aprenden mejor entre ellos que en una situación 'tradicional profesor/a-alumno/a'. ¿Estás de acuerdo? ¿Puedes aportar ejemplos de tu práctica docente?

Espero vuestras respuestas, Sonia.

Josefa Cerdán de Frías dijo:

Hola Sonia,

Reflexionando a raíz de este foro he llegado a la conclusión de que sí uso el aprendizaje cooperativo y lo uso para hacer una cadena, cuando a veces me comunicaba con los niños y las niñas llevaba un tiempo notando que algunos no captaban y no se motivaban si les hablaba yo, pero sí lo hacían si se acercaba un compañero o compañera, por lo cual en cada sesión suelo crear una cadena de ayudantes (2 ó 3 por 25), sorprendente la mejoría.

Lo hago con los que acaban primero o las que acaban primero, porque me doy cuenta que son las que captan el mensaje y ponen en marcha el proceso en su cabeza y sin embargo los otros no han podido y aunque se lo repita otro vez su filtro ya no deja pasar la información si viene otra vez con mi voz y sin embargo, el ver que otros lo han aprendido se convierte en el elemento motivador, ahora bien, estamos hablando de 6,7 y 8 años, edades en las que el deseo de hacer la tarea supera al de decir si me la hacen mejor.

Estoy totalmente de acuerdo en el carácter de proceso y de social del aprendizaje. El problema en primaria es el número de alumnos y que vamos de una sesión a otra sin descanso.

Un abrazo.Pepa.

David Carrión dijo:

Hola

Si el aprendizaje es un proceso social, ¿la relación profesor-alumno no es social? No entiendo bien el alcance que tiene esta expresión de "proceso social".

Sobre lo de que los alumnos aprenden mejor entre ellos me gustaría decir que, en mi opinión, tu motivación para realizar una tarea

depende mucho de la/s persona/s con la/s que estás trabajando. Puedes tener unos compis estupendos que te estimulen en el trabajo, o compañeros desmotivados y desmotivantes. Igual que hay profes con los que no te cansas de hacer cosas (por ejemplo, tú hacías las clases muy amenas en la EOI de Alcalá de Guadaíra, aunque supongo que ya entonces ponías en práctica las técnicas de Aprendizaje Cooperativo (soy un antiguo alumno tuyo)).

Quiero decir que la motivación que nos reporta el trabajar con un profesor que conecte bien con nosotros (los alumnos) no tendría por qué minusvalorarse. La cuestión sería, más bien, decidir en unas condiciones dadas, con un profesor y unos alumnos concretos, qué estrategia puede resultar más apropiada en cada momento. Aunque tengo que decir que todo lo anterior no son más que divagaciones, porque no he tenido experiencias concretas de Aprendizaje Cooperativo como profesor.

En cualquier caso me parece un tema apasionante.

Un saludo a todos.

Sonia Casal dijo:

Hola David,

iiiQué casualidad!!! Si hubieras puesto tu foto te reconocería enseguida. Pero creo que me acuerdo de ti. ¿Tú estabas en una clase en la que érais poquitos, que había sólo dos chicos y los dos os llamábais David? Era tempranito por la tarde, ¿no?, como a las 4 o así. Bueno y cuéntame, ¿qué haces en Granada? ¿Dónde trabajas? Pues yo tenía idea de que tú estudiabas en aquella época algo de ciencias, ¿no? Bueno, ya me contarás. A ver si te confundo con otro David...

En realidad, sí, la relación profesor/alumno es social, pero al ser sólo un profesor y 25 (o más) alumnos deja de ser tan social porque no hay tanta interacción. Me imagino que sabes a lo que me refiero. Más social es cuando hay más interacción, pienso.

David ha sacado el tema tan interesante y polémico como el de la motivación. Parece que, desde su punto de vista, el profesor es la clave un poco de todo (no sólo de la motivación). ¿Es así? ¿Qué sería para ti un buen profesor? ¿Qué pensáis los demás?

Bueno, me alegra mucho de saludarte.

Espero las respuestas de todos

Sonia.

José Guillermo Sánchez dijo:

Hola saludos a todos

En mi opinión, el aprendizaje cooperativo en la enseñanza del inglés puede ser beneficioso (según en que momentos). Pero tengo que reconocer que me pone de los nervios ver como una mala pronunciación -por ejemplo-, se propaga como una mancha de aceite. No conozco qué mecanismos se ponen en marcha, pero algunas veces toman la pronunciación de un compañero como modelo y hay que estar al quite y muy atento dando vueltas por la clase como un abejorro, porque de lo contrario, corregir esos problemas se hace difícil.

El componente afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje es, sin duda alguna, muy importante. Quizá esto vaya ligado a lo que dice David en relación entre el profesor y/o con los otros alumnos.

Un buen clima en el aula, requiere de la participación del grupo. Implicar a todo el grupo, rebajar el dominio de los conflictivos y animar a la participación en general son un buen punto de partida, a mi juicio; pero a veces hay que reconocer que es necesario sacrificar un poco de control.

Bueno, pues así es un poco como lo veo yo...

Hasta pronto.

Sonia Casal dijo:

Hola José Guillermo,

Muy interesantes tus aportaciones.

1) La corrección de la pronunciación. Aquí entramos en el eterno debate corrección/fluidez. Me hace mucha gracia cuando dices que vas como un abejorro (una mosca cojonera, ¿no?). Ahí el trabajo en grupos te puede ayudar, ¿no? porque te desligas de ser el centro y puedes ir viendo cómo va la pronunciación en los grupos. Yo estoy de acuerdo contigo en que hay que cuidar la pronunciación y realmente tampoco hay una varita mágica para ver cómo hacerlo mejor. Siempre se dice que el refuerzo positivo es lo más importante. Premiar cuando se pronuncia bien más que 'castigar' cuando se dice mal. ¿Qué os parece?

Creo que es importante que recordemos también nuestras épocas de alumnos. ¿Cómo se nos quedaba mejor la pronunciación?

2) Relación afectiva profesor/alumno. Creo que esta relación es diferente según los niveles,

¿verdad? Más fuerte en infantil y primaria y un poco menos en secundaria. En la uni todavía menos. Muchas veces verte tan involucrado con los alumnos te da muchos disgustos, muchos sufrimientos, pienso yo. A veces me digo a mí misma ¿y tú para qué te metes? ¡que hagan lo que les dé la gana! que no quieren estudiar, pues que se vayan a tomar por saco... Me imagino que a vosotros os pasa incluso más frecuentemente que a mí. A veces hay que alejarse un poco de la situación de cada uno y tomarse las cosas con más frialdad. No somos ni sus padres ni sus amigos ¿o sí? ¿Qué pensáis?

3) El buen clima en el aula. Desde luego, J. Guillermo (¿usas los dos nombres o sólo uno?) el buen ambiente es fundamental y yo creo que el aprendizaje cooperativo ayuda mucho en este sentido. Todo el mundo se siente mejor: profesores y alumnos.

Seguimos en contacto. Un abrazo,

Sonia.

Yolanda Ramírez dijo:

¡Hola! Me parece muy interesante el debate virtual que se expone en este foro. En mis clases (soy profesora de inglés de EOI y That's English) me gusta mezclar diferentes modos de aprendizaje. Cuando hay alumnos que saben más que otros (lo cual suele suceder enseñando idiomas, sobre todo cuando se da con falsos principiantes), suelo utilizar juegos o actividades en las que, el que más sabe (y no lo elijo yo, los propios alumnos se ponen en grupo y eligen a su "representante", "árbitro", "juez"... o lo que sea según el caso) es responsable de los resultados del grupo, es decir, corrige (pronunciación incluida), coordina... lleva un poco la "voz cantante", pero a sabiendas de que yo soy la que da el "juicio final" a lo que él o ella haya hecho. Si la actividad va por puntos y el jefe del grupo comete un error, se penaliza, obviamente. Es muy interesante ver cómo todo termina luego en un debate, en un consultar con transcripciones fonéticas del diccionario o cómo me

preguntan a mí. Lo hacen con más frecuencia si hay una competición de por medio, funciona muy bien, y así además se consigue que la responsabilidad añadida al jefe del grupo le mantenga entretenido (estoy escribiendo todo en masculino, perdonadme los que estéis de acuerdo con la coeducación y poner sustantivos, artículos y adjetivos en masculino y en femenino, como lo haga aquí no acabo nunca), así no se aburre nadie.

Hoy se me ha presentado otro caso: los alumnos tenían que hacerse entre ellos (en parejas distintas, cambiando a cada pregunta) preguntas en pasado, y yo me incluí en el juego pero haciéndoles preguntas distintas para que así practicasen contenidos distintos dentro del mismo tema del "pasado simple". Así, cuando llegaba a los que sabían más, les hacía más preguntas o un poco más complicadas que a los otros, y como todos estaban ocupados hablando, en realidad no podían compararse (todos se conocen y saben quién tiene más o menos nivel, pero eso nunca se pone en evidencia en clase).

También me gusta incluirme en actividades comunicativas como un alumno más, y no mencionar errores hasta finalizada la actividad para que haya fluidez.

En clase trabajamos la pronunciación con los libros de lectura. Hay uno por cada trimestre con su correspondiente CD. En cada clase, cada alumno lee una página fijándose mucho en todo en lo que se ha hecho hincapié en lecciones anteriores sobre fonética, entonación...etc. Tenemos una lista (de hecho, una sección de fonética en sus libretas) de lo que aprendemos en cada clase y lo que es de repaso: yo antes de que lean, les pregunto si se han puesto el "chip" de la información aprendida anteriormente (por ejemplo, que se fijen en las erres, en los sonidos largos, en no "comerse" ningún final... y en palabras que van saliendo repetidas en el libro, como

"London" o "Australia"). Y ahí se preparan todos para su paginita. Empieza un estudiante que yo menciono y luego ese mismo dice el nombre de otro al azar, hasta que terminan de leer todos. Le ponen tanto empeño que ya se corrigen unos a otros. De tanto repetir que Australia se dice "Oostreilia", si alguno se equivoca al leer, sus propios compañeros lo susurran. Ellos, además, pueden comprobar en todo momento la correcta pronunciación con su CD en casa. Así, poco a poco, van añadiendo estas correcciones a su forma de hablar.

Otra manera de mejorar la pronunciación la consigo dándoles listas de palabras o expresiones en inglés en su transcripción fonética (exclusivamente, sin nada más). Les doy puntos, las de 1 punto son más fáciles, de 2 medianamente difíciles y las de 3 bastante difíciles. Les supone un reto y les gusta. El hecho de tener que decir en voz alta la pronunciación correcta de una palabra hace que se les meta mejor en la cabeza. Por ejemplo, una palabra de 2 puntos era "other" cuya transcripción no puedo escribir aquí, pero bueno, a simple vista parece complicadita. Cuando se han dado cuenta de qué palabra representaba, muchos han dicho "Claro, es que yo no decía ada, yo lo pronunciaba oder".

En fin, habéis tocado un tema que me gusta mucho y no quiero aburriros, espero que os sirva de algo mis aportaciones.

Muchos saludos,

Yolanda

María Mercedes Fernández de Amo dijo:

No me quiero quedarme sin comentar el tema que Sonia saca a relucir sobre la dimensión afectiva profesor/alumno.

Aunque es verdad que es un tema complicado, yo antes que profesora de inglés me considero persona, y en algunos casos es necesario intervenir y escuchar a los alumnos que, generalmente, están necesitados de alguien que

les escuche, que les aliente y, por qué no, que les aconseje sobre el camino poco favorable para ellos mismos que han escogido. Tengo gratos recuerdos sobre los "milagros" que pueden producirse cuando uno se acerca a un alumno, no como profesor, sino como persona que está dispuesta a escuchar y ayudar.

Este tipo de relaciones creo que surgen más fácilmente en enseñanza secundaria, porque el perfil de alumnos de EOI es distinto. ¡De primaria no digo nada porque no he trabajado en ese nivel!

Bye!

María Isabel Álvarez Rodríguez dijo:

Hola,

Hablando de relaciones afectivas en la enseñanza en EOI, creo que a veces también se crean lazos muy fuertes. Yo lo he vivido sobre todo con los adultos principiantes, que a menudo vuelven a las aulas después de mucho tiempo, se sienten un poco más torpes que los más jovencitos en su misma clase y necesitan ese apoyo extra para no desanimarse.

Este año imparto clases a un grupo de tercero de CAL. Todos están implicados en proyectos bilingües y, al compartir tantos problemas y logros, la relación es muy estrecha entre todos. Ahora estamos recibiendo clases de cada uno de ellos tal y como las hacen, o en algunos casos harían, en sus centros bilingües. Aprendemos todos. El curso pasado ya lo hicimos en el grupo de primero de CAL, aunque la situación era muy diferente ya que en este grupo todavía nadie, obviamente, impartía clases en inglés. Sin embargo sirvió para que ellos adquirieran confianza. Todos podían hacerlo y de nuevo todos aprendemos de todos. ¡La clase de educación física fue todo un éxito!

Para terminar, ¿qué mejor ejemplo de aprendizaje cooperativo que los foros de este curso?

Saludos. Maribel

Concha Cabello dijo:

Hola, soy Concha Cabello: Un saludo para todos y todas los /las que andamos por este foro.

Respecto a la pregunta del "millón" creo, que los alumnos y alumnas aprenden, como todos, del entorno que les rodea. Si este es atractivo aprenderán mejor. Bajo mi punto de vista no

se trata tanto de si aprenden mejor de sus iguales que de su maestro o maestra, como de que el contexto de aprendizaje sea interactivo, todos y todas tenemos algo que aportar y para eso debemos estar en un plano de igualdad el profesor o profesora propone y asesora pero los alumnos son los investigadores y los protagonistas de su aprendizaje y todos y todas dentro del aula debemos estar convencidos de nuestro papel. En definitiva creo que se aprende cuando sentimos la necesidad de conocer. Un saludo Concha

Sacramento Jáimez dijo:

Hola a todas-os!

La pregunta que ha iniciado este foro parece haber generado mucho interés y participación. Opino como algunos de vosotros que dependerá del estilo de aprendizaje de cada persona, unos aprendemos o preferimos aprender escuchando y reflexionando sobre lo que dice la profesora y otros trabajando en equipo.

Sin embargo, creo que todos aprendemos de un modo más eficaz y profundo, aunque tal vez más lento, realizando tareas, investigando, haciendo proyectos, roleplays, etc. en parejas o pequeños grupos. Es decir, colaborando en producir algo, porque nos exige no sólo escuchar y reflexionar (cuando se hace), sino producir, expresar, opinar, resumir, crear y todo ello nos obliga a procesar y relacionar ideas de un modo más profundo que nos permite conceptualizar o aprender todo mejor no sólo contenidos o conceptos sino también habilidades sociales. En definitiva, sumamos al input comprensible (o no tanto) un output que hemos generado nosotros y, por tanto, sin duda, lo hemos hecho comprensible y "compartible" con otros como nosotros, de nuestra misma edad y capacidad cognitiva. Por ello, es tan útil usar el trabajo colaborativo en nuestras clases, con frecuencia los propios compañeros pueden explicar o aclarar las cosas de un modo más fácil o cercano a la capacidad de los demás compañeros.

Como decía antes, el aprendizaje puede parecer más lento, si lo medimos sólo desde una perspectiva de enseñanza tradicional, esto es, la profesora da menos temario, digámoslo así; pero los alumnos van a asimilar los contenidos mejor y los nuevos conocimientos se van a asentar de un modo más firme sobre sus esquemas mentales. Y esto a la postre da mejores resultados en el aprendizaje, creo.

Sonia Pérez Gil dijo:

Respecto a la pregunta inicial ¿Crees que los alumnos aprenden mejor unos de otros que del profesor? En algunos casos sí, sobre todo cuando tienes a alumnos con poca capacidad de concentración. Yo tiendo mucho a puntuar el trabajo del alumno como profesor de sus compañeros a nivel de la clase en general, nos sirve para repasar estructuras y para que algunos de ellos se pongan las pilas y piensen " pues si mi compañero entiende esto, no será tan difícil que lo entienda yo", o por pura curiosidad "perversa" simplemente escuchen para comprobar si sus compañeros meten la pata! La cuestión es

conseguir que se concentren y aprendan, el cómo es lo de menos. En la didáctica y en la guerra ¡todo vale!

LAS TIC APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Isabel Pérez Torres

Introducción

Este capítulo está diseñado para el profesorado que enseña lenguas extranjeras o para el profesorado de otras materias que toma parte en el programa bilingüe y que esté dispuesto a conocer cómo las TIC pueden servirle para su propósito de enseñar una materia en una segunda lengua. No obstante, algunas de las propuestas de este capítulo pueden ser útiles para la enseñanza de cualquier materia.

El principal objetivo es introducir el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Otros objetivos específicos son:

- Reflexionar acerca de los cambios metodológicos que el uso de las TIC implica y ver de qué forma puede influir en nuestra práctica en el aula.
- Conocer cómo ha evolucionado la enseñanza de lenguas asistida por ordenador en los últimos tiempos.
- Analizar las posibilidades que ofrece la Web como herramienta pedagógica para el aprendizaje de una lengua extranjera.
- Acercarnos a los distintos recursos que la Web nos proporciona y reflexionar sobre las posibilidades que nos ofrecen en el aula de segundas lenguas.
- Presentar algunas de las actividades más conocidas empleando recursos de la Web.

En resumen al final de este capítulo habrás adquirido un conocimiento básico sobre el uso de las TIC en el aula de lenguas lo que te permitirá que lleves a cabo tareas de este tipo con más confianza y mejor planificadas.

Cada una de las páginas de contenido puede ser leída y trabajada de forma independiente, no obstante se aconseja seguir el orden establecido sobre todo en lo relativo al uso de la Web.

Al final de cada capítulo aparece una sección denominada "aprende más", ese contenido se adjunta para aquellos que por propio interés desean profundizar más en el tema pero su lectura o visita es totalmente opcional. Igualmente a los ejemplos que se presentan a lo largo de los capítulos se les debe dedicar el tiempo que cada uno decida y nunca se considera obligada su visita.

A lo largo de este capítulo trataremos de dar una visión amplia de las posibilidades que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ofrecen para la enseñanza de una lengua extranjera. Nuestro objetivo es transmitir algunos conocimientos teóricos sobre los que descansa la práctica y también dar ejemplos de actividades. Los apartados esenciales de este capítulo serán:

- Algunos aspectos destacados de la Metodología de las TIC
- Las etapas atravesadas por la Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELAO) y los programas que podemos utilizar para ello.
- Un resumen del valor pedagógico de Web en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras.
- Una clasificación del tipo de recursos que se encuentran en la Web
- Un resumen de algunas de las actividades que podemos llevar a cabo con dichos recursos.

Metodología de las TIC

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al aula en general y a la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) o segundas lenguas (L2) en particular implica el reajuste de los métodos de enseñanza a unas condiciones de aprendizaje que promueven la autonomía y el enfoque centrado en el alumno (Pérez y Pérez, 2006).

En primer lugar, hay un cambio en el papel adoptado por los distintos actores, entre otras razones porque aparece un tercer elemento con roles y funciones específicas: el ordenador.

ACTORES Y ROLES

El profesor adopta roles más diversos:

- a. Facilitador, proporcionando los materiales y recursos;
- b. Instructor, enseñando los conceptos y contenidos necesarios; y
- c. Colaborador, realizando una labor conjunta con los alumnos con el objetivo final del aprendizaje.

El alumno por su parte adopta un rol más activo y autónomo:

- ✓ Utiliza el ordenador como herramienta para aprender y también como medio de comunicación real, algo fundamental en el aprendizaje de una L2.
- ✓ Lleva a cabo tareas y trabajos con materiales auténticos en la lengua en cuestión con la motivación que esto puede implicar.
- ✓ Avanza a su propio ritmo, haciéndose más consciente de sus avances y problemas.

El ordenador puede adoptar dos roles fundamentales:

- Tutor: evaluando las actividades que realizan los alumnos. (ejercicios de respuesta determinada: unir, completar, sustituir, etc.).

- Herramienta: permitiendo que el alumno realice tareas y actividades más significativas (proyectos y actividades constructivas como las WebQuests, redacción de textos, e-mail, blogs, chats, etc).

APRENDE MÁS:

Pérez Torres, I. 2002. "Apuntes metodológicos acerca de la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELA)", GRETA, Revista para profesores de inglés, 10, 1: 53-63

Pérez Torres, I. y Pérez Gutierrez, M. 2005. "Audio visual resources and technology". En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (eds.). TEFL in Secondary Education. Granada: Editorial Universidad de Granada.

La Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador (ELA)

La ELA se remonta a comienzos de los años 60. Tradicionalmente se ha establecido una división en tres etapas principales: conductista, comunicativa e integradora (Warschauer, 1996). Como vemos en el siguiente cuadro, "cada estadio corresponde a un cierto nivel de tecnología y a un cierto enfoque pedagógico" (Warschauer and Healey 1998:57), así como a un método lingüístico concreto.

Etapa ELA	Tecnología	Enfoque pedagógico	Método Lingüístico	Rol del ordenador
Conductista (60-80)	Macro ordenadores	Conductismo	Estructuralista	Tutor
Comunicativa(80-90)	Ordenador personal (PC)	Cognitivismo	Comunicativo	Tutor y Herramienta
Integradora(90-hoy)	Multimedia y World Wide Web (WWW)	Sociocognitivism o Constructivismo	Combinación de métodos	

En cada una de estas etapas de la ELA se han utilizado unos medios tecnológicos diferentes según se iban incorporando avances. De igual modo, esto se traduce en una variedad de programas que poco a poco han ido estando a disposición de los docentes y alumnos para su uso en el aula de lenguas extranjeras.

PROGRAMAS PARA LA ELA

Hablemos por tanto de los distintos programas que podemos emplear. Estos se pueden definir desde distintos ejes pero vamos a tomar la perspectiva del contenido. Distinguiremos entre:

- Programas con contenido definido y acabado son aquellos en los que el alumno interactúa con un contenido que está cerrado. A continuación comentamos los más usados:
- Programas de referencia: en este grupo hay que incluir los "Diccionarios" y las "Enciclopedias" electrónicas.
 - La experiencia demuestra que este tipo de programas electrónicos tienen gran aceptación entre los alumnos en contraste con sus correspondientes formatos de papel. Normalmente se usan en combinación con otros programas para llevar a cabo actividades muy diversas.
- Programas Multimedia y Juegos educativos (ej. CD-ROM que acompaña el textbook, gramáticas y juegos interactivos).
 - Estos programas son los que normalmente pueden requerir ordenadores con más prestaciones. En la mayoría de los casos incluyen sonido y vídeo, lo que a menudo hace necesario la instalación previa de otros programas (ej. QuickTime), para poder ver los contenidos en su totalidad.
 - A pesar de que estos programas están preparados para trabajar de forma autónoma, es aconsejable que el profesor seleccione las actividades y oriente a los alumnos sobre lo que van a hacer al inicio y a lo largo del proceso, de otro modo puede ocurrir que cuando surjan dificultades en la actividad los alumnos pierdan el interés, se aburran o simplemente no completen las tareas correctamente.
- Programas y aplicaciones sin contenido acabado son aquellos que se utilizan en general como una herramienta para llevar a cabo tareas que tienen como resultado un producto que se puede plasmar en formato digital, un ejemplo de este tipo de programas es el procesador de textos que el alumno puede emplear para actividades varias (ej. hacer ejercicios, una redacción, un informe, etc.).
 - En este tipo de programas sin contenido acabado también podemos incluir los navegadores (ej. Firefox, Explorer, etc.) y muchas de las aplicaciones a las que tenemos acceso a través de la web (ej. blogs, foros, wikis, etc.) ya que el contenido a que tenemos acceso a través de estos es inacabado y en muchos casos es el alumno el que debe intervenir para añadir o completar contenido.

APRENDE MÁS:

Warschauer, M. 1996a. "Computer-assisted language learning: An introduction". En S. Fotos (ed.). Multimedia Language Teaching. Tokyo, Japan: Logos International; 3-20.

Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. Language Teaching, 31, 57-71.

Pérez Torres, I. y Pérez Gutierrez, M. 2005. "Audio visual resources and technology". En N. McLaren, D. Madrid y A. Bueno (eds.). TEFL in Secondary Education. Granada: Editorial Universidad de Granada.

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.

La Web como recurso pedagógico

La aparición de la Web en la década de los 90 significó la confirmación del uso de los ordenadores en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. La continua evolución que la Web ha sufrido hace difícil que podamos acotar el uso pedagógico de la misma pero sí podemos decir que el rasgo más característico de la Web en relación con la anterior etapa de la ELAO es el incremento de la posibilidad de interacción en todos los sentidos.

Como puntualiza Levy (1997), la Web amplía las opciones de aprendizaje de una lengua enormemente, sobre todo en lo que respecta a:

- Los materiales a los que se tiene acceso,
- La gente con la que se puede establecer contacto y
- Los entornos de aprendizaje que se pueden crear o utilizar.

Además, desde un punto de vista pedagógico, la Web se puede usar tanto con un enfoque reproductivo como constructivista (Beltrán Llera 2001).

- Uso Reproductivo de la Web (Pérez y Pérez, 2005)
 - Las actividades son similares a las que se llevan a cabo en un entorno de aprendizaje tradicional, donde los alumnos repiten lo que aprenden o lo aplican a la realización de actividades estructurales en la Web. Algunos ejemplos de este uso reproductivo de la Web son los tutoriales o los ejercicios de "rellena el hueco" "une", etc.
 - Aunque más tradicional, este uso de la Web cuenta con bastantes ventajas entre las que podemos destacar:
 - Acceso a gran cantidad de materiales específicos con los que estudiar, practicar y mejorar diferentes aspectos de la lengua
 - Recepción de feedback inmediato y auto corrección
 - Repetición y revisión de cuantas veces se desee
 - Aumento de la autonomía y la responsabilidad del aprendiz
 - Cambio del rol del profesor de instructor y corrector a colaborador.

- Uso Constructivista de la Web (Pérez y Pérez, 2005)
 - Por sus características naturales, la Web constituye un entorno constructivista por excelencia y como tal:
 - Provee múltiples representaciones de la realidad
 - Da acceso a gran cantidad de material auténtico en contexto
 - Pone a disposición herramientas comunicativas que permiten la interacción con otros individuos
 - Da soporte a la colaboración y cooperación entre los alumnos.
 - Mediante la realización de actividades constructivistas en la Web los alumnos tienen la oportunidad de poner en práctica las destrezas lingüísticas: leer, escuchar, escribir y hablar y además muchas otras destrezas y habilidades sociocognitivas.
 - Más adelante detallaremos algunas actividades que pueden desprenderse de este uso más constructivista de la Web (ej. WebQuests)

Recursos de la Web para el aprendizaje de Lenguas Extranjeras

En esta sección vamos a profundizar un poco más en el tipo de recursos que se pueden hallar en la Web. Para ello vamos a establecer una clasificación del uso de la Web como fuente de diferentes recursos y materiales. En general podemos decir que la Web proporciona:

1. Recursos y materiales específicos para el estudio de una L2
2. Recursos y materiales auténticos, incluimos aquí los recursos para AICLE
3. Herramientas y entornos de comunicación e interacción
4. Herramientas para creación de materiales

1. RECURSOS Y MATERIALES ESPECÍFICOS PARA EL ESTUDIO DE UNA SEGUNDA LENGUA

En este apartado incluimos tutoriales, sitios de referencia o cualquier actividad en torno a un aspecto de la lengua preparada por profesores de lenguas o por instituciones que podemos usar en nuestro aula sin mucho o ningún cambio (Pérez y Pérez, 2005).

- Ejercicios gramaticales, de vocabulario, fonética, etc.
- Materiales de referencia: diccionarios, glosarios, etc. y también las páginas con contenidos teóricos explicando cualquier aspecto lingüístico.
- Actividades que usan material auténtico con un objetivo de enseñanza-aprendizaje de una lengua: Cazas del tesoro, WebQuests, etc.

2. RECURSOS Y MATERIALES AUTÉNTICOS

La Web ha puesto a disposición de todo el mundo información y materiales auténticos que hace unas décadas eran casi imposibles de conseguir. Con esta riqueza de recursos el profesor puede crear tareas significativas adaptadas a sus alumnos concretos.

Un capítulo aparte son los materiales en otras lenguas de las distintas áreas del currículo que pueden ser utilizados en el aula bilingüe (ej. contenidos teóricos, materiales de referencia, ejercicios y materiales auténticos en una L2 de matemáticas, química, historia, etc.), con la ventaja de que además se pueden encontrar en formatos varios: textos, audio o video.

3. HERRAMIENTAS Y ENTORNOS DE COMUNICACIÓN E INTERACCIÓN

La Web proporciona una gran cantidad de herramientas sincrónicas y asincrónicas que permiten comunicarse y trabajar colaborativamente con otros. Este potencial comunicativo de la Web ha interesado a los profesores de lenguas desde el principio de la Web. Muchas de estas herramientas soportan el trabajo en grupo y son por tanto un buen medio para trabajar el componente comunicativo de una L2.

- Entornos sincrónicos que permiten la comunicación en tiempo real se encuentran: chats, audio y video conferencias y entornos virtuales en tres dimensiones como "second life".
- Entornos asincrónicos que no se usan en tiempo real y lo que permite un tiempo de reflexión lingüística: e-mail, foros, blogs y wikis.
- Plataformas y entornos colaborativos que ofrecen múltiples aplicaciones para llevar a cabo proyectos colaborativos (ej. plataforma del programa e-twinning).

4. HERRAMIENTAS PARA CREACIÓN DE MATERIALES

El otro conjunto de recursos que la Web ofrece a los docentes lo constituyen las herramientas de autor y plantillas que se pueden descargar y/o utilizar directamente en la Web.

Algunos de los programas más conocidos son Hotpotatoes, CLIC y MALTED. Los dos primeros generan materiales en formato de páginas web de forma que son directamente exportables a un espacio en la red.

El otro subconjunto son las plantillas tanto de ejercicios como de actividades tipo Cazas del tesoro y WebQuests. En ocasiones no sólo se nos ofrece la plantilla sino además el alojamiento.

Muchas de estas herramientas y de las que hemos mencionado al hablar de entornos colaborativos pueden ser utilizadas para que los alumnos publiquen parte de sus resultados de aprendizaje, lo que seguramente añade un cierto grado de motivación.

Actividades utilizando recursos y herramientas de la Web

Vamos a explicar brevemente algunas de las actividades más conocidas que se pueden llevar a cabo utilizando materiales específicos auténticos de la Web, así como los nuevos entornos de colaboración.

1. CAZAS DEL TESORO (TREASURE HUNTS)

En esta actividad el alumno tendrá que hallar las respuestas a unas preguntas dadas en el contenido de los enlaces seleccionados previamente por el profesor. En realidad esta actividad entronca más con el tipo de aprendizaje tradicional y reproductivo pero la interactividad y la posibilidad de enlazar a recursos multimedia variados, tanto en formato como en contenido, hace que sea más atractiva y en muchos casos constructiva.

2. WEBQUESTS

El modelo de Webquest fue desarrollado por Bernie Dodge en 1995 que lo definió como:

"Una actividad orientada a la investigación donde toda o casi toda la información que se utiliza procede de recursos de la Web" Dodge (1995)

Pero además, la idea clave que distingue una WebQuest de otro tipo de actividades basadas en la Web está relacionada con la promoción de los procesos cognitivos de nivel superior:

Una WebQuest se construye alrededor de una tarea atractiva que provoca procesos de pensamiento superior. Se trata de hacer algo con la información. El pensamiento puede ser creativo o crítico e implicar la resolución de problemas, enunciación de juicios, análisis o síntesis. La tarea debe consistir en algo más que en contestar a simples preguntas o reproducir lo que hay en la pantalla. Idealmente, se debe corresponder con algo que en la vida normal hacen los adultos fuera de la clase. (Star, 2000)

Una WebQuest es por tanto una estrategia de aprendizaje constructivista y cooperativa que consta de las siguientes partes:

- Introducción
- Tarea
- Proceso
- Evaluación
- Conclusión

A menudo las WebQuests son interdisciplinarias y tienen mucha aplicación en enseñanza de lengua y contenidos (AICLE).

Las WebQuests en donde la lengua utilizada es una L2 resultan más complejas que si la lengua vehicular es la lengua materna.

3. OTRAS ACTIVIDADES Y TAREAS EN LA WEB (WEBTASKS)

Otras muchas tareas de las que se pueden realizar en la Web están a medio camino entre las Cazas del tesoro y las WebQuests. En ellas se pueden incluir todas aquellas actividades que queramos plantear usando recursos de la Web y que no encajen en ninguno de los modelos anteriores. Serán igualmente válidas siempre que se procure tener en cuenta los principios claves de Adquisición de una Segunda Lengua que podemos concretar en:

- La actividad debe suponer la exposición a un input lingüístico rico
- La actividad debe implicar que el alumno procese tanto la forma como el contenido lingüístico (language awareness)
- La producción de resultados en la L2 que se esté usando

REFERENCIAS:

Dodge, B. 1995a. "Some thoughts about WebQuests". Disponible en http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

Starr, L. 2000b. "Meet Bernie Dodge -the Frank Lloyd Wright of learning environments!". Education World. Disponible en http://www.education-world.com/a_tech/tech020.shtml

Interrogantes para la reflexión

Las siguientes preguntas tienen como objetivo que reflexiones acerca de lo que se está tratando en el presente capítulo y motivar tu intervención en el foro.

1. ¿Estás de acuerdo en que el rol del profesor cambia cuando se emplean los ordenadores en el aula? ¿En qué cambia? ¿Cómo te sientes ante ese cambio?
2. ¿Alguna vez usas los ordenadores en el aula? Comenta en el foro cuál es tu experiencia o, en caso de no tener ninguna, explica por qué no has experimentado todavía con las TIC.
3. ¿Crees que las TIC han llegado al aula para quedarse o que es una moda más?
4. En tu opinión y teniendo en cuenta el tipo de programas y materiales que se mencionan en el capítulo ¿de qué forma se puede tratar la diversidad en el aula de lenguas a través de las TIC?
5. ¿Cuál es la mayor dificultad que encuentras en el trabajo con materiales de la Web en el aula? ¿Cómo podrías enfrentarla y solucionarla?
6. ¿Crees que los alumnos deben buscar los recursos en Internet o por el contrario que debe ser el profesor el que proporcione la mayoría de los enlaces? ¿Porqué?

7. Explica qué herramientas de colaboración te parecen más útiles en tu aula.

Foro general sobre TIC y enseñanza de segundas lenguas

Isabel Pérez dijo:

Hola a tod@s,

Como primera tareilla de este capítulo he pensado que podríamos comenzar a reflexionar sobre las dos primeras preguntas planteadas en las interrogantes para la reflexión: No es preciso que nos enrollemos mucho, salvo que os apetezca, y se trata de que os sintáis libres para contestar a lo que otro pueda decir, pero no obligados. Bueno a ver qué me podeis responder a estas dos preguntas:

1. ¿Estás de acuerdo en que el rol del profesor cambia cuando se emplean los ordenadores en el aula? ¿En qué cambia? ¿Cómo te sientes ante ese cambio?

2. ¿Alguna vez usas los ordenadores en el aula? Comenta en el foro cuál es tu experiencia o, en caso de no tener ninguna, explica por qué no has experimentado todavía con las TIC.

¿Os parece que nos damos unos 4 o 5 días para intentar responder a esto?, aunque siempre podéis contestar dentro de un mes, sugiero que intentemos ir un poco a una, al menos un grupillo, cada uno a su estilo, más o menos breve,

Bueno, ya se ha pasado el día de andalucía, mañana otra vez lunes

Ánimo

Isabel

María Mercedes Fernández de Amo dijo:

Hola Isabel y compañer@s,

Sobre mis experiencias con TIC en el aula, no tantas como me gustaría por falta de medios, aunque creo que esto está por solucionarse pronto. He probado el envío de textos orales en MP3 sobre temas concretos, y estamos muy contentos. Hay alumnos que pensaban que eso de contar algo en inglés ellos no podían hacerlo, y se han quedado un poco sorprendidos al escucharse parlotando algunos minutillos. Cuando recibo los mail siempre envío respuesta con comentarios sobre lo que me han contado. Creo que una de las razones de que les guste es por sentir al profesor como más cercano y accesible.

También he probado a usar determinadas páginas de blogs de famosos (Victoria Beckham) para montar la actividad en base a esos textos. ¡Esto da mucho juego porque no es necesario estar conectado a Internet!!

Por último, las webquests, claro, aunque aquí la cosa se complica porque no hay cañón para dirigir al alumnado y necesitas estar en 10 sitios a la vez para resolver problemas.

El papel del profesor cambia definitivamente, pero la atención que se les presta al alumnado es totalmente personalizada y cada uno aprende a su ritmo, eso es lo mejor.

¿Qué haceis vosotr@s? ¡Estoy deseando escucharlo!

Josefa Cerdán dijo:

Hola, hola...

Bueno mi experiencia con las TIC y con los alumnos y alumnas es pobre, soy maestra de Primaria y todavía no han llegado a las aulas, aunque los ordenadores ya están llamando a la puerta. Sí que utilizo la red para sacar información y trabajo que luego puedo llevar a cabo en anticipación lingüística, pues trabajo mucho con la cultura anglo.

Tengo experiencia personal de trabajo en la red, pues estoy matriculada en la UOC desde su fundación, la UOC es una universidad privada virtual.

También con mis hijos he trabajado mucho en la red el tema de los idiomas y el resultado es realmente bueno, lo que me motiva mucho para llevarlo a la escuela aunque sea desde el esfuerzo...

Creo que sí que cambia el rol del profesor y especialmente el rol del profesor de idiomas pues se puede profundizar más en una enseñanza individualizada y atender mejor a la NEE.

Isabel tengo problemas de tiempo para conectarme entre semana, ¿habrá problema si contesto los fines de semana?

Un abrazo, saludos.Pepa

David Carrión dijo:

Hello

No he llegado todavía a emplear ordenadores con los niños. (Si bien reconozco que en mi especialidad puede ser de gran utilidad: matemáticas).

En mi centro todavía no hay mucha disponibilidad de ordenadores, pero, sobre todo, es que no estoy enterado de como funciona un aula TIC. ¿Están los ordenadores en red? ¿Controla el profesor desde su terminal todo lo que hacen los alumnos? ¿Cómo se puede controlar desde el terminal del profesor lo que ven y oyen los alumnos en sus equipos?

Por otro lado, todavía no he conseguido encontrar páginas web de matemáticas (en inglés) que me gusten. Quizá no he sabido buscar en los sitios adecuados.

Sin embargo, pienso que esta herramienta me podría ayudar muchísimo con los alumnos, sobre todo en cuanto a su motivación, sin olvidar la ventana que nos ofrece internet al mundo anglosajón.

Juan Manuel Criado dijo:

Hola

En relación a esta primera actividad, incido en lo que han comentado anteriormente, creo que ha sido Sacra.

La función del profesor cambia más a un "facilitador" Lo que sí me gustaría señalar es que las clases TICs exigen de una preparación previa, quizá más rigurosa que una clase convencional. Hay que fijar bien la actividad para que los alumnos no se "diluyan". Y, sobre todo, tener un plan B, pues en cuestiones técnicas se cumple a raja tabla el principio de Peter, si algo es susceptible de fallar, fallará conexión, equipos, enlaces, etc.).

Yo no he trabajado sistemáticamente con TIC en la clase, en primer lugar porque al ser Enseñanza de Régimen Especial no podemos acceder a los proyectos TIC, pero sí hemos hecho "cositas."

Hace ya muchos años (en el 98!) en Motril, hice una página (si la encuentro os la mando) en el que los alumnos tenían que abrirse una cuenta de correo con hotmail y luego hacer un informe sobre Motril y su comarca con la información encontrada a través de varios buscadores. Simple pero era la primera que se hacía y los alumnos estuvieron muy motivados.

Como profesor-tutor del That´s English he mantenido comunicación con mis alumnos a través de email. El año pasado tenía una paginila en la que les subía información y cosas que hacíamos en clase para que ellos las hicieran tranquilamente en casa. Ahora está en desuso, pero la podéis ver aquí.

Estamos tabajando, despacito, en la creación de una moodle de la Escuela y en una Biblioteca Virtual que permitirá, aparte de reservar el material por internet etc, descargarse material hecho por el profesorado del centro.

Por último, seguimos con nuestra idea de poder utilizar la plataforma Helvia y, si todo va bien, podremos hacer uso de la misma, el próximo curso.

Ya habéis visto, que de la Escuela estamos, Andy, Yolanda, Gregorio, Maribel y yo. Estamos convencidos de las posibilidades de las nuevas tecnologías. Y admás, el tener a Maribel, que es una monstrea, nos facilita muchas cosas. (Está trabajando en la moodle para los alumnos de 3º de Cal)

Un saludo. Juan Manuel

Concha Cabello dijo:

Hola Isabel, aunque tarde por razones de tiempo, me incorporo al capítulo y voy a contar lo que pienso y mi pobre experiencia.

Estoy completamente de acuerdo con que el papel del profesor cambia y mucho. Debemos tener muy claro que pretendemos conseguir y no ponernos metas muy altas, sino dar pasitos cortos y si es posible y la red no se cae, seguros

La información han de buscarla y encontrarla en los lugares: páginas, enciclopedias... a los que les dirijas para tener algo de éxito.

Siempre debemos tener una actividad alternativa preparada por si nos falla la que teníamos prevista con los ordenadores.

Cuando vamos a realizar una actividad con el alumnado debemos conocer y haber experimentado previamente.

Mi sentimiento es de reto, cuando me propongo algo intento conseguirlo y si algo falla busco ayuda

Sí que uso los ordenadores, pero dentro de mis posibilidades; por ejemplo para reforzar el conocimiento del idioma en páginas con juegos, búsqueda de información... También tengo un hermanamiento dentro de eTwinning, en el que hablamos sobre nosotros y nosotras, sobre nuestro entorno, sobre nuestras mascotas... todo ello en inglés y utilizando el e-mail básicamente, pues lo estamos intentando con el chat pero no hemos tenido éxito hasta ahora. Estas pequeñas incursiones son las que me permiten mis conocimientos, espero ir aumentándolos progresivamente con este intercambio y haciendo las tareas previstas. Un cordial saludo. Concha

Isabel Pérez dijo:

Voy haciéndome una idea de la gente que estamos en este foro y veo que la mayoría habéis tenido contacto con las TIC y muchas cosas están claras, como que la metodología y el papel del profesor son diferentes.

Tampoco pasa nada si alguien está más virgen y no ha hecho nada con TIC todavía, seguramente lo que aquí estáis contando le servirá para avanzar y ver las cosas rápido. Os voy a contar algo de cómo empecé a usar los ordenadores en el aula, para no ser la única que no diga nada de esto. La primera vez que usé un ordenador fue como tesorera de GRETA la asociación de profes de inglés y lo hice

para informatizar la base de datos de la asociación, no me gustaban los ordenadores pero era práctico y me pasé meses copiando las fichas en el programa Dbase III.

Además estaba en un centro en el que había un capítulo de administración y gestión y pensé que igual que a mi me era útil el ordenador sería ideal enseñarles a los futuros administrativos a usar el ordenador y aprender inglés a la vez. La consecuencia fue un proyecto de innovación en el que creamos un programilla de ordenador (bajo MsDos todavía) donde los alumnos respondían a preguntas y rellenaban huecos, etc. Aprendí mucho inglés administrativo y a los alumnos les gustaba aunque lo veían como una rareza mía, creo.

En fin, no sé porque me he acordado de esto, el programa lo usamos sólo un año, porque quitaron el inglés de los capítulos.

Sí, ya sé por qué me he acordado porque he leído lo que contaba Juan Manuel y me ha remontado a los inicios.

Pero bueno, la web no estaba todavía aquí, era el año 93 más o menos, ... no voy a seguir

María Mercedes Fernández de Amo dijo:

Hola Isabel,

Espero que la S. Santa te esté sirviendo a ti también de respiro para continuar en primera línea con más fuerza si cabe aún.

He estado mirando las actividades que sugieres y me motiva bastante la de realizar algo que tenga que ver el uso de herramientas de comunicación. He leído tu artículo y se me ocurre que los alumnos pueden crear un Podcast sobre la Alhambra para "celebrar" que hipotéticamente se ha convertido en una de las siete maravillas del mundo.

Mis dudas: Tras abrirme cuenta en un servidor gratuito de podcast, i.e. podomatic.com, ¿cómo hago para subir los archivos de mp3 ya creados por los alumnos? He leído sobre el tema pero me pierdo con lo del RSS. Si esta idea no te parece "viable" puedo hacer lo mismo con un blog, aunque me parece más divertido lo del podcast.

Muchas gracias y un abrazo, María

María Mercedes Fernández de Amo dijo:

iiiHola Isabel!!!

No podía irme a dormir sin transmitir un pedacito de euforia aprobación por haber creado mi ansiado podcast.

El taller que creaste para ello está genial, y aunque he tenido algunos problemillas para convertir los archivos, al final lo he conseguido!! He escuchado varios ejemplos de podcasts y estoy convencida de que son una herramienta estupenda para que los alumnos practiquen las "productive and receptive skills" que, según mi opinión, son las que más trabajo cuestan a los alumnos. Estoy muy contenta. Así es que ánimo a tod@s!

Aún no es un verdadero podcast porque sólo he subido un archivo de prueba y funciona bien, así es que ahora queda lo más creativo: organizar a los alumnos para que ellos suban sus archivos. Ya te enviaré todos los datos cuando tengamos algo digno de ser escuchado.

Un millón de gracias por la ayuda.

Buenas noches.

Sacramento Jáimez Muñoz dijo:

Hola, Isa y todos los demás:

Ayer siguiendo las indicaciones que le dabas a una compañera, me creé un blog, aunque solo tiene el título y unas palabras de presentación, que están en borrador. Pero me siento encantada por tan pequeña cosa.

Esta mañana ya llevo aquí casi una hora, navegando por tantísimas páginas que tienes en tu apartado Clil, y me voy encontrando con miles de actividades útiles para que los compañeros usen en sus clases y yo misma, sin duda, cuando pronto vuelva a las mías. Bien, en concreto he encontrado una web maravillosa para todos los niveles de infantil a secundaria, que tiene unidades de casi todas las asignaturas que tenemos incluidas en los proyectos bilingües. Creo que es de Canadá. Deberían conocerla y usarla todos los compañeros al menos para tomar ideas o implementar sus clases de una forma más interactiva:

http://www.internet4classrooms.com/grade_level_help.htm

Con los coordinadores de Infantil y Primaria, como la asignatura de Conocimiento del medio (o la similar en infantil) es común a todos, hemos quedado que cada equipo en cada centro prepara una unidad lo más completa posible de 4º (el curso anterior se hicieron las plantillas de las unidades de 3º, aunque les faltaban añadir más tareas o actividades, especialmente con la web). Así en este último trimestre, nos las intercambiamos, analizamos, completamos y nos quedará también listo o casi la programación completa de Conocimiento de ese nivel para todos los centros bilingües. Esas es la idea, de modo que se trabaja realmente en equipo y no se sobrecarga en exceso (bueno, los que están diseñando las unidades, creando materiales o buscándolos en la webs, más acudir a la EOI, ya están más que sobrecargados). Por mi parte, les voy pasando toda la información de interés, tareas o páginas webs q me encuentro (sobre todo en tu página) para, como decía, integrar en las unidades la competencia digital y la de comunicación en un LE.

De hecho, ayer, la coordinadora del Ceip V. Aleixandre, Leticia, me pasó, una muy completa unidad sobre las plantas, pero le faltaban esas actividades digitales. Esta mañana he

descubierto, como te decía, unas muy sencillas y hermosísimas (por su colorido e interactividad) que me han dejado impresionada, bueno todas las de bbc educativa son maravillosas. En concreto, ésta relacionada con las plantas y que pasaré a Leticia o yo misma la incluiré en su unidad lo es: http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/ages/9_10/life_cycle_s.shtml

Quería hacerte o haceros llegar esa idea, que tú tantas veces nos tratas de inculcar, de que no siempre tenemos tiempo de crear cosas nuevas, que al menos en inglés hay millones de cosas hechas (también ya hay muchas en español y francés ¿verdad?) que, gracias a personas como tú, nos llegan a todos y debemos sacar partido de ello.

Gracias, Isa, por todo lo que nos estás ayudando a los del Plurilingüismo.

Sacra

José Guillermo Sánchez dijo:

Hola saludos...

Animado por el asunto de los Blog y a modo de ejercicio he creado un blog a imagen y semejanza del tuyo, que me pareció estupendo. Espero que no te moleste que lo haya creado tomando el tuyo como modelo.

De momento lo he creado como una manera de animar a los compañeros del colegio a acercarse al ordenador y convencerles de que NO muerden. En la medida de lo poco que sabemos, creo que no está mal intentar e-alfabetizar al personal que suele responder con el "Yo... eso de los ordenadores...no.... no a mí no...."

Tengo una pregunta... ¿Como se anexan a las entradas los archivos mp3?

Un saludo... y hasta pronto.

Mercedes Villar dijo:

Hola:

Yo también he creado mi propio blog,estoy encantada,la verdad es que es muy fácil.lo he pensado para que sea apoyo para mis clases,mi creación es: <http://miclasedefrances.blogia.com>

Por ahora sólo lo he creado, pero pienso seguir trabajando.Muchas gracias. Me está siendo muy útil el conocer a utilizar todas las herramientas.

Mercedes

María Isabel Álvarez dijo:

*Hola, aunque no he entrado en linguared mucho os sigo porque tengo activada la función de envío de correos con los mensajes del foro. Os cuento como voy con mi blog,
<http://blog.iespana.es/malvarez>*

- Sigo publicando al menos un post semanal, a veces dos.

- He incluido alguna categoría nueva: another brick in the wall (education), truth twentyfour times per second (cinema)...

- Algunos alumnos me siguen fielmente y otros no entran nunca. Los comentarios son pocos a menos que lo mande como tarea.

Como tengo un grupo de asistencia intermitente he empezado un podcast en el que cuelgo el resumen de lo que hemos hecho en clase y les recuerdo los deberes: <http://cal3.podomatic.com/>

Así, si no van, para saber lo que hemos hecho lo tienen que oír en inglés. Además lo enlace desde el blog y así igual se fijan en el último post.

Estoy ya trabajando en otro blog en Wordpress que me permita el curso que viene que cada alumno publique con su clave y contraseña. En cualquier caso, el último trabajo escrito del curso será un artículo para el blog de cada alumno. Este año hemos publicado algunas redacciones (recetas) en nuestro grupo de google para que toda la clase tuviese acceso a ellas y estaba bien que fuese público aunque no al mundo mundial (internet), pero el grupo es muy feo para verlo!

También he empezado este año a trabajar con Writely para corregir trabajos de alumnos -no todos-

En esto ando. Un saludo. Maribel

Fernando Trujillo Sáez ³

Introducción

Este capítulo tiene el objetivo de reflexionar sobre la relación entre lengua, cultura y la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Está diseñado para profesorado especialista en idiomas pero puede resultar interesante para cualquier docente que se preocupe por cuestiones culturales. No se suponen conocimientos previos al capítulo pero sí una clara voluntad de reflexión crítica frente a los conocimientos, los modos de actuar y las actitudes en relación con la cultura.

Al finalizar este capítulo podrás:

- explicar cuál es el lugar de la cultura en la enseñanza de idiomas;
- tener una visión clara contra el abuso terminológico de los conceptos culturales (por ejemplo, interculturalidad);
- utilizar distintas estrategias didácticas para la enseñanza de la cultura, fundamentalmente desde el contexto de lenguas extranjeras;

Este capítulo tiene tres bloques teóricos cuya lectura se recomienda que sea consecutiva: "Enseñar una lengua es enseñar una cultura, una problemática expresión", "La cultura y sus prefijos: multiculturalidad, pluriculturalidad e interculturalidad" y "Propuestas para una enseñanza de la lengua y la cultura".

"Enseñar una lengua es enseñar una cultura": una problemática expresión

La expresión "enseñar una lengua es enseñar una cultura" (y sus variantes) se ha convertido en un lugar común en la enseñanza de idiomas. Sin embargo, ¿qué queremos decir realmente con este tópico? ¿Queremos decir que al enseñar inglés enseñamos "cultura inglesa"? Es decir, ¿británica? ¿O inglesa en sentido estricto sin hablar de Escocia, Gales o Irlanda? ¿O de los países de habla inglesa? ¿De todos, incluyendo Sierra Leona, Liberia o Nigeria, entre otros países africanos?

¿Y en el caso del francés? ¿Francia o la Francofonía? ¿Contamos con Costa de Marfil o no?

¿Y en el caso del español? ¿España y Latinoamérica? Una cultura nacional española basada en... ¿los toros, el flamenco, la siesta? ¿El "carácter nacional"? ¿Y cómo se define?

³ El contenido de este capítulo procede en gran parte de la siguiente publicación: Trujillo Sáez, Fernando. 2006. Cultura, comunicación y lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales. Barcelona: Octaedro.

Además queda por responder una pregunta más complicada: ¿qué queremos decir con la palabra "cultura"? ¿Tradiciones? ¿Costumbres? ¿Hechos históricos relevantes? ¿Geografía? ¿Instituciones? ¿Vida cotidiana?

Y por último, todo este inmenso acopio de datos habría que introducirlo en un currículum escolar - con sus tiempos y recursos limitados. Habrá que encontrar información sobre las unidades culturales que queramos enseñar, probablemente en ciencias como la Antropología, la Sociología o la Historia y adaptar esta información para un uso escolar; o bien utilizar alguno de los materiales "culturales" disponibles en el mercado, midiendo bien el nivel de estereotipos, generalizaciones y simplificaciones que queremos manejar.

En fin, puede que la expresión "enseñar una lengua es enseñar una cultura" no sea tan transparente como normalmente pensamos y quizás merezca la pena reflexionar un poco sobre ella.

Nuestro punto de partida será la propia definición de cultura y, avanzamos ya, nuestro objetivo será concentrarnos más en el cómo que en el qué, en los procedimientos más que en los contenidos.

Algunas definiciones fundamentales: la cultura y sus prefijos

LA CULTURA

Para poder tratar la enseñanza de la cultura parece obvio que se necesita saber qué es la cultura. Pero "cultura" es un término polisémico y escurridizo. Como afirma Williams (1983: 87), la cultura es una de las dos o tres palabras más complicadas de la lengua debido a su intrincado desarrollo histórico y su uso en diversas disciplinas intelectuales y en distintos e incompatibles sistemas de pensamiento

Quizás la primera tarea sea delimitar el término "cultura" frente a términos paralelos (como "sociedad") o versiones reducidas del término (como cuando al decir "cultura" nos referimos exclusivamente a una "cultura nacional" o a una "cultura religiosa" - en los muchos cursos de Cultura dentro del ámbito del inglés o el español como lenguas extranjeras o en la propaganda oficial de una ciudad como Ceuta, donde habitan "cuatro culturas", en referencia a "cuatro religiones"). La cultura no se limita a la nación sino que cada agrupamiento social genera su propia cultura: hay cultura generacional, culturas profesionales, culturas deportivas, culturas ligadas a aficiones, etc.

Aquí, por tanto, "una cultura" quiere decir un conjunto de significados y símbolos adquiridos y construidos, que el hombre adquiere y construye como miembro de una (o unas) comunidad(es), y no exclusivamente como miembro de la Comunidad. Estos significados y símbolos se crean, mantienen o transforman mediante la comunicación, dentro de la cual el lenguaje es un valor fundamental. Así pues, cultura, comunicación y lenguaje participan de un movimiento de retroalimentación en el cual la escuela juega un papel decisivo.

LOS PREFIJOS

Nuestro punto de partida para la incorporación de la cultura a la enseñanza de idioma es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas⁴. El MCERL recoge tres conceptos vinculados a "la cultura": multi-cultural, pluri-cultural e inter-cultural. Estos tres conceptos delimitarán los tres "espacios" donde la cultura es pertinente: la sociedad, el individuo y la comunicación.

EL LUGAR DE LA CULTURA

La didáctica de la lengua puede contribuir al desarrollo de los tres planos que estos términos plantean, el social (multicultural), el personal (pluricultural) y el comunicativo (intercultural). Para ello necesitamos encontrar los mecanismos para hacer realidad este planteamiento teórico en las aulas sin perder de vista los contenidos programáticos, en nuestro caso, del área de didáctica de la lengua.

EL TRATAMIENTO DE LO SOCIOCULTURAL

EL CONOCIMIENTO SOCIOCULTURAL

El conocimiento sociocultural es definido como "el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma" (MECD, 2002: 100). Este conocimiento es la base conceptual para el desarrollo de la interculturalidad y la pluriculturalidad, cuando se une al saber procedimental y la base actitudinal o afectiva. El MCERL nos recuerda que (i) es parte del conocimiento del mundo y (ii) es probable que no se encuentre en la experiencia previa de los estudiantes y esté distorsionado por los estereotipos.

Evidentemente, la enseñanza de idiomas contribuye al desarrollo del conocimiento sociocultural. Así,

1. la enseñanza de la lengua puede contribuir a tal conocimiento del mundo, especialmente si se vincula a las otras materias curriculares mediante un enfoque de la enseñanza de la lengua basado en contenidos.
2. la didáctica de la lengua puede contribuir a añadir una perspectiva crítica por medio del pensamiento crítico, el análisis crítico del discurso y la literacidad crítica (Fisher, 2001; Wodak, 2003; Cassany, 2006).

EL CURRÍCULUM CULTURAL

⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2002. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya.

Son muchas y variadas las propuestas de currículum cultural. Mostramos aquí una

Avisos para navegantes

Todo currículum cultural es una simplificación de la complejidad socio-cultural de una comunidad (Byram, Morgan et al., 1994: 48).

El número de listas de temas [culturales] es prácticamente inabarcable, ya que existen tantas como autores (Méndez García, 2000: 196).

selección tanto por el interés de las propuestas en sí como también para demostrar la heterogeneidad de los enfoques posibles.

Taylor y Sorensen (1961) organizan su propuesta en torno a siete categorías generales: tecnología, economía, organización social y política, visión del mundo, estética y educación. Estas categorías las desglosan posteriormente en una serie de elementos que permiten definir la cultura meta.

Nostrand (1978) presenta su “modelo emergente” bajo seis categorías generales:

1. Cultura	<p>Sistema de valores</p> <p>Asunciones sobre la realidad</p> <p>Formas artísticas</p> <p>Paralenguaje</p> <p>Hábitos de pensamiento</p> <p>Conocimiento verificable</p> <p>Lengua</p> <p>Kinesia</p>
2. Sociedad e Instituciones	<p>Familia</p> <p>Economía y trabajo</p> <p>Ocio</p> <p>Medios de comunicación</p> <p>Estratificación y movilidad</p> <p>Minorías étnicas, religiosas, etc.</p> <p>Religión</p> <p>Educación</p> <p>Política y leyes</p> <p>Intelectualidad y estética</p>

	Propiedades sociales Estatus por grupos de edad y sexo
3. Conflictos	Intrapersonales Interpersonales Intragrupales
4. Ecología y Tecnología	Explotación de recursos físicos Control demográfico Asistencia sanitaria y prevención de accidentes Explotación de plantas y animales Asentamiento y organización territorial Viaje y transporte
5. Individuo	Variabilidad intrapersonal Variación interpersonal Integración a nivel de organismos
6. Entorno pluricultural	Actitudes hacia otras culturas Actitudes hacia las organizaciones internacionales y supranacionales

Brooks (1986: 124-128) también propone un listado de temas de gran heterogeneidad y con diferentes grados de concreción y abstracción. Entre los temas de su listado podemos encontrar los siguientes: saludos, intercambio amistoso y despedida; el teléfono; el tabaco; la literatura infantil; patios, céspedes y aceras; festividades; disciplina; animales domésticos; aficiones; refrescos y alcohol; los números; tabúes; etc.

El siguiente modelo es el de Stern (1992), quien analiza las distintas propuestas existentes hasta la fecha y elabora su catálogo.

1. Lugares: localización física de la región, país o zona seleccionada.
2. Individuos y sus formas de vida: conocimiento de las costumbres imprescindible para favorecer la empatía
3. Gente y sociedad: grupos sociales, profesionales, económicos, generacionales, regionales, etc.

4. **Historia:** desarrollo histórico significativo del país o región.

5. **Instituciones:** gobierno, educación, bienestar social, instituciones económicas, religiosas y políticas, ejército, policía, medios de comunicación.

6. **Arte, música, literatura y otros logros:** conocimiento de las grandes figuras y sus logros.

Además, Stern nos recuerda que estos listados tienden a ser exhaustivos y, por lo tanto, inabarcables en las siempre escasas horas dedicadas al aprendizaje de la lengua. Por ello, Stern recomienda partir del estudiante, mediante un análisis de necesidades, para diseñar un currículum cultural realista y apropiado.

Tomalin y Stempleski (1993) propone siete capítulos que estiman que favorecerán la conciencia cultural mediante el acercamiento a la cultura meta, sus costumbres y sus símbolos:

1. Reconocimiento de imágenes y símbolos culturales en canciones, películas, lugares y costumbres.

2. Trabajo con productos culturales (*realia*).

3. Examen de los patrones de la vida cotidiana en áreas como el trabajo, la vivienda, las compras, etc.

4. Examen del comportamiento cultural para fomentar la tolerancia respecto a modelos de comportamiento ajenos.

5. Examen de los patrones de comunicación.

6. Exploración de valores y actitudes para concienciar sobre las asunciones influidas por la cultura.

7. Exploración y extensión de las experiencias culturales de la cultura meta.

Tavares y Cavalcanti (1996) presentan su propuesta de temas culturales, entre los que se encuentra un tema nuevo, el de la variación lingüística, como parte del currículum cultural en la enseñanza de la lengua:

1. Identidad social	5. Historia y geografía nacional
2. Interacción social	6. Medios de comunicación
3. Creencias y comportamientos	7. Arte

4. Instituciones sociopolíticas	8. Variación lingüística
---------------------------------	--------------------------

Byram, Morgan et al. (1994) recogen las principales ideas que hemos visto en el resto de las propuestas y confeccionan un currículum de “contenido cultural mínimo” bajo nueve grandes bloques temáticos:

1. Identidad social y grupos sociales	<p>Grupos dentro del estado-nación:</p> <p>clase social;</p> <p>grupos étnicos;</p> <p>identidad regional;</p> <p>identidad profesional.</p>
2. Interacción social	<p>Convenciones de comportamiento verbal y no-verbal en distintos grados de familiaridad.</p>
3. Creencias y comportamiento	<p>Acciones rutinarias y asumidas dentro del grupo social (nacional o sub-nacional).</p> <p>Creencias morales y religiosas.</p> <p>Comportamiento rutinario no considerado como indicador de la identidad del grupo.</p>
4. Instituciones sociopolíticas	<p>Instituciones del estado (y sus valores y significados) como marco de referencia para la vida cotidiana de los grupos nacionales y subnacionales.</p> <p>Disposiciones en torno a la asistencia sanitaria, la ley y el orden, la seguridad social y el gobierno local.</p>
5. Socialización y ciclo vital	<p>Instituciones de socialización (familia, escuela, empleo, religión, servicio militar).</p> <p>Ceremonias en las distintas etapas de la vida social.</p> <p>Representaciones de prácticas divergentes de distintos grupos sociales.</p> <p>Representaciones de autoestereotipos nacionales sobre expectativas e interpretaciones compartidas.</p>
6. Historia nacional	<p>Períodos y acontecimientos (históricos y contemporáneos) que los miembros perciben como significativos en la constitución de su nación e identidad.</p>
7. Geografía	<p>Factores geográficos percibidos como significativos por los</p>

nacional	miembros de la comunidad. Otros factores (no significativos para los miembros de la comunidad) esenciales para los miembros de otras comunidades que entran en contacto con la cultura meta.
8. Herencia cultural nacional	Artefactos culturales (pasados o presentes) percibidos como emblemas de la cultura nacional, particularmente los que se saben que son miembros de la nación por su inclusión en el currículum educativo. Clásicos contemporáneos (que no tienen por qué estar en el currículum) creados por la televisión y otros medios.
9. Estereotipos e identidad nacional	Consideración de los miembros de la comunidad y de otras comunidades sobre la identidad nacional de ambas comunidades. Origen de estas nociones y establecimiento de comparaciones explícitas. Símbolos y significados de identidades y estereotipos nacionales.

El interés de esta propuesta radica en el hecho de que se acerca a lo cultural a través de la sociología y la historia, ofreciendo así unos anclajes para el profesorado en dos ciencias bien establecidas y cargadas de “información”.

Guillén, Alario y Castro (1992: 85) proponen estudiar los “universales-singulares”, temas presentes, según las autoras, en todas las sociedades y en todas las culturas, pero que cada sociedad y cada cultura vive de forma particular. Entre estos “universales-singulares” mencionan los siguientes: el medio ambiente urbano, social, natural y cívico, las relaciones sociales, la alimentación, los transportes, los medios (sic) (TV, canción,...), el amor, la libertad, etc.

Por su parte, María del Carmen Méndez (2000: 655-680) nos ofrece, tras un análisis detallado de los libros de texto más frecuentemente utilizados en Bachillerato en nuestro país, su propuesta curricular:

Primero de Bachillerato	Segundo de Bachillerato
1. Las actitudes hacia lo ajeno: el estereotipo y las representaciones mutuas	1. Las actitudes hacia lo ajeno: el fenómeno del estereotipo
2. La geografía física	2. La geografía cultural
3. La geografía humana	3. La geografía humana: grupos sociales

4. El entorno más cercano: hogar y familia	4. Las raíces históricas nacionales
5. El entorno próximo: escuela, trabajo, localidad y región	5. La herencia cultural compartida
6. La rutina diaria	6. Las instituciones
7. El ciclo anual y vital	7. Los principales problemas sociopolíticos
8. La interacción social	8. Las relaciones mutuas entre las comunidades extranjeras y la española
9. Las creencias, valores y aspiraciones	9. El impacto cultural: las primeras impresiones
10. Las relaciones interpersonales	10. Las relaciones interculturales

Sin duda, la propuesta de Méndez García supone un planteamiento completo y bien estructurado para la integración de la variable cultural en el programa de didáctica de lenguas extranjeras.

Por último, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas también puede ser leído como una propuesta curricular en distintos planos. Así, en el análisis del contexto del uso de la lengua, se dice que las situaciones externas en las cuáles ésta puede ser usada pueden ser descritas en función de los siguientes elementos (Consejo de Europa, 2003: 50):

- Localizaciones
- Instituciones
- Personas
- Objetos
- Acontecimientos
- Acciones
- Textos.

Éstos, a su vez, se sub-dividen en cuatro dominios: personal, público, profesional y educativo. Por último, se pueden usar las categorías descriptivas de uso de la lengua como base para el conocimiento declarativo del mundo. A partir de estas categorías, el MCERL propone desarrollar una serie de “temas”, nociones o centros de interés, que serán los que se utilicen en la práctica docente:

Dentro de los distintos ámbitos podemos considerar los temas, que son los asuntos del discurso, de la conversación, de la reflexión o de la redacción, como centro de

atención de los actos comunicativos concretos. Las categorías temáticas se pueden clasificar de muchas formas distintas...:

- identificación personal;
- vivienda, hogar y entorno;
- vida cotidiana;
- tiempo libre y ocio;
- viajes;
- relaciones con otras personas;
- salud y cuidado corporal;
- educación;
- compras;
- comidas y bebidas;
- servicios públicos;
- lugares;
- lengua extranjera;
- condiciones atmosféricas.

En cada una de estas áreas temáticas se establecen subcategorías. Por ejemplo, el tema «Tiempo libre y ocio», está subdividido de la forma siguiente:

- ocio;
- aficiones e intereses;
- radio y televisión;
- cine, teatro, conciertos, etc.;
- exposiciones, museos, etc.;
- actividades intelectuales y artísticas;
- deportes;
- prensa.

Para cada subtema se establecen «naciones específicas»... Por ejemplo, bajo el epígrafe «Deportes»,...:

- lugares: campo, terreno, estadio;
- instituciones y organizaciones: deporte, equipo, club;

- personas: jugador;
- objetos: tarjetas, pelota;
- acontecimientos: carrera, juego;
- acciones: ver, jugar al (+ nombre del deporte), echar una carrera, ganar, perder, empatar.

De esta forma, se lleva a cabo un proceso de concreción de las categorías generales de conocimiento declarativo del MCERL, que, a su vez, coincide, en gran medida, con lo que el propio marco define como “conocimiento sociocultural”:

<i>Contexto externo de uso: categorías descriptivas 1.º</i>				
Ámbitos	Lugares	Instituciones	Personas	Objetos
Personal	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín) Habitación en un hostel, en un hotel; el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos	Mobiliario, decoración Ropa Electrodomésticos Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal Objetos de arte, libros Animales de compañía o salvajes Árboles, plantas, jardines, estanques Enseres de la casa Bolsos Equipamiento deportivo y de ocio
Público	Espacios públicos: calle, plaza, parque Transporte público	Autoridades Instituciones políticas La justicia	Ciudadanos Funcionarios Empleados de	Dinero, monedero, cartera Formularios o documentos

Contexto externo de uso: categorías descriptivas 1.º

Ámbitos	Lugares	Instituciones	Personas	Objetos
	<p>Tiendas, mercados y supermercados</p> <p>Hospitales, consultas, ambulatorios</p> <p>Estadios y campos deportivos</p> <p>Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio</p> <p>Restaurantes, bares, hoteles</p> <p>Iglesias</p>	<p>La salud pública</p> <p>Asociaciones diversas, ONGS, partidos políticos, instituciones religiosas</p>	<p>comercios</p> <p>Policía, ejército, personal de seguridad</p> <p>Conductores, revisores</p> <p>Pasajeros</p> <p>Jugadores, aficionados, espectadores</p> <p>Actores, público</p> <p>Camareros, recepcionistas</p> <p>Sacerdotes y religiosos</p>	<p>oficiales</p> <p>Mercancías</p> <p>Armas</p> <p>Mochilas, maletas, maletines</p> <p>Material deportivo</p> <p>Programas</p> <p>Comidas, bebidas, tapas</p> <p>Pasaportes, permisos</p>
Profesional	<p>Oficinas</p> <p>Fábricas</p> <p>Talleres</p> <p>Puertos, estaciones ferroviarias, aeropuertos</p> <p>Granjas</p> <p>Almacenes, tiendas</p> <p>Empresas de servicios</p> <p>Hoteles</p>	<p>Empresas multinacionales</p> <p>Pequeña y mediana empresa</p> <p>Sindicatos</p>	<p>Empresarios</p> <p>Empleados</p> <p>Directivos</p> <p>Colegas</p> <p>Subordinados</p> <p>Compañeros de trabajo</p> <p>Clientes</p> <p>Recepcionistas, secretarías</p> <p>Personal de</p>	<p>Material de oficina</p> <p>Maquinaria industrial, herramientas para la industria y la artesanía</p>

<i>Contexto externo de uso: categorías descriptivas 1.º</i>				
Ámbitos	Lugares	Instituciones	Personas	Objetos
	Establecimientos públicos		mantenimiento	
Educativo	Escuelas: vestíbulo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos Facultades y Universidades Salas de conferencias y seminarios Asociaciones de estudiantes Colegios mayores Laboratorios Comedor universitario	Escuelas y colegios Facultades y Universidades Colegios profesionales Asociaciones profesionales Centros de formación continua	Profesores titulares, personal docente, educadores, profesores asociados Padres Compañeros de clase Catedráticos, lectores Estudiantes Bibliotecarios, personal de laboratorio, del comedor, personal de limpieza Porteros, secretarios, bedeles	Material escolar, uniformes, ropa de deporte Alimentos Material audiovisual Pizarra y tiza Ordenadores Mochilas y carteras

Así pues, tanto el MCERL como las anteriores propuestas nos proporcionan datos para un posible currículum cultural.

ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA MULTICULTURALIDAD

La multiculturalidad implica la coexistencia en un espacio y un tiempo de múltiples culturas. Desde nuestra perspectiva esto significa que una sociedad alberga, por ejemplo, múltiples profesiones, distintas generaciones, diversas aficiones, gustos y apetencias, además de una variedad de lenguas, nacionalidades, religiones y etnias.

En este sentido, el término “multicultural” deja de tener sentido exclusivamente para sociedades en las que el fenómeno migratorio ha hecho sonar alarmas conservadoras. Desde nuestra perspectiva, que coincide con los planteamientos del MCERL, todo contexto social es multicultural por definición. Tanto si en una cultura están implicadas personas de distintas procedencias nacionales como si no, todos los individuos pertenecerán, de forma simultánea, a un número bastante amplio de culturas distintas, que definen así sus identidades. Es decir, partimos del hecho de que “todos los seres humanos, vivan donde vivan, viven en un mundo multicultural” (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1999: 71) dado que cada comunidad de las muchas a la que pertenece cada individuo genera su propia cultura.

El MCERL parte, para distinguir entre pluriculturalidad y multiculturalidad, de otro par de términos paralelo (ibid.: 4):

El concepto de plurilingüismo es diferente al de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada... Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.

Así pues, el MCERL distingue dos planos respecto a las lenguas y las culturas, a los que da el nombre de multilingüismo/multiculturalidad y plurilingüismo/pluriculturalidad respectivamente: el plano social, de coexistencia de lenguas y culturas, y el plano cognitivo, de integración de las lenguas conocidas (en diferentes grados de dominio) por un individuo concreto y de las culturas en las cuales ha participado.

El aprendizaje de lenguas puede ayudar a nuestros estudiantes a asumir que la diversidad es el rasgo que define a la humanidad y que todo contexto social es multicultural por definición.

ENSEÑANZA DE LENGUAS PARA LA PLURICULTURALIDAD

Nuestra identidad es el resultado de las experiencias que vamos conociendo a lo largo de la vida: he sido hijo, hermano, amigo, estudiante, universitario, deportista, aficionado a la música y a la radio, lector, amante del cine, profesor, usuario gustoso de la informática y demás aparatos tecnológicos, católico, no creyente, gaditano, granadino, ceutí, esposo, padre, español, europeo, escritor, conductor,... Mi identidad es el resultado de la participación en múltiples agrupamientos sociales, más o menos cohesionados, de cuyas culturas he participado en la medida en que me ha apetecido (por ejemplo, en mis aficiones), lo he necesitado (por ejemplo, en mi acercamiento a la informática) o se me ha exigido (por ejemplo, en mi estudio o en mi trabajo). La pluriculturalidad es el signo de nuestra identidad. Como afirma Claire Kramsch (1998: 80): “En realidad, la mayoría de la gente participa de varias lenguas y variedades lingüísticas, y viven según varias culturas o sub-culturas”.

Además, aprender una lengua es incorporar una nueva marca a nuestra identidad, la del aprendiz de idiomas. Pero puede significar el acceso a otras muchas experiencias a través del dominio de la comunicación lingüística.

Precisamente, el MCERL utiliza la relación entre plurilingüismo y pluriculturalidad para explicarnos su significado (MECD, 2002: 6):

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es sólo un aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales. Gran parte de lo que se ha dicho anteriormente se aplica del mismo modo a un ámbito más general. En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junto a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes.

De la misma forma que el individuo integra el conocimiento de distintas lenguas, también lo hace con su “conocimiento cultural”, lo cual da como resultado la competencia pluricultural, que es definida, explícitamente, de la siguiente forma (ibid.: 168):

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina —con distinto grado— varias lenguas y posee experiencia de varias culturas.

Por ello, parece interesante en el aula de idiomas descubrir que nuestra identidad es, en realidad, un constructo de múltiples identificaciones, resultado de la pertenencia a diversas comunidades y de la participación en diversas experiencias vitales; es decir, que todos somos pluriculturales.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA A TRAVÉS DE LA INTERCULTURALIDAD

La interculturalidad es uno de los términos claves en el ámbito educativo actual. Sin embargo, entender qué es la interculturalidad no es sencillo.

Podríamos decir que, en primer lugar, la interculturalidad es un movimiento social crítico frente a la desigualdad; en educación, es una de las formas de la atención a la diversidad, uno de los elementos fundamentales de nuestra legislación educativa. En segundo lugar, la relevancia de este concepto proviene del hecho social de la introducción en las aulas de “ciertos aspectos de la variable cultura, en tanto variable representativa de la diversidad”, normalmente en relación con las migraciones (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo, 1999: 47). En tercer lugar, la interculturalidad es parte de un debate más amplio en el cual se están reconsiderando las fronteras nacionales ante la globalización de los mercados y el surgimiento de nuevas formas de relación entre los individuos debido tanto a una movilidad creciente como a unos medios de comunicación omnipresentes.

La didáctica de la lengua no ha sido ajena a la llegada de este concepto. Así, la interculturalidad ha venido a cubrir la presencia que siempre ha tenido la cultura en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua; se ha recogido como una competencia más a utilizar y a desarrollar en el proceso de adquisición de una lengua (véase la descripción del MCERL expuesta anteriormente). Sin embargo, se

ha relacionado mucho más con contextos como la enseñanza del español como segunda lengua en la escuela que con la enseñanza del inglés, el francés o el alemán como lenguas extranjeras, a pesar de que este segundo contexto puede contribuir al desarrollo de la interculturalidad poderosamente.

La interculturalidad es definida en el MCERL en dos planos diferenciados pero integrados. Por un lado, el MCERL habla de “conciencia intercultural” y por otro lado de “destrezas interculturales”; es decir, estamos refiriéndonos a un fenómeno que es cognitivo y comunicativo, mental y social.

El MCERL (MECD, 2002: 101) explica, en relación con la conciencia intercultural, que “el conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre el «mundo de origen» y el «mundo de la comunidad objeto de estudio» (similitudes y diferencias distintivas) producen una conciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, que se enriquece con la conciencia de una serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua, lo cual contribuye a ubicar ambas en su contexto”.

Además de la conciencia intercultural, el MCERL habla de destrezas y saber hacer interculturales, que incluirían (ibid.: 102):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Es decir, la competencia intercultural implica, según estas definiciones, conocimientos, destrezas y actitudes, es decir, todas las variables que se ven comprometidas en el acto comunicativo.

Para nosotros, la interculturalidad implica la participación crítica en la comunicación, con la conciencia clara de que el concepto de cultura como compartimento estanco es una construcción ideológica arriesgada, mientras que la diversidad es, verdaderamente, el rasgo que define una realidad social en la cual los individuos presentan múltiples identidades (o mejor, identificaciones).

Es decir, utilizamos aquí “interculturalidad” con una visión especial del prefijo “inter-”: rechazamos la visión de interculturalidad como “estar entre culturas”, que sólo refuerza la idea de la cultura como compartimento estanco - o estás dentro de una cultura nacional o fuera de ella. Frente al individuo entre culturas, planteamos la imagen del ser que participa en y de diferentes comunidades culturales, utilizando sus marcas comunitarias de forma flexible, gradual y, frecuentemente, parcial. La competencia intercultural supone la facultad de participar activa y críticamente en la comunicación en múltiples contextos sociales, con la consideración de los principios de diversidad y de identidad (entendida como múltiples identificaciones) como los rasgos fundamentales de la sociedad.

Con este punto de partida, la interculturalidad supone una capacidad comunicativa que representa un paso más allá del conocimiento sociocultural. No estamos hablando de "transmisión de conocimientos relacionados con una cultura meta". En realidad de lo que hablamos cuando usamos el concepto de competencia intercultural es de un concepto que implica a la persona que aprende una lengua, tanto en los aspectos cognitivos como actitudinales, en un diálogo constante con individuos de otra comunidad (Kramsch, 1998).

El contenido de esta página procede en gran parte de la siguiente publicación y no puede ser reproducido sin ser citado: Trujillo Sáez, Fernando. 2006. Cultura, comunicación y lenguaje: Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales. Barcelona: Octaedro.

Propuestas para una enseñanza de la lengua y la cultura

OBJETIVOS CULTURALES

Tras el estudio de los términos cultura, sociocultural, multicultural, intercultural y pluricultural llegó el momento de vincular este trabajo teórico con la práctica del aula. Comenzamos por unos posibles objetivos que enmarcarían la actuación y, posteriormente, enumeraremos una serie de estrategias y actividades para la enseñanza de la cultura.

En relación con el conocimiento sociocultural, es imprescindible asumir la imposibilidad teórica y práctica de abarcar todos los fenómenos socioculturales de cualquier entorno, la necesidad de mostrar una actitud curiosa e interesada por otras realidades socioculturales y la obligatoriedad de ejercer una mirada crítica sobre los datos aportados como "conocimiento sociocultural".

En relación con la multiculturalidad, es necesario asumir que la diversidad es el rasgo que define a la humanidad y que todo contexto social es multicultural por definición

En relación con la pluriculturalidad, es necesario descubrir que nuestra identidad es, en realidad, un constructo de múltiples identificaciones, resultado de la pertenencia a diversas comunidades y de la participación en diversas experiencias vitales. Por ello, todo individuo es pluricultural

En relación con la interculturalidad, es necesario percibir que todo acto comunicativo puede ser intercultural, es decir, supone la puesta en contacto de dos (o más) individuos pluriculturales en un esfuerzo interpretativo de negociación de significados partiendo de modelos culturales probablemente diferentes. Por ello, la interculturalidad supone la participación activa y crítica en la comunicación desde el reconocimiento de la multiculturalidad y la pluriculturalidad

ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES

El primer factor a destacar en la enseñanza de la cultura dentro de la didáctica de la lengua es la falta de una metodología clara mediante la cual podamos trabajar el

componente cultural de forma sistemática – un problema quizás paralelo a la dificultad de definir la cultura o de establecer definitivamente el “currículo cultural” antes estudiado. En la mayoría de los casos, como afirma Michael Byram (1989: 21), la aproximación a la cultura en el aula de idiomas es, sobre todo, fruto del interés del profesorado, que parte de su propia concepción de la cultura en general y de la cultura meta como realidad particular (mediada siempre por sus propias experiencias vitales y, entre otras cosas, por los libros de texto presentes en el aula).

Stern (1992: 224-232) y Seelye (1993: 162-186) hacen una interesante revisión de enfoques diferentes para la enseñanza de la cultura:

1. La creación de un entorno auténtico en el aula: carteles, tiras cómicas, mapas, periódicos, realia (entradas y programas del teatro, billetes y horarios de medios de transporte, menús, etc.). Esta estrategia es especialmente importante en contextos de distancia entre los estudiantes y la cultura-meta. Hughes (1986: 168) describe el aula así planteada como una “isla cultural” que estimula la curiosidad de los estudiantes por preguntar y comparar con su propia realidad.
 - a. Además del sentido que proporciona Stern, un “entorno auténtico en el aula” surge cuando éste es un entorno realmente comunicativo. Así, en lugar de un aula centrada en el profesorado, la clase puede ser un espacio cooperativo en el que profesorado y estudiantes asumen diversidad de papeles. Además, el aula debe recoger la diversidad de la sociedad y, por supuesto, la diversidad de los estudiantes. En este sentido, el reconocimiento de la diversidad de lenguas y el fomento del plurilingüismo (sobre todo en contextos de enseñanza de segundas lenguas) es de gran importancia y hay modelos interesantes para su adopción, como los proyectos Eulang o Ja-Ling del Consejo de Europa (Candelier, 2004).
2. La aportación de información cultural:
 - a. Los apartes culturales (“cultural asides”). Los “apartes” son elementos de información cultural proporcionada por el profesorado a medida que se presentan en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, elementos que permiten que el estudiante descubra el valor y las asociaciones culturales de un elemento lingüístico determinado.
 - b. La cápsula cultural (“culture capsule”) es un elemento aislado de información cultural, diseñado por Taylor y Sorensen (1961) mediante unos diálogos cuidadosamente preparados y acompañados por un despliegue de recursos visuales; cada uno de estos diálogos, de diez minutos de duración, trataría un tema relevante desde el punto de vista cultural y sería completado por una pequeña discusión. Por supuesto, como indica Stern (1992: 226), la utilidad de la cápsula depende en gran medida de la validez de la información. [Hay otras versiones - muy interesantes - de “cápsulas culturales”, como puedes ver en este enlace].
 - c. Los agrupamientos culturales (“culture clusters”) son una elaboración de las cápsulas culturales más una actividad de carácter práctico; así, partiendo de cuatro cápsulas como “revisar el horario”, “comprar el

billete”, “buscar tu número de asiento” y “mostrar el billete al revisor” podemos crear el agrupamiento cultural de “usar los medios de transporte públicos”, que podría ser dramatizado al final de las cuatro cápsulas.

- d. La solución de problemas culturales: Stern señala (ibid.: 226) la técnica del adaptador cultural (“cultural assimilator”) de Fiedler, Mitchell y Triandis (1971), la cual presenta a los estudiantes una situación conflictiva desde el punto de vista cultural y cuatro respuestas de elección múltiple, tres de ellas representando los prejuicios que la comunidad del estudiante puede tener acerca de la cultura meta mientras que la cuarta es la interpretación que la comunidad de la cultura meta da a ese incidente; a partir de la elección de la respuesta correcta y del debate de por qué las otras tres son incorrectas – es decir, conflictivas culturalmente en relación con la comunidad meta –, se alcanza una mayor comprensión cultural. Aquí tienes un ejemplo en inglés.

3. El enfoque conductual y afectivo:

- a. La unidad audio-motora es una aplicación de las técnicas de Respuesta Física Total a la enseñanza de la cultura. Se programan una serie de acciones que los estudiantes han de ejecutar, siguiendo las normas de la cultura meta (sentarse correctamente, quitarse los zapatos en ciertos contextos, estrechar la mano de una forma determinada, etc.).
- b. Las dramatizaciones son especialmente interesantes para presentar elementos culturales de una forma dinámica y motivadora, especialmente ante estudiantes con pocos conocimientos previos de la cultura meta. Las dramatizaciones pueden tener una continuación en forma de explicación, de comparación con situaciones conocidas o de representación de un diálogo similar.
- c. Los mini-dramas representan pequeñas escenas cotidianas que incluyen un comportamiento cultural significativo. En relación con este comportamiento cultural, se visualiza o se representa una escena en la cual hay un malentendido cultural fruto de una mala interpretación por parte del “visitante” a la cultura meta.
 - i. Normalmente consisten en una serie de tres a cinco episodios, en cada uno de los cuales se representa un ejemplo al menos de malentendido. Con cada episodio se aporta más información para la comprensión del mini-drama, pero la causa concreta del malentendido no se hace aparente hasta la última escena. Cada episodio termina en una discusión dirigida por el profesor. Stern (op. cit.: 227-228, y Seelye, op. cit.: 73-77 con el texto completo del mini-drama) pone el ejemplo de dos estadounidenses en Francia, quienes, al comprar fruta, cogen ellas mismas lo que desean comprar sin permitir a la vendedora escoger las frutas; la vendedora las interpela irónicamente y ellas califican a la vendedora como una maleducada, sin imaginar que son ellas las que han “infringido”, en primer lugar, una norma de etiqueta al comprar fruta. Esta escena sería representada y comentada por

los estudiantes y el profesor hasta llegar a una solución del malentendido.

- d. Los role-plays y las simulaciones también permiten visualizar situaciones conflictivas con una gran implicación por parte de los estudiantes; en estos casos, además, se puede prestar atención al grado de adecuación al uso del lenguaje en relación con el contexto (de situación y de cultura).
4. Enfoque cognitivo: El estudio de la cultura meta a través de lecturas, conferencias, discusiones y debates también puede formar parte de la enseñanza de la cultura. Sin embargo, como el mismo Stern recuerda (op. cit.: 228), este enfoque no debe implicar un acercamiento a la cultura de tipo pasivo, sino una actividad investigadora y exploratoria especialmente con aquellos estudiantes que desean acercarse a la nueva sociedad como observadores reflexivos y críticos.
 5. Exposición real a la cultura meta:
 - a. Pen-pals y tape-pals. El intercambio de mensajes, escritos u orales, entre miembros de dos comunidades puede servir, si se da un paso más allá de la comunicación trivial, para dar a conocer aspectos de cada comunidad, así como para averiguar las interpretaciones que los miembros de estas comunidades pueden dar a hechos que podrían dar pie a un “incidente cultural”. Por supuesto, a estas dos estrategias habría que añadir la utilización de Internet (correo electrónico, videoconferencia, chat, etc.) para poner en contacto a los miembros de las dos comunidades.
 - b. Invitar a un hablante nativo a la clase de idiomas incorpora autenticidad al aula, puesto que los estudiantes pueden conocer a un usuario (real) de la lengua, así como a un miembro de una comunidad cultural distinta. Como en cualquier aspecto de la didáctica de la lengua, la diversidad es también una virtud en este caso, y traer a hablantes nativos que representen la diversidad de integrantes de una comunidad nacional puede servir para que los estudiantes tengan un conocimiento más realista de esa comunidad.
 - c. Las visitas a otros países o regiones representan el mecanismo más satisfactorio para el contacto con otras culturas, llegando a ser casi una obligación en el caso de la formación del profesorado.
 - i. Afortunadamente, en Europa el programa SÓCRATES ha permitido que muchos de nuestros estudiantes, tanto de educación primaria y secundaria como de educación superior, hayan podido visitar otros países para conocer su lengua y su diversidad cultural.

Por nuestra parte hemos realizado algunas otras propuestas (Trujillo Sáez, 2006):

- Utilización de recursos del entorno cultural del estudiante: el entorno es un elemento importante para el desarrollo de los objetivos de la multiculturalidad y la pluriculturalidad. La diversidad es la marca característica de nuestras sociedades y precisamente esta diversidad puede

constituir un recurso didáctico. Conocer distintas comunidades culturales (profesiones, asociaciones, reflexión sobre el papel del hombre y la mujer en la sociedad, reflexión sobre el valor de la vejez, etc.) incluyendo personas inmigrantes que cuenten su experiencia o entrar en contacto con asociaciones que trabajen explícitamente en torno a la multiculturalidad pueden servir para ampliar el horizonte de nuestros estudiantes

- Utilización del Aprendizaje Cooperativo: el aprendizaje cooperativo no es simplemente una manera de gestionar el trabajo en el aula; su utilidad como herramienta de socialización y como factor de desarrollo afectivo del grupo y los individuos nos recuerda que el propio aula es un entorno cultural que también tenemos que conocer (véase también el módulo sobre Aprendizaje Cooperativo).
- Utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL): el PEL es la herramienta del Consejo de Europa para poner en práctica la apuesta por el plurilingüismo y la pluriculturalidad presente en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En el artículo La cultura en l'ensenyament d'idiomes: de la teoria a la pràctica a través del PEL, (Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura, 2006, nº 39, pp. 49-55) en su versión en castellano puedes ver cómo utilizar el PEL para el trabajo con la cultura. El MEC mantiene la página relacionada con el PEL, donde podrás encontrar los cuatro PEL e información para su utilización en la clase.
- Etnografía en el aula: la etnografía es el estudio detallado de la vida de un grupo de individuos en su contexto. Para realizar este estudio debemos observar los comportamientos de los individuos de ese grupo y el contexto donde esos comportamientos tienen lugar. Llevar a cabo esta descripción significa tomar notas, hacer preguntas, buscar información, compartir con el grupo ciertas actividades, etc. En segundo lugar, estas observaciones deben conducir a una interpretación de los fenómenos observados. Así pues, se necesita una segunda fase de reflexión cooperativa, en la cual distintos observadores aporten sus visiones sobre el tema. En resumen, en la tarea etnográfica el estudiante asume la actitud de alguien que desea aprender y comprender a los otros en sus propios términos, que realiza preguntas para establecer el significado de las acciones y los objetos, que combina críticamente la perspectiva del observador externo con la del participante en la acción.
- La literacidad crítica sobre los medios de comunicación y las tecnologías de la información: al tiempo que aparecen nuevos modelos de discurso, debemos incorporar nuevas destrezas que nos permitan situar los textos en sus contextos históricos, reconocer a los emisores en sus estratos de poder, percibirnos como sujetos que pueden decidir a pesar, a favor y en contra de la fuerza argumentativa de la publicidad. Evidentemente, esta nueva habilidad es una tarea compartida de la familia y de la escuela, pero los profesores y las profesoras son agentes privilegiados que pueden comunicar las claves de una lectura crítica de los medios en el espacio textualmente rico de la escuela (véase también la presentación de Daniel Cassany sobre literacidad crítica).

Para saber más

Aquí te ofrezco estos artículos por si te sirven de ayuda para estudiar la relación entre lenguaje, cultura y sus tres "prefijos":

- "Carta abierta sobre la interculturalidad" (Carabela, SGEL, 2003, nº 54, pp. 167-174, ISSN 0213-9715). Disponible en <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/carta.pdf>
- "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua" (Porta Linguarum, 2005, nº 4, pp. 23-39, ISSN 1697-7467). Disponible en http://fernandotrujillo.com/publicaciones/reflexion_intercultura.pdf
- "Towards Interculturality through Language Teaching: Argumentative Discourse" (Cauce, Universidad de Sevilla, 2002, nº 25, pp. 103-120, ISSN 0212-0410). Disponible en <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/intercultarg.pdf>
- "Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural" (Herrera Clavero, F., F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero y J. M. Roa Venegas (coords.), 2002, Inmigración, interculturalidad y convivencia, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, pp., 407-418). Disponible en <http://fernandotrujillo.com/publicaciones/objetivos.pdf>

Bibliografía

- Brooks, N. 1986. Culture in the classroom. En J. M. Valdes (ed.) Culture Bound (pp. 123-129). Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. 1989. Cultural Studies in Foreign Language Teaching. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Morgan, C., et al. 1994. Teaching-and-Learning-Language-and-Culture. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, M (ed.) 2004. Janua Linguarum – The gateway to languages. Graz: Council of Europe.
- Cassany, D. 2006. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.
- Fiedler, F. E., Mitchell, T. y Triandis, H. C. 1971. The culture assimilator: an approach to cross-cultural training. Journal of Applied Psychology, 55, 95-102.
- Fisher, A. 2001. Critical Thinking: an introduction. Cambridge: Cambridge University Press.
- García Castaño, F.J., Pulido Moyano, R.A., y Montes Del Castillo, A. 1999. La educación multicultural y el concepto de cultura. En F. J. García Castaño y A.

Granados Martínez (eds.). Lecturas para educación intercultural (pp. 47-80). Madrid: Trotta.

- Guillén, C., Alario, A. I., y Castro, P. 1992. Los aspectos socioculturales del área de lengua extranjera y el programa Linguapax. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 83-91.
- Hughes, G. H. 1986. An argument for culture analysis in the second language classroom. En J. M. Valdes (ed.) *Culture Bound* (pp. 162-169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Méndez García, M. C. 2000. La competencia cultural en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: supuestos teóricos, análisis de su tratamiento en una muestra de libros de texto de inglés de bachillerato y propuesta de un currículum sociocultural. Jaén: Universidad de Jaén. Tesis Doctoral.
- Nostrand, H. L. 1978. The 'emergent model' applied to contemporary France. *Contemporary French Civilization*, 2, 227-294.
- Seelye, N. 1993. *Teaching Culture: Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook Company.
- Stern, H. H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Tavares, R. y Cavalcanti, I. 1996. Developing Cultural Awareness in EFL classrooms. *English Teaching Forum*, 34 (3), 18-23.
- Taylor, H. D. y Sorensen, J. L. 1961. Culture capsules. *Modern Language Journal*, 45, 350-354.
- Tomalin, B. y Stempleski, S. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Trujillo Sáez, F. 2006. *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro.
- Williams, R. 1983. *Keywords*. London: Fontana.
- Wodak, R. 2003. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. En R. Wodak y M. Meyer. *Métodos de Análisis Crítico del Discurso* (pp. 17-34). Barcelona. Gedisa.

Interrogantes para la reflexión

Propongo algunas preguntas para la reflexión y el debate:

- ¿Qué elementos culturales de los hablantes de la lengua meta has incorporado a tu enseñanza? ¿En qué medida son representativos de la

diversidad de individuos que integran esa comunidad o representan sólo a un grupo dentro de la comunidad?

- ¿Qué elementos culturales de los mencionados en los distintos currículos de la sección "El tratamiento de lo sociocultural" crees que son especialmente importantes? ¿Por qué?
- Normalmente cuando hablamos de "cultura" hacemos referencia a "cultura nacional" pero en este capítulo pretendemos usar el término con toda la propiedad: ¿podrías hacer un listado con "agrupamientos sociales" a tu alrededor que creas que comparten una cultura? Podríamos empezar por la familia...
- ¿En qué medida la "identidad individual" es (a) estática/dinámica y (b) monocultural/pluricultural? Piensa en tu propia experiencia.
- ¿Has participado en algún encuentro intercultural en el que realmente hayas sido consciente de no compartir con tu interlocutor referentes culturales esenciales para la comprensión? ¿Puedes narrarlo?
- ¿Has utilizado algunas de las estrategias y actividades mencionadas en la sección "Propuestas para la enseñanza de la lengua y la cultura"? ¿Hay alguna que te llame la atención? ¿Alguna que creas que no es factible?

Foro general sobre cultura en la enseñanza de idiomas

Fernando Trujillo dijo:

Hola

Doy la bienvenida a las compañeras y compañeros recién llegado al capítulo sobre Cultura de LinguaRed.

Os propongo una pregunta para la reflexión: ¿Qué elementos culturales de los mencionados en los distintos currículos de la sección "El tratamiento de lo sociocultural" crees que son especialmente importantes? ¿Por qué?

Saludos y salud

Fernando Trujillo

Sonia Pérez Gil dijo:

Hola Fernando, creo sin duda que los factores culturales que no deben faltar en el currículo (por la necesidad social que ello implica) son aquellos relacionados con los problemas medioambientales y de integración social. Siguiendo el modelo de Nostrand, por ejemplo, yo escogería:

- 1. Minorías étnicas, religiosas, etc.*
- 2. Religión*
- 3. Educación*

4. *Propiedades sociales*
5. *Estatus por grupos de edad y sexo*
6. *Actitudes hacia otras culturas*
7. *Actitudes hacia las organizaciones internacionales y supranacionales*
8. *Explotación de recursos físicos*

Es decir, todos aquellos campos culturales orientados al mutuo respeto interpersonal y de interacción entre el hombre y su entorno.

Fernando Trujillo dijo:

Hola Sonia

Tu elección me parece muy acertada: los problemas medioambientales y de integración social pueden ser dos ejes para el trabajo en el aula que, además, entroncan con las venideras competencias para la interacción con la realidad física y social.

Además, en un contexto de centro bilingüe, estos dos ejes pueden recibir el apoyo de las asignaturas ligadas al conocimiento del medio.

Te envío un cordial saludo.

F.T.

CULTURA EN MIS CLASES

Fernando Trujillo dijo:

Hola amigas y amigos

Ya somos un buen grupo de amigos en este módulo así que creo que ha llegado la hora de abrir fuego. Os propongo una primera pregunta: ¿qué elementos culturales habéis incorporado - conscientemente - a vuestras clases de idiomas? ¿Les dáis algún tratamiento específico? ¿Hacéis una actividad determinada en relación con ese elemento cultural?

Saludos

Fernando T.

Yolanda Ramírez dijo:

Hola a tod@s, uno de los primeros elementos culturales que incorporé en mis clases de inglés ha sido el de normas de educación más "a la inglesa". Mis alumnos saben cómo preguntar formalmente si pueden entrar en clase cuando llegan tarde (may I come in, please?), le añaden siempre el please/thank you a sus frases cuando hablan y se acostumbran a un estilo de lengua más elaborado y menos directo que el nuestro. En clase también nos han surgido temas relacionados, por ejemplo, con los gestos, que no siempre son internacionales: el gesto que en España hacemos para referirnos a "mucho" o "un montón" (abrimos y cerramos los dedos,

manteniéndolos estirados)se puede malentender en países de habla inglesa, puesto que el mismo movimiento aunque sin tener la palma de la mano hacia arriba se interpreta como que alguien es un charlatán, habla demasiado y aburre a quien lo escucha. Lo mismo sucede con nuestro gesto de "ven aquí", el cual, en Tailandia, si se hace con la palma hacia arriba, se entiende como un gesto obsceno. Otro tipo de elementos culturales son las fiestas tradicionales en los países de habla inglesa. Nosotros hemos celebrado Halloween (di clases disfrazada de draculina) con actividades adecuadas a esa fiesta, y también hemos hablado por ejemplo de que los Reyes Magos no van a países anglosajones, de recetas de otros países o de que en San Valentín se mandan tarjetas y felicitaciones a todas las personas queridas, sin ser exclusivamente para la pareja (y luego usamos el ordenador para enviar tarjetas de San Valentín en inglés). Asimismo, han surgido temas de discusión por diferencias culturales religiosas, aunque todavía nuestros debates no llegan a ser demasiado "profundos", puesto que todos mis alumnos son de primer curso. De todos modos, por ejemplo, elaboré una serie de actividades basadas en la canción de "Desert Rose" de Sting, mencionando que fue el primer artista internacional de habla inglesa que se lanzó a grabar y a actuar con otro cantante de origen árabe, para dar una imagen muy distinta de esa cultura desde, sobre todo, los atentados del 11 de septiembre. Ahora en el tema de implementación del PEL con el grupo CAL, vamos a empezar a elaborar clases que los alumnos CAL darían en situaciones reales en colegios bilingües. ¡No voy a seguir enrollándome porque no os quiero aburrir! sonrisa Muchos saludos en esta bonita tarde granadina de domingo, Yolanda

Fernando Trujillo dijo:

Muchas gracias por tu mensaje, Yolanda, que abre el debate con mucha e interesante información.

Se me ocurre que entre todos podemos llegar a construir un currículum cultural y compartir actividades que enriquezcan nuestra práctica. ¿Podemos conseguirlo? Yo me muero de curiosidad por conocer esas actividades sobre "Desert Rose" (y por ver las fotos de esa clase de Halloween, claro!!).

¿Tenéis más actividades como la que sugiere Yolanda sobre "Desert Rose" - con perfil "diálogo de civilizaciones"

Y cuenta cómo va ese PEL, Yolanda, que parece muy interesante!!

Un abrazo agradecido

Fernando Trujillo

Yolanda Ramírez dijo:

¡Hola de nuevo! Perdonad mi ausencia cibernauta, pero últimamente son escasos los momentos en los que me puedo conectar. Estoy intentando enviaros la hoja con la letra (ya completa, aunque para los alumnos salía con palabras clave para su nivel de 1º sin rellenar) y actividades de la canción de Desert Rose, para que os hagáis una idea de lo que hacemos

en clase semanalmente. Obviamente, está en inglés, porque es la asignatura que imparto (así que no sé si os interesará a muchos). Las fotos de Halloween ahora mismo no están disponibles porque van a salir en otro sitio de internet pronto, cuando estén ya las veréis "publicadas" sonrisa El PEL ahí va, por ahora los alumnos se están familiarizando con él y vamos añadiendo actividades y comentarios a los últimos anexos. También estamos trabajando en nuevos descriptores (mucho más exhaustivos) de los niveles de enseñanza (A1, A2... etc.)

Hoy me ha impactado una noticia en el periódico con imágenes realmente impresionantes. Es sobre los efectos de una droga llamada ICE, que llega a nuestro país desde Inglaterra. En cuestión de meses, a los adictos además de problemas de alucinaciones, esquizofrenia y descontrol total de la realidad, les salen manchas en la cara y se les deforma y envejece a una velocidad increíble. Cada vez los adictos son personas más jóvenes. Quiero meter este tema - con esas imágenes - en mis clases. Nosotros tenemos el privilegio de contar con parte del poder de educar a nuestro alumnado. Yo tengo alumnos de 14 años en adelante que creo se podrían beneficiar de este tipo de información. He leído que esta droga ha aparecido en España en los famosos botellones. Así que voy a ver cómo la planteo a mi grupo de 1º. Cualquier sugerencia es bienvenida.

Muchos saludos para tod@s, Yolanda

Fernando Trujillo dijo:

Gracias, Yolanda, por tu generosidad - voy a descargarme ahora mismo la letra y las actividades de Desert Rose.

Me parece muy valiente tu actitud respecto a introducir las drogas como tema en tus clases - yo tuve una experiencia similar en Ceuta, la ciudad donde normalmente trabajo. Estudiamos los distintos tipos de drogas, qué productos se consideran drogas y cuáles no (alcohol, tabaco, etc.), los efectos en el individuo, etc. He recuperado del baúl de los recuerdos aquellos textos y algo así como la descripción de una actividad que consistía en la construcción de un cuestionario sobre la "interpretación social" de las drogas. Lo utilicé en el primer curso de Magisterio, pero se podría adaptar a otros niveles, pienso. A mí me gustan mucho este tipo de actividades de "investigación" en la cual los estudiantes diseñan sus propios cuestionarios que después usan con otros estudiantes, dentro o fuera de la clase.

Te envió un cordial saludo. F. T.

P.S: Ya nos contará cómo os va con los niveles del Marco y esos descriptores exhaustivos.

Isabel Alijo dijo:

Hola compañeros,

La verdad es que me dais bastante envidia. Es uno de mis temas favoritos, la cultura en el aula de lenguas extranjeras y cómo enseñarla. Como ya he dicho en algún lugar del portal (no me quiero poner pesada) he enseñado ELE durante algunos años y las actividades culturales estaban siempre presentes en el aula (directa o indirectamente).

Ahora, a pesar de que no tengo las mismas oportunidades de enseñar "cultura", les hago reflexionar continuamente sobre lo que significa "ser español" o pertenecer a esta cultura. Cuando hacemos clases "comparativas" no sólo me centro en cuestiones gramaticales o léxicas sino que también toco bastante las diferencias y similitudes culturales.

Además, desde la parte que me incumbe he intentado ayudar a mis alumnos del bilingüismo conocer algo más la cultura anglosajona y norteamericana.

Por ejemplo, con el grupo de 1º hemos leído Caperucita en Manhattan, lo que nos ha permitido hacer un trabajo de investigación sobre la ciudad y conocer algo más la forma de vida de la familia estadounidense (por cierto, lo recomiendo).

Con el grupo de 2º Intercambio con un inglés, que, como el propio título indica nos habla de unos jóvenes que hacen un intercambio.

Han sido dos experiencias interesantes.

Como ha señalado la compañera, también hablo bastante del lenguaje corporal, los gestos, la proxémica, etc. y les pongo ejemplos no sólo del inglés sino también de las otras culturas que conozco.

Fernando Trujillo dijo:

Hola Isabel

Me parecen muy interesantes los dos títulos que nos aportas y, aun más, esa

referencia a "ser español o pertenecer a esa cultura". La idea de pertenencia es una de mis particulares obsesiones y pienso una y otra vez sobre ella.

¿Qué dirías tú que significa "ser español" en estos tiempos que corren? Por lo pronto, es interesante ver que parece imposible plantearse disociar la idea de nación de la idea de cultura. La "cultura nacional" es nuestro referente cultural fundamental, aunque en la práctica son "otras culturas" las que utilizamos para actuar cotidianamente: cultura familiar, cultura de pareja, cultura laboral, cultura de ocio, etc. ¿Qué relación tiene la "cultura nacional" con todas estas? Cuando enseñamos idiomas, ¿es nuestro objetivo la cultura nacional de la comunidad de hablantes? Pero, ¿cuál? ¿Inglaterra, los EE.UU., Canadá, India, Nigeria o la comunidad internacional de hablantes de inglés?

Es un tema inquietante, ¿no te parece? A ver si lo hablamos algún día, en la red o en alguna cafetería.

Saludos.

F.T.

Isabel Alijo dijo:

Querido Fernando,

La verdad es que no lo tengo demasiado claro. Ya me gustaría a mí saberlo o tener una respuesta para ello. Yo, como tú, también tengo una obsesión con ese tema, sobre todo cuando mi pareja (que no es español) me recuerda a diario lo española que soy.

Creo que todas esas otras subculturas: la familiar, la de pareja, la de ocio, la intelectual también están forjadas, en cierto modo, por la nacional. Creo que la cultura familiar española es bastante diferente a la británica, estadounidenses, jordana, francesa,..., pero también lo son la

de pareja, la de ocio, o incluso la intelectual-laboral. Son temas apasionantes y que me desconciertan. ¿Qué significa para mí ser española? Siempre me había considerado una persona bastante abierta, cosmopolita, etc..., pero cada día tengo más claro que ante todo soy española, por mucho que me pese (que no tanto). Sí, ciudadana del mundo también, pero tengo ese ramalazo que nos hace ser o pertenecer a una "cultura".

Isabel

Fernando Trujillo dijo:

Querida Isabel:

Yo tampoco tengo respuestas, más bien incertidumbre y dudas: ¿cómo se define nuestra "cultura nacional"? ¿Cómo saber si realmente es "diferente" para afirmar que es "nuestra" frente a la de "otros"? ¿En qué medida esa "cultura nacional" no es el producto de unos medios de comunicación nacionales que con su omnipresencia nos proponen constantemente modelos a seguir? ¿En qué medida las "culturas autonómicas" no dependen de la existencia de medios de comunicación que difundan esa misma idea? Para mí es mucho más sencillo describir mis micro-culturas (pareja, trabajo, familia, ocio,...) que las macro-culturas (nación, religión, etnia). Pero eso es un problema para establecer un "currículum cultural", ¿no?

Saludos cordiales

F.T.

Francisco Ruíz Castro dijo:

En mis clases de Inglés (año cero) damos la cultura inglesa que incorpora el libro de texto, normalmente acompañando al calendario, Halloween, Christmas, etc.

Este año hemos introducido algunos cambios, pues el ayudante de conversación americano

nos ha proporcionado otras actividades culturales propias de su país, Thanksgiving, 4th July, etc.

Como todos notamos, la influencia de la tele, las películas, los cómics, hacen que esta cultura inglesa y americana esté ya tan difundida que algunas parecen de nuestro acervo.

Sonia Pérez Gil dijo:

Bueno, ahí van las actividades culturales en mis clases de inglés:

1. *Uso de canciones de todo tipo (modernas, tradicionales...) Conexión con la época, el artista o la motivación del tema. Conexión con la temática de la canción (las relaciones personales: cualquier canción de amor-desamor, las guerras: temas del tipo "Imagine" de John Lennon, la destrucción del planeta: como " Mercy Mercy me" de Marvin Gaye...*
2. *Concursos:*
 - a. *karaoke: actividad interdisciplinar música-idiomas.*
 - b. *Postales Navideñas*
 - c. *Posters con temática de interés e importancia para los alumnos.*
3. *Juegos*
 - a. *Preparación de Trivial para otras clases o para un equipo de su propia clase.*
 - b. *Web quests sobre temas diversos, siempre que sea un centro TIC o haya un aula de Informática disponible.*
 - c. *Juegos en red: www.isketch.net similar al "pictionary" con diversas temáticas: películas, animales...) Para cualquier nivel, ya que todos jugamos en línea y tenemos un chat dentro del juego, por lo que el profesor puede dar pistas sobre la palabra.*
 - d. *Guess who I am: adivinar el personaje famoso descrito por el profesor u otros alumnos. Puede hacerse sobre*

cualquier tema (acontecimientos históricos, países...)

4. *Otras actividades:*

- a. *Orígenes de Halloween, Guy Fawkes, Mardi Gras o Thanksgiving Day y ejercicios relacionados. Comparación con fiestas similares en nuestra/s culturas.*

Muchos temas culturales surgen espontáneamente en la clase, o porque salen reflejados en el libro de texto o bien por la curiosidad de algún alumno.

Federico Viana dijo:

Aparte de los elementos que vienen siempre con los libros de texto respecto al lenguaje y a otros aspectos de la vida de los jóvenes en un país de habla inglesa, las fiestas son un elemento importante en la cultura de un país. La compañera Yolanda hablaba de su celebración de Halloween, nosotros en mi centro celebramos la Navidad en todas su facetas: religiosa, gastronómica, de representaciones, teatrale , de adorno de la casa..... de villancicos. Para ello contamos con la inapreciable colaboración de nuestros dos assitants y establecimos una estructura colaborativa con los tres grupos de 1º de ESO. Nos cuidamos mucho de que los alumnos entendieran que los que les mostraron a sus padres era una forma de interpretar el sentimiento de una colectividad ante una fiesta y que su forma de celebrarla tenía sus razones como la nuestra y que por encima de todo no había ninguna forma mejor o peor que otra.

Fernando Trujillo dijo:

Gracias, Federico, por tu aportación. Creo que es especialmente importante tu última reflexión, esa labor de "interpretación cultural" en la cual nosotros tenemos más claves interpretativas que nuestro alumnado. Por ahí podemos hacer un acercamiento rico, y crítico, a la cultura en sentido amplio.

Saludos.

F.T.

CRECIMIENTO PERSONAL Y PROFESIONAL

Enrique Simó Kadletz

Introducción

Todos somos conscientes de los momentos de cambio que estamos viviendo. No sólo en el sistema educativo sino en el ámbito político, económico, social y por supuesto en el ámbito personal.

En nuestro trabajo nos encontramos con nuevos retos, no sólo académicos, sino problemas sociales, afectivos, emocionales y en muchas ocasiones nos desbordan y no sabemos como afrontarlos. La incapacidad de dar respuestas adecuadas a tales situaciones nos produce estrés y una sensación de impotencia y frustración. Necesitamos un nuevo enfoque, basado en un mejor conocimiento de nosotros mismos, de nuestros recursos personales y de la dinámica de las relaciones humanas.

Este capítulo va dirigido a todo el personal docente que quiera conocerse mejor a sí mismo y desarrollar una serie de habilidades personales para mejorar la calidad de su vida y de sus relaciones, tanto en el ámbito personal como profesional.

El objetivo general de este capítulo es:

Fortalecer los recursos internos, ampliar el conocimiento de uno mismo y desarrollar habilidades personales para tratar con la tensión, el estrés y otros trastornos emocionales frecuentes en el ejercicio de la profesión docente, así como para mejorar el clima de relaciones.

Los temas que trataremos son

1. Auto-conciencia y auto-conocimiento: recursos personales internos para responder de forma constructiva a los retos del día a día.
2. Cómo desarrollar actitudes positivas y equilibradas antes los cambios, conflictos y desafíos que se presentan.
3. Gestión personal: utilizar de manera más efectiva y constructiva los pensamientos, sentimientos y las emociones.
4. Aprender a crear un estado de relajación mental y física mediante sencillas prácticas de relajación.
5. Diálogos apreciativos: una metodología para generar unas relaciones de cooperación en la escuela.

Auto-conciencia y auto-conocimiento: recursos personales internos para responder de forma constructiva a los retos del día a día.

AUTOCONCIENCIA

La auto-conciencia es la capacidad que todos tenemos de observar y darnos cuenta de la calidad de nuestros pensamientos, sentimientos, emociones y actitudes. No se nos ha enseñado a practicar el ser un observador de nosotros mismos.

Según Daniel Goleman, la autoconciencia es la competencia emocional fundamental. Nos va a permitir ser efectivos en la realización de cualquier trabajo, canalizando nuestros sentimientos inadecuados, manteniendo nuestra motivación, sintonizando con los sentimientos de los demás, y siendo capaces de desarrollar unas habilidades sociales efectivas para nuestro trabajo, tanto en el aspecto del liderazgo como en el de saber trabajar en equipo.

La autoconciencia incrementa cuando conscientemente reflexionamos y revisamos nuestra experiencia diaria.

La conciencia de uno mismo es una habilidad que se puede cultivar. La relajación, visualización o meditación cotidiana es una vía para poder establecer contacto con esa voz interior más silenciosa y más profunda y que consiste, en suma, en tomarse el tiempo necesario para “no hacer nada”.

“No hacer nada” supone dejar provisionalmente de lado todas las tareas orientadas a la consecución de objetivos y hacer algo que permita abrir nuestras mentes a una sensibilidad más profunda y silenciosa.

AUTO-CONOCIMIENTO

Sabemos lo que somos, pero no lo que podemos ser. William Shakespeare

Descubrir quién somos y el gran potencial que todos tenemos en nuestro interior es uno de los grandes retos de nuestra vida.

Podemos comparar la naturaleza humana con la figura de un “iceberg”, hay una parte visible que supone tan solo el 10%, y otra invisible que es el 90% restante.

El iceberg no se mueve debido a los vientos de la superficie, sino debido a las corrientes que circulan bajo el mar.

Con nosotros pasa lo mismo, conocemos una parte visible, pero a veces somos desconocedores de la parte invisible que realmente está moviendo nuestras vidas.

¿Cuál es la parte invisible? Nuestros pensamientos, sentimientos, emociones, creencias, valores, actitudes, miedos, preocupaciones, etc.

Cuanto mejor podamos conocernos más seremos capaces de dirigir el barco de nuestra vida en la dirección que más deseamos, y de esta manera nos convertimos en inspiración para otros.

Como Ghandi decía: “Hemos de convertirnos en los cambios que el mundo desea ver”.

Puedes encontrar recursos en http://www.aembk.org/abk/cursos%20y%20actividades/cursos%20y%20act_descargas%20direct.htm

Cómo desarrollar actitudes positivas y equilibradas antes los cambios, conflictos y desafíos que se presentan

Todos los días nos encontramos con personas de todo tipo y nos ofrecen una nueva oportunidad para desarrollar nuestra creatividad.

¿Qué tipo de respuesta doy ante las diferentes reacciones de los demás? ¿Soy capaz de elegir mi respuesta? ¿Soy creativo en mi respuesta? o, ¿reacciono como siempre, influido por mis tendencias negativas habituales?

En mi capacidad de elección está mi libertad y mi decisión de dar felicidad o dar sufrimiento a los demás. De esta manera puedo cambiar mi percepción de un conflicto por una oportunidad de aprendizaje.

Ser creativo es un paso indispensable para ser más felices y hacer felices a los demás.

El arte para mantener unas buenas relaciones está en mi habilidad para ofrecer algo nuevo.

Hablamos de valores pero ¿nos hemos parado a reflexionar sobre el significado de valores y que suponen para mí personalmente en mi vida? ¿Cómo puedo vivir esos valores y cómo puedo transmitirlos?

Es necesario vivenciar de nuevo nuestros valores. Los valores lo impregnan todo. Dan calidad a todo lo que hacemos. Nos ayudan a crecer, a aprender. Dan color a nuestras acciones. Los valores son como principios que guían nuestras vidas y nos ayudan a mantener clara nuestra dirección y objetivos. Cuando hay falta de valores aparecen las críticas, las quejas, los miedos.

Valores que me ayudan en las relaciones

PACIENCIA

Saber esperar es un signo de sabiduría. No es lo mismo comer un fruto crudo a comerlo maduro.

Podríamos definir la paciencia como la ciencia de saber estar en paz con nosotros mismos.

La paciencia viene de la madurez y ésta de la sabiduría. La sabiduría es la experiencia acumulada durante un largo tiempo con la actitud de aprendizaje.

La paciencia me enseña a disfrutar del presente y no tener prisa por el resultado.

AMABILIDAD

Una de las artes de la vida es la de saber cultivar relaciones. Para esto necesitamos estar atentos y saber apreciar a las personas con las que entramos en contacto.

Ser amable viene del verbo amar, y no se trata de un sentimiento sino de un comportamiento, lo que cuenta es lo que hacemos por los demás. El amor se transmite a través de nuestra cara y de nuestros ojos. Una sonrisa toca el corazón y una mirada puede hacer milagros.

HUMILDAD

Entendiendo esta cualidad como la capacidad para expresarnos tal como somos, sin miedo, pero sin pretensiones. Está relacionada con la anterior. La persona humilde es amable y por lo tanto es amada por los demás.

La persona humilde es generosa no espera a recibir, sabe que su felicidad y bienestar está en compartir y ofrecer algo a los otros sin poner condiciones

Esto sólo es posible cuando hay autoestima, nos valoramos, nos aceptamos, nos apreciamos, y como consecuencia actuamos de la misma forma con los demás.

RESPECTO

El respeto es uno de los factores que producen mayor motivación en las relaciones. Respeto significa ver lo positivo que hace cada uno, ver sus cualidades y ayudar a superar sus dificultades. Es saber valorar el trabajo de cada uno, reconociendo lo importantes que son todos y cada uno de los que colaboran con nosotros de una manera u otra.

GENEROSIDAD

Primero entender que los demás estarán dispuestos a dar lo mejor de sí cuando primero se hayan satisfecho sus necesidades. Ser generoso es dedicar tiempo, aceptar ideas, ser flexible, escuchar a los demás, olvidar los errores, perdonar los malos momentos, compartir recursos.

El recibir está fundido en el dar; esta es una ley universal en las relaciones humanas.

HONESTIDAD

La confianza se crea cuando somos lo mismo por dentro que por fuera. Otra manera de definir esta cualidad sería, la autenticidad.

Por lo tanto es importante que tengamos una escala de valores o principios en los cuales se base nuestro comportamiento y que determinen nuestra actitud ante las diferentes situaciones que debemos a afrontar.

El ser auténtico, fieles a nosotros mismos, crea sentimientos de confianza en los demás.

COMPROMISO

Significa asumir las propias elecciones. Estar dispuesto a ser responsables por aquello que creemos y por lo que vivimos. El compromiso viene cuando hay entusiasmo en lo que se estamos haciendo. El entusiasmo se contagia y hace que los demás se comprometan sin esfuerzo y con seguridad.

SENTIDO DEL HUMOR

Para finalizar es interesante reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿tenemos la capacidad de reírnos de nosotros mismos?, cuando nos equivocamos o algo no sale como lo deseábamos, ¿somos capaces de detenernos y reírnos de nuestra propia actuación?

Quizá no solo de nosotros mismos sino también del mundo que nos rodea.

TOLERANCIA

Tolerancia no es aguantar sino ser capaces de entender la situación tal como es, sin la influencia de las emociones.

El foco está en nosotros mismos y no en la situación. La atención está en nuestro propio ser y no en el otro. Si otro tiene mal humor no tenemos por qué hacer lo mismo.

La tolerancia nos enseña paciencia. Aprendemos la lección de que cada uno es diferente pero al mismo tiempo único.

En definitiva se necesita un profundo trabajo en uno mismo, tiempo de introspección y reflexión para experimentar la paz interior, desarrollar una actitud positiva de aprendizaje y tener una mente abierta a la realidad de forma que los viejos patrones no nos influyan y la nueva visión vaya tomando forma práctica en nuestro quehacer diario.

Gestión personal: utilizar de manera más efectiva y constructiva los pensamientos, sentimientos y las emociones

¿Cuál es la energía personal más poderosa de todas?

¿Dónde se origina el proceso creativo?

¿Qué es lo que hacemos constantemente cada segundo de nuestra vida?

Mis pensamientos son sin lugar a dudas el recurso más poderoso de que disponemos y es ahí donde empieza el proceso creativo.

En mi mente se generan las ideas y hoy en día las ideas son el recurso más valioso. Una gran idea puede darnos mucho beneficio y beneficiar a muchos otros.

Los pensamientos son semillas que dan vida a mis palabras y a mis acciones. Los pensamientos llevan asociados diversos tipos de sentimientos que modelan mi comportamiento. Dependiendo de la calidad de la semilla así será la calidad del fruto.

Los pensamientos y los sentimientos se hallan intrínsecamente unidos y en consecuencia albergamos sentimientos sobre todo lo que hacemos, pensamos, imaginamos o recordamos.

La conexión con nuestros pensamientos, sentimientos y emociones nos proporciona una información esencial que puede resultar vital para navegar adecuadamente a través de la vida. El barco de la vida debe ir por encima del agua, si permitimos que el agua entre en el barco, el barco se hunde.

Veamos algunos tipos de pensamientos y su efecto:

- Los pensamientos negativos, ¿qué fruto van a dar? Destruyen mi vida y las relaciones con los demás. Me convierten en un esclavo de su manifestación; las emociones negativas como el miedo, la ira, el odio, envidia, celos, etc. a esto le podemos llamar el cáncer que mata cualquier relación, cualquier proyecto, cualquier organización. Hemos de poner atención a evitar y prevenir estos pensamientos tanto en nosotros como en nuestros compañeros y compañeras, lo mismo que en el alumnado. No hay escuela u organización que sobreviva a la enfermedad de los pensamientos negativos de sus miembros. Los pensamientos negativos destruyen toda posible creatividad, bloquean y vacían toda nuestra energía.
- Los pensamientos desperdiciables no son una enfermedad tan grave pero si producen también una gran pérdida de energía, su fruto es el cansancio mental, otro enemigo del proceso creativo y en especial del entusiasmo y de la ilusión. Son pensamientos que no dan frutos prácticos. Pensamientos del pasado, de culpabilidad, pensamientos de proyecciones demasiado lejanas en el futuro. Pensamientos sobre los demás, preocupaciones, expectativas, deseos insatisfechos, repetición de diálogos en mi mente, es decir pensamientos que me agotan y no dan frutos constructivos. Me llevan al agotamiento, a la desilusión y finalmente al abandono del proyecto.
- Los pensamientos positivos son los verdaderamente interesantes. Son pensamientos que me llenan de energía positiva, son pensamientos que descubren el beneficio que hay detrás de cada situación, hacen emerger lo mejor de mí, me llenan de entusiasmo, de ilusión, son pensamientos basados en mis cualidades positivas como la paz, el amor, la felicidad. Son pensamientos como "puedo hacerlo", "soy capaz", "quiero hacerlo...". Su tiempo es el presente, y su experiencia es el ahora. Los sentimientos que les

acompañan son de calma, tranquilidad, seguridad, alegría, ilusión, gratitud, serenidad, etc...

Ser positivo es ver la realidad tal como es, pero enfocar nuestra atención en aquello que funciona. Como resultado de esta actitud nuestra autoestima aumenta y la seguridad en nosotros mismos.

También mejora la forma en la que nos hablamos a nosotros mismo sobre nosotros mismos, como nos sentimos con nosotros mismos y la forma en la que sentimos y pensamos que podemos tratar con las situaciones que tenemos que afrontar.

Pensar de forma positiva nos despierta el conocimiento y la conciencia de nuestra singularidad, belleza y de nuestra valía.

Para sensibilizarnos con esto es necesaria una pausa mental, algo que rara vez nos permitimos.

Las personas incapaces de reconocer sus pensamientos y sentimientos adolecen de una tremenda desventaja, ya que ignoran el dominio de una realidad esencial para el éxito en todas las facetas de la vida, incluyendo la educación y el mundo laboral.

Para saber más y bibliografía:

- Aprender a relajarse. Mike George. Edit. Oniro. 1999
http://www.espaciopedagogico.com/tienda/detalle?Id_articulo=290
- Aprender a descubrir la paz interior. Mike George. Oniro. 2000
http://www.unilibro.es/find_buy_es/result_scrittori.asp?scrittore=GEORGE%2C+MIKE&idaff=0
- ¿Quién manda en tu vida? Miriam Subirana. Ed. RBA. 2003
http://www.rba.es/libros/%C2%BFquien-manda-en-tu-vida_miriam-subirana_libro-OALR049-es.html
- Endocalidad. Ken O'Donnell. Ed. Oniro, Empresa y desarrollo personal. 1999
<http://www.lsf.com.ar/libros/0/848992054.html>

La relajación y la visualización

Esta es una herramienta muy eficaz para restablecer el equilibrio entre el "ser" y el "hacer" y rejuvenecer regularmente nuestro cuerpo, mente y espíritu.

Nos ayuda a conocernos mejor a nosotros mismos, canalizar nuestras emociones negativas y descubrir nuestro potencial interior.

En los últimos años se está introduciendo en las escuelas y organizaciones como método efectivo para la gestión de uno mismo y la dirección de los demás.

En definitiva es saber utilizar mis recursos mentales y emocionales de una forma constructiva, creativa y positiva, influyendo directamente en mi autoestima y estabilidad interior.

¿QUÉ BENEFICIOS ME APORTA?

- Lo primero que experimentamos es una sensación de relajación. Aprendemos a reducir la velocidad de nuestros pensamientos y crear un estado mental calmado lo que permite que todo nuestro cuerpo se relaje.
- Nos permite explorar y conocer nuestros pensamientos, sentimientos y emociones.
- Desarrollamos paz interior y estabilidad lo que nos permite dar calidad a nuestras respuestas.
- Desarrollamos la capacidad de reflexionar y de ser introspectivo, lo cual nos permite ver los problemas y circunstancias con una nueva luz. Soy capaz de distanciarme y observar la escena desde una perspectiva más amplia lo cual me permite encontrar nuevas opciones, soluciones.
- Soy capaz de nuevo de escuchar y de confiar en mi propia intuición.
- Me da claridad en mi propósito personal, mis metas y valores.
- Me restaura la habilidad de concentrar y enfocar mi energía mental.
- Me ayuda a crear un espacio interior donde puedo acudir en cualquier momento que lo necesite y reorientar, redefinir, reestructurar mis pensamientos, mis sentimientos, mis palabras y como consecuencia mis acciones.
- Me ayuda a cambiar los patrones negativos de mi personalidad y de esta manera influye directamente en la efectividad de mi trabajo.

PASOS PARA UNA RELAJACIÓN Y VISUALIZACIÓN CREATIVA:

1. Determina un tiempo concreto cada día por la mañana o por la tarde (10 a 20 minutos)
2. Busca un lugar tranquilo. Pon música suave y crea un ambiente adecuado.
3. Siéntate confortablemente.
4. Respira lenta y profundamente. Mantén los ojos entreabiertos, descansando en un punto.
5. Relaja todo el cuerpo.
6. Desconecta de todo lo externo y dirige tu atención hacia el interior.
7. Conviértete en el observador de tus propios pensamientos.
8. No luches, no juzgues, simplemente observa. Gradualmente te sentirás más tranquilo.
9. Imagínate paseando por un lugar hermoso, la montaña, o por la orilla del mar.
10. Busca un lugar tranquilo en ese paisaje y siéntate cómodamente.
11. Observa tu entorno y lentamente dirige de nuevo la atención a tu interior.

12. Crea un pensamiento sobre ti mismo: “yo soy un ser de paz”
13. Concéntrate en ese pensamiento. No luches con otros pensamientos, déjalos pasar y vuelve a tu pensamiento: “yo soy un ser de paz”.
14. Reconoce y aprecia los sentimientos y pensamientos que surgen.
15. Mantente estable en estos sentimientos y consciente de esta experiencia durante unos minutos.
16. Termina tu visualización con unos momentos de silencio en tu mente.
17. Disfruta de este reencuentro contigo mismo.

No es tan fácil como parece, necesitamos tener paciencia con nosotros mismos.

Necesitamos práctica diaria. Hay un dicho hindú que dice: “donde va tu atención allí fluye tu energía”. Este es el proceso creativo donde podemos recrearnos, reinventarnos cada día. Este es el proceso de la naturaleza, todo va cambiando buscando mejores situaciones para evolucionar.

Metodología: Diálogos apreciativos.

En general los proyectos para mejorar la convivencia y prevención de conflictos se enfocan en el problema que se necesita resolver, pasando por un análisis de lo que no funcionó y a menudo buscando quien tiene la culpa de la situación.

Los diálogos apreciativos toman una dirección diferente; se recuerdan los mejores momentos de las personas y de las organizaciones y que factores fueron causa de motivación y dieron vida. Este proceso inspira a la búsqueda de fuentes de creatividad, energía e imaginación.

Estamos expuestos a muchas imágenes negativas, que nos producen una sensación de desesperanza y falta de motivación. Necesitamos recuperar nuestra capacidad para crear visiones positivas, tanto de nosotros mismos como de nuestra organización.

PRINCIPIOS DE LOS DIÁLOGOS APRECIATIVOS:

1. El centro de todo son “las relaciones”, la fuerza de las conversaciones personales. Recordamos los mejores momentos, apreciamos los valores de los demás. Construimos vínculos de entendimiento, vínculos emocionales positivos.
2. Descubrir el núcleo positivo, en la persona y en la organización. El núcleo positivo son todos aquellos valores, prácticas, actitudes, actividades, recursos que nos han ayudado a crecer juntos, y a superar los momentos más difíciles.
3. Imágenes positivas de futuro. Aprendemos mucho sobre lo que no tenemos que hacer, pero no sabemos hacia donde vamos. No hay una imagen nueva y clara del futuro.

4. Una visión compartida, la fuerza del grupo. Una misma visión conjunta que incluya a toda la comunidad, u organización, tiene un enorme potencial de cambio.
5. Formular preguntas: la entrevista apreciativa. Observamos el principio de simultaneidad en el que el cambio empieza a producirse en el momento en que estamos haciendo la pregunta. Y cuanto más positiva sea la pregunta, mayor y de más larga duración será el cambio.
6. Nuestras organizaciones son libros abiertos de donde se puede extraer mucha información. Podemos ir al pasado y encontrar momentos de sinergia, podemos estudiar momentos de cooperación y de éxito. El grupo nos ofrece la posibilidad de múltiples interpretaciones, y de nuevas ideas.
7. Los pensamientos en la mente y las palabras crean mundos. Pensamientos positivos y diálogos apreciativos generan otro ambiente completamente distinto en nuestra comunidad u organización.

Para saber más

- <http://www.sjsu.edu/faculty/fvarona/IAUnivESNEBurgos2001.pdf>
- <http://appreciativeinquiry.case.edu/intro/default.cfm>
- <http://www.ovationnet.com/>

Interrogantes para la reflexión

- ¿De qué manera influye nuestro estado de ánimo en el aula?
- ¿Hasta qué punto podemos ser los creadores de nuestro día a día?
- ¿Podéis compartir alguna experiencia de cómo voluntariamente habéis sido capaces de cambiar una situación, cambiando vuestra actitud?
- ¿En qué aspectos necesitamos crecer como personas para que no nos afecten tanto las circunstancias y podamos trabajar y en definitiva vivir con más serenidad y equilibrio?

Foro general sobre crecimiento personal y profesional

Enrique Simó dijo:

Hola a todos y a todas,

Me imagino que estaréis muy ocupados, por eso quiero invitaros a escuchar la visualización "El mar" que podéis descargar del banco de actividades. La tenéis en dos formatos por si uno de ellos no os funciona.

Para que tenga mejores resultados, escuchadla en un lugar tranquilo y cómodo.

Me gustaría que os leyeráis el tema que trata sobre la relajación y hiciérais la práctica de forma que podamos reflexionar juntos sobre las experiencias obtenidas.

Os recuerdo que tenéis otro apartado sobre preguntas para la reflexión que nos pueden ayudar a iniciar este foro de crecimiento personal e ir preparando las inquietudes y preguntas que tengáis para el chat que pronto os informaré de la fecha.

Un cordial saludo, Enrique

María Mercedes Fernández de Amo dijo:

Hola Enrique,

Me ha encantado realizar el cuestionario que nos propones. De entre mis puntos débiles debo destacar mi falta de autocontrol e impulsividad. De mis puntos fuertes me quedo con mi optimismo para hacer las cosas y la iniciativa.

El autoconocimiento personal es importante, aunque quizás sea igual de importante el desarrollo de técnicas que ayuden a minimizar nuestros puntos débiles y potenciar aquellos que más nos favorezcan.

Un saludo

Enrique Simó dijo:

Hola María Mercedes,

Me alegro mucho de que te haya gustado la actividad y también he leído el informe sobre la relajación.

Es cierto que al principio cuesta un poco "parar", pero si lo sigues practicando verás que es enormemente útil y efectivo. El hábito de hacer y hacer, nos domina y no nos permite disfrutar y apreciar momentos de "no hacer nada" para hacer otra cosa que nos lleve a otra realidad más silenciosa.

También es importante conocernos mejor y ser más conscientes de nuestras fortalezas, para potenciarlas, y de nuestras debilidades para transformarlas y aceptarlas.

Espero que disfrutes también con las otras actividades.

Recibe un cordial saludo,

Enrique

Yolanda Ramírez dijo:

iHola a tod@s! Qué tema tan interesante y profundo se nos plantea, sobre todo sabiendo que podemos influir positiva o negativamente sobre el estado de ánimo y capacidad de atención de nuestro alumnado. Todo esto tiene mucho que ver con la inteligencia emocional, tan importante y hasta hace

poco no reconocida o bastante relegada a un segundo o tercer plano en la enseñanza.

Es básico saber cómo transmitir motivación y seguridad y dar refuerzos positivos para que los alumnos se "enganchen" a nuestra asignatura... en mi opinión, uno de los secretos es basarnos en que los estudiantes, si disfrutan de la clase, aprenden mucho más. Hay que buscar por tanto qué les motiva, ponernos un poco en su situación, en los intereses y prioridades de su edad y adaptar las actividades y la forma de enseñar a eso y a diversas formas de aprender (según los "7" tipos de inteligencia).

Voy a leerme el material complementario para volver al foro más adelante.

Muchos saludos,

Yolanda

LEGISLACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CENTROS BILINGÜES

Isabel Rodríguez Ramírez

Introducción

El principal objetivo de este capítulo es brindar a todo el profesorado de la comunidad educativa y en especial a los equipos directivos y a la coordinación de los centros una recopilación de textos legales y normativa que afectan o pueden afectar a los centros bilingües. Utilizaremos este espacio para ofrecer la información

más actualizada sobre el tema que nos ocupa, compartir materiales, debatir ideas, consultar dudas, etc. Se facilitará las disposiciones más relevantes publicadas hasta la fecha, agregando aquellas que se publiquen posteriormente. Esperamos que estas páginas ayuden a la difusión y conocimiento del actual "Plan de Fomento del Plurilingüismo".

Los objetivos de este capítulo son:

- Conocer la legislación y la organización de los centros Bilingües.
- Debatir ideas.
- Intercambiar experiencias.

Normativa relacionada con los centros bilingües.

ÓRDENES

Orden de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollarlos Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa

Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües.

Orden de 17 de abril de 2007, por la que se convocan licencias por estudios, investigación, cursos y estancias en el extranjero para el personal funcionario de carrera dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, perteneciente a los Cuerpos Docentes de todos los niveles educativos.

Orden de 24 de julio de 2006, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los Centros Bilingües

Orden de 21 de julio de 2006, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, solicitud, aprobación, aplicación, seguimiento y evaluación de los planes y proyectos educativos que puedan desarrollarlos Centros Docentes sostenidos con fondos públicos y que precisen de aprobación por la Administración Educativa.

Orden de 2 de junio de 2006, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de subvenciones para la elaboración de materiales curriculares relacionados con el plurilingüismo y se efectúa la convocatoria para el año 2006.

RESOLUCIONES

Resolución de 13 de marzo de 2007, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, por la que se hace pública la relación de centros seleccionados para la implantación de ciclos formativos bilingües de Formación Profesional.

Resolución de 21 de septiembre de 2006, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se realiza convocatoria para la cobertura provisional de puestos en centros bilingües a partir del curso 2006/2007.

Resolución de 25/07/06, de las DD.GG. de Ordenación y Evaluación Educativa y de Formación Profesional y Educación Permanente, por la que se hace pública la relación de centros seleccionados en los que se desarrollarán los ciclos formativos bilingües de Formación Profesional.

INSTRUCCIONES

Instrucciones de 20 de junio de 2006, de las direcciones generales de Planificación y Centros y de Ordenación y Evaluación educativa, por la que se autorizan los cursos de actualización lingüística del profesorado implicado en el Plan de Fomento del Plurilingüismo para el curso 2006/07 y se regulan determinados aspectos sobre su organización y funcionamiento. Anexo1- Anexo 2

Interrogantes para la reflexión

1. A la hora de redactar el proyecto para centro bilingüe, ¿qué tipos de dificultades se han planteado?
2. ¿Qué soluciones se propondrían para que el profesorado implicado en el programa bilingüe tenga una mayor coordinación y poder así fomentar la cultura de trabajo en equipo?

3. La orden de 24 de julio contempla que se podrá impartir las clases de lenguas en capítulos inferiores a la hora, respetando siempre el número total de horas anuales de docencia directa. ¿Algún profesor de un centro que lo haya llevado a cabo puede contar su experiencia?
4. Una de las funciones generales del profesorado de los centros bilingües es que el profesorado de lenguas tanto el de la lengua 1, como el de las lenguas 2 y 3, deberá coordinar sus actuaciones con el resto del profesorado de lenguas que no dispone de horas de reducción. ¿Cuándo se puede desarrollar dicha función si en el horario no vienen reflejadas las horas semanales dedicadas al respecto?

Foro general sobre legislación y organización de los centros bilingües

¿SUFICIENTE INFORMACIÓN?

Isabel Rodríguez dijo:

Hola de nuevo a tod@s,

Para empezar me gustaría haceros una pregunta pensáis que el profesorado está lo suficientemente informado acerca del Programa bilingüe. Se supone que los centros que ya lo son o que tienen previsto serlo sí, pero aún así, ¿está el profesorado del centro que no participa directamente en el programa bilingüe lo suficientemente informado e implicado?

Ánimos a tod@s

Un saludo

Isabel R

José Guillermo Sánchez dijo:

Hola

Yo no conozco a mucha gente en Andalucía, porque soy, como quien dice, un recién llegado a la profesión y a esta tierra. Mi centro no es bilingüe. Y sospecho que se necesitará un gran cambio para que se presentará el proyecto. Por lo que la gente me cuenta no puedo decir mucho en claro. Mi experiencia personal en lo que se refiere a lo que sé sobre los centros bilingües es lo siguiente:

Se trata de una importante apuesta de innovación en el sistema educativo andaluz. Se pretende apostar una enseñanza de calidad que satisfaga la innegable necesidad de dominar otras lenguas de la Unión Europea.

Se encuentra en un estado inicial, en el que se requiere un importante esfuerzo por parte del cuerpo de docentes del sistema educativo.

Del mismo modo la administración se está implicando con un esfuerzo considerable. Sólo el tiempo dirá el grado de consecución de los objetivos previstos.

Las claves del éxito, en mi opinión se encuentran en: La participación entusiasta del profesorado, la revisión permanente de los programas, el análisis de las dificultades y el estudio de soluciones conseguirá que se puedan hacer visibles los resultados dentro de un plazo razonable.

Bueno, pues así es como veo yo los programas bilingües.

Hasta pronto.

Josefa Cerdán dijo:

Hola, buenas noches:

Yo creo que el miedo lo paraliza todo, no creo que la gente no quiera comprometerse, que también pueda haber gente que sea por esto; la información para abrirse paso en la mente necesita que el deseo le abra camino y disminuya la ansiedad y el miedo. Poco a poco las hormigas del bilingüismo han, habéis y hemos ido abriendo camino y en este momento creo que está ya todo bien organizado para que el que quiera pueda informarse suficientemente, lo que si que es verdad es que hay que dedicarle tiempo y en los centros de Primaria este tiempo no siempre acompaña a los que quieren caminar, con lo cual hay que sacrificar el tiempo personal y familiar, lo cual lo hace poco atrayente para la mayoría.

Un abrazo, Pepa.

Concha Cabello dijo:

Estoy totalmente de acuerdo contigo en lo que se refiere a las horas que de nuestro tiempo hemos de dedicar para que nuestro proyecto salga adelante, por eso, comprendo a aquellos y aquellas que deciden hacer uso de su tiempo personal para asuntos personales; lo que ocurre es que siempre, en Primaria ha sido así, cualquier innovación metodológica ha sido a nuestra costa y creo que seguirá siendo así. Un saludo Concha

Isabel Alijo dijo:

Hola compañeros

La verdad es que depende de lo que consideremos "suficiente". Yo, como nuestro compañero José Guillermo soy nueva en este oficio y estoy recién inmersa en el sistema educativo español. Por suerte he llegado a un centro que está en su segundo año de experiencia bilingüe y el grupo que tenemos trabaja bastante, por cierto. Yo soy la profesora de lengua española de los grupos bilingües y aun así estoy toalemente emocionada e involucrada. A priori la

información me ha ido llegando gracias a mis compañeras y una vez dentro, me he ido metiendo y leyendo documentos. Creo que la plataforma nos va ayudar a todos, sobre todo este capítulo.

Un saludo

Isabel Alijo

David Carrión dijo:

Hola

Para contestar a tu pregunta, pienso que, en general, el profesorado del Programa Bilingüe sí debe estar bastante informado de la mayoría de aspectos del mismo (si bien me gustaría saber cuáles son todos los documentos legales que regulan el Programa Bilingüe, y en especial en lo que concierne a la situación del profesorado embarcado en el mismo). Pero el resto del profesorado debe saber muy poco. Creo que es difícil que puedan interesarse por un programa donde la capacitación para impartir clases es muy difícil de adquirir (aprender otra lengua con la suficiente soltura como para sustituir el español por ella en su actividad docente).