

INTER

E.O.I.

Associació de Professors d'Escoles Oficials d'Idiomes de Catalunya (EOICAT)

Oxford University Press España



N. IX / VII - 2006

El currículum de llengües en contextos pluriculturals i plurilingües • Què és eso del Portfolio i què té a veure amb les Escoles Oficials d'Idiomes • La formació permanent del professorat de les Escoles Oficials d'Idiomes • Treballem la gramàtica des dels audiovisuals "autèntics" • Streaming videos on the internet • Itineraris: acompanyament formatiu per a l'aprenentatge autònom • Observar y ser observado: ¿para qué? • Improving student pronunciation • Itineraris per a l'autoaprenentatge • Vers un nou perfil de professor de llengües estrangeres: el mediador entre cultures • *ToI'Ko Po-Russki i Només en Rus!*

Oxford University Press España



THE ENGLISH FILE EFFECT

**New
ENGLISH FILE**

**100% NEW MATERIAL THAT
GETS YOUR STUDENTS TALKING**

**NEW INTERMEDIATE
AVAILABLE AUGUST '06**

**OXFORD
UNIVERSITY PRESS**



Oxford University Press España

no se responsabiliza de los contenidos
ni de las opiniones vertidas en los artículos de esta publicación.

Sumario

- El currículo de lenguas en contextos pluriculturales
y plurilingües 3-15
- Qué es eso del Portfolio y qué tiene que ver con las Escuelas
Oficiales de Idiomas 16-24
- La formació permanent del professorat de les Escoles Oficials
d'Idiomes 25-27
- Treballem la gramàtica des dels audiovisuals "autèntics" 29-35
- Streaming videos on the internet 37-40
- Itineraris: acompanyament formatiu per a l'aprenentatge
autònom 41-45
- Observar y ser observado: ¿para qué? 47-55
- Improving student pronunciation 57-63
- Itineraris per a l'autoaprenentatge 65-69
- Vers un nou perfil de professor de llengües estrangeres :
el mediador entre cultures 71-74
- Tol'Ko po-Ruski ! Només en rus ! 75-80

Coordinación: M. Helena Vergés

Equipo de redacción: Montserrat Cañada, M. Cruz Oliveros y Rosario Outes.

Agradecimientos: Terencio Simón.

Estimadas socias y socios de la EOICAT:

La revista INTEREOI empieza una nueva etapa a partir de este número que tenéis en vuestras manos. Del mismo modo que la Asociación de Profesores de la EOI de Barcelona-Drassanes se disolvió para dar paso a la Asociación de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña (EOICAT), la revista INTEREOI que era la publicación de la antigua asociación, pasa a ser ahora de la EOICAT. Esta revista, que, a partir de ahora, se publicará cada dos años, quiere continuar siendo un punto de referencia entre las publicaciones especializadas dentro del mundo de las EEOOI. Por este motivo os animamos a que nos hagáis llegar vuestros trabajos de investigación, experiencias en el aula, artículos y todo aquello que creáis que puede aportar algo nuevo o ser de ayuda a todo el colectivo que formamos las escuelas oficiales de idiomas de Cataluña. Esta revista, junto con nuestra página web www.eoicat.cat, son los medios informativos de nuestra asociación. Esperamos que os gusten y os sean útiles en vuestra tarea diaria y a nivel divulgativo. Como bien sabéis, siempre estamos abiertos a vuestras sugerencias para mejorar, por lo tanto, no dudéis en hacernos llegar las propuestas y/o sugerencias que puedan ayudar a mejorar tanto nuestra página web como la revista.

En este número encontraréis artículos que hablan de temas muy importantes y actuales en relación a las EEOOI. Así quedó patente en el primer Forum EOICAT, celebrado en la EOI de Girona el 17 y 18 de marzo de este año. En las ponencias se habló sobre el Portfolio en las Escuelas Oficiales de Idiomas, sobre el currículum, las nuevas tecnologías, la formación del profesorado, el aprendizaje autónomo y muchos otros temas que fueron muy valorados por los asistentes. Por este motivo creemos que tenemos que publicarlos también en este primer número de la nueva etapa de la revista INTEREOI. Muchas gracias a todos vosotros por vuestra ayuda y colaboración para consolidar la asociación EOICAT, así como sus actividades - el Foro y los cursos de formación, entre otras - y también la revista INTEREOI. Esperamos poder seguir contando con vosotros para poder crear una buena asociación, que sepa dar en cada momento respuesta a las necesidades e intereses de todos los profesionales que trabajamos dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras en las EEOOI de Cataluña.

Joan Ramon Zaballos i Rubio
President de l'EOICAT

Benvolgudes sòcies i socis de l'EOICAT,

La revista INTEREOI comença una nova etapa a partir d'aquest número que teniu a les vostres mans. De la mateixa manera que l'Associació de Professors de l'EOI de Barcelona-Drassanes es va dissoldre per donar pas a l'Associació de Professors d'Escoles Oficials d'idiomes de Catalunya (EOICAT), la revista INTEREOI que era la publicació de l'antiga associació, passa a ser ara la publicació de l'EOICAT. Aquesta revista que d'ara endavant es publicarà una vegada cada dos anys, vol continuar sent un punt de referència entre les publicacions especialitzades dins dels món de les EOI. Per aquest motiu us encoratgem a fer-nos arribar els vostres treballs de recerca, experiències a l'aula, articles i tot allò que creieu que pot aportar de nou i/o d'ajut a tot el col·lectiu que formem les Escoles Oficials d'Idiomes de Catalunya.

Aquesta revista, juntament amb la nostra pàgina web www.eoicat.cat, són els elements de divulgació de la nostra associació. Esperem que us agradin i que us siguin útils en la vostra tasca diària i a nivell informatiu. Com bé sabeu, sempre estem oberts als vostres suggeriments per tal de millorar, per tant, no dubteu a fer-nos arribar les vostres propostes i/o suggeriments que puguin ajudar-nos en aquesta millora tant al nostre espai web com la revista.

En aquest número trobareu articles que parlen de temes molt importants i actuals en relació a les EOI. Així va quedar palès en el primer Fòrum EOICAT, celebrat a l'EOI de Girona el 17 i 18 de març d'enguany. A les xerrades es va parlar sobre el Portfolio a les Escoles Oficials d'Idiomes, sobre el currículum, noves tecnologies, formació del professorat, aprenentatge autònom i molts d'altres temes que van ser molt valorats pels assistents. Per aquest motiu creiem que havíem de publicar-los també en aquest nou número de la nova etapa de la revista INTEREOI.

Moltes gràcies a tots pel vostre ajut i col·laboració per tirar endavant l'associació de l'EOICAT, així com les seves activitats - el Fòrum i els cursos de formació entre d'altres - i, també, la revista INTEREOI. Esperem poder continuar comptant amb vosaltres per poder fer una bona associació que sàpiga donar en cada moment resposta a les necessitats i interessos de tots els professionals que treballem dins de l'ensenyament de llengües estrangeres a les EOI de Catalunya.

Joan Ramon Zaballos i Rubio
President de l'EOICAT

Si usted está interesado/a en colaborar en las próximas publicaciones de INTER E.O.I. por favor envíe su artículo a:

Oxford University Press España a/a Dolores Roldán
Parque Empresarial San Fernando
Edificio Atenas 1.ª planta
28830 San Fernando de Henares (Madrid)

El currículo de lenguas en contextos pluriculturales y plurilingües

Susana Lorian

Profesora de Español lengua extranjera, Universidad Alfonso X el Sabio de Madrid.



Introducción

A lo largo de los últimos años, los europeos nos hemos visto inmersos en una oleada incesante de paneuropeísmo, promovida en parte por las iniciativas de política y acción común que ponen en marcha organizaciones de diversa índole. Son varias las áreas de la sociedad que se ven directamente afectadas, de las no pueden quedar excluidas la educación y la formación. En este sentido, cabe destacar un acontecimiento de gran trascendencia para nuestro territorio continental. Nos referimos al Consejo Europeo de Lisboa, que en el año 2000 fija un objetivo estratégico proyectado para final de la presente década. El Consejo Europeo de Lisboa se propone para entonces convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo y todo ello, en una apuesta firme y ponderada por un único recurso: el recurso humano, encarnado en el ciudadano europeo del siglo XXI.

Este perfil de ciudadano se caracteriza por estar dotado de un atributo muy particular: una serie de competencias, además de las estrategias necesarias para su actualización y puesta en juego, que lo habilitarán para el desempeño de los puestos de trabajo que demande el mercado laboral y del papel que asuma en la sociedad. De este modo, se prevé un desarrollo económico y social sostenible, con la consiguiente mejora e incremento de los empleos y de la calidad de vida, además del refuerzo de la cohesión social. La consecución de estos objetivos requiere recomendaciones, dirigidas a las instituciones encargadas de educar o formar, que se traduzcan en los correspondientes reajustes de los sistemas educativos, a través de sus currículos. Estas actualizaciones curriculares que decidan secundar las sugerencias aludidas tendrán, por

consiguiente, que basarse en un enfoque centrado en el desarrollo de estas competencias y en un aprendizaje continuo, a lo largo de toda la vida, más que en la enseñanza, si se decide guardar coherencia con este compromiso.

1. La tradición del Consejo de Europa en material de aprendizaje y enseñanza de lenguas

Los esfuerzos del Consejo Europeo de Lisboa se concentran, entre otros asuntos, a partir de la fecha mencionada más arriba, en la definición de la naturaleza de las competencias que tendrá que desarrollar el individuo y en la descripción de los procedimientos necesarios para su actualización y consiguiente desarrollo. En este sentido, los expertos europeos entroncan con una corriente de alcance internacional, mucho más amplio, que se concreta en proyectos como DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE. Ésta y otras organizaciones han llegado recientemente a resultados muy fructíferos en la identificación de lo que han llamado competencias clave o competencias base. Se trabaja en la actualidad en los siguientes campos, que son, en definitiva, los que, por consenso, se ha conseguido delimitar: la comunicación en la lengua materna, la comunicación en lengua extranjera, la competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología, la competencia digital, aprender a aprender, las competencias interpersonales y cívicas, el espíritu emprendedor y la expresión cultural. Cabe destacar al respecto que los comités de expertos, en el momento en el que se proponen abordar la comunicación en lengua extranjera, remiten de forma unánime a los trabajos y recomendaciones de otra organización: el Consejo de Europa (en adelante, CE).

El hecho de que los especialistas deleguen en el CE se justifica por una serie de razones. En primer lugar, porque los trabajos de esta organización en materia de política lingüística se desarrollan bajo los auspicios de dos organismos bien consolidados: la División de Política Lingüística --en concreto, su Sección de Lenguas Modernas-- con sede en Estrasburgo y el Centro de Lenguas Modernas de Graz (Austria). En segundo lugar, porque las recomendaciones del CE se han sustentado siempre, y así continúan haciéndolo, sobre unos principios firmes en lo que concierne a la naturaleza de la lengua, su aprendizaje y su enseñanza. Por lo demás, ha contado siempre con sistemas de trabajo bien definidos, que se han revelado de la máxima eficacia, a la vista de los resultados alcanzados a lo largo de cinco décadas de experiencia. Estos frutos no solamente se limitan al plano teórico, sino que los usuarios que decidan asumir el compromiso de adscribirse a las recomendaciones del CE siempre contarán con herramientas efectivas que abocan de forma sencilla al hallazgo de soluciones prácticas, hasta el punto en el que, en materia de educación o formación, puedan alcanzar el último de los destinatarios: los alumnos o aprendientes. Finalmente, destacamos el gran poder de difusión del que siempre se ha servido la institución para poner al alcance de sus usuarios el producto de sus esfuerzos. Una de las estrategias que despliega en este sentido es la celebración de acontecimientos internacionales de amplia resonancia.

En lo concerniente a los principios acerca del aprendizaje de las lenguas y su enseñanza, el CE sostiene que el aprendizaje es un derecho de todos los ciudadanos. El ejercicio de esta prerrogativa pasa por que éstos desarrollen un repertorio plurilingüe, lo cual se logra a través de un proceso dinámico y cambiante, que se extiende a lo largo de toda la trayectoria

vital del individuo y se fragua a través de la experiencia lingüística y cultural que la acompaña. Por lo demás, objetivos paneuropeos como movilidad, intercambio, entendimiento mutuo, cooperación y política de acción común --sin costes que afecten a la diversidad-- están cada vez más presentes en las mentes de los habitantes del continente. Una de las implicaciones que todo esto tiene en relación con el aprendizaje de lenguas es que éste se tiene que adecuar a los ansiados requisitos de transparencia y coherencia en los sistemas de certificación del grado de dominio; de esta forma, se podrá lograr el reconocimiento mutuo de los grados de dominio de las lenguas, en cualquier punto del territorio europeo. Por lo tanto, los aprendientes tienen que compartir objetivos que encuentren correspondencia con los criterios de evaluación. Las repercusiones que todo esto tiene en los procesos de enseñanza, determinados por los sistemas curriculares, es inmediata: estos procesos deben ponerse al alcance de todos los ciudadanos, a través de las instituciones y de los materiales diseñados para el aprendizaje independiente; por otro lado, la enseñanza debe fundamentarse en las necesidades y características de sus destinatarios, con el fin de que resulte significativa para ellos. Los sistemas curriculares que asuman todo esto deberían ser capaces de canalizar, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje que posibilitan, los pilares ideológicos del CE en materia de educación y formación: la comunicación intercultural y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, lo cual implica que se fomente la autonomía entre los alumnos. De todo lo anterior se puede concluir que los procesos de aprendizaje y enseñanza se han de concebir como un binomio indisoluble, es decir, han de verse de como un todo integrado, en el que los componentes curriculares --objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y procedimientos de evaluación-- no pueden desmembrarse.

A día de hoy son pocos los profesionales, vinculados de un modo u otro a la didáctica de lenguas extranjeras o segundas lenguas en Europa, que pueden negar que el CE, gracias a los procedimientos con los que opera, haya tenido repercusiones --directas o indirectas-- en el desarrollo de su actividad. De hecho, los trabajos que la organización ha llevado a cabo en el ámbito de las lenguas modernas se han venido realizando con arreglo a dos modelos: los programas y los congresos. Los primeros consisten en planes de trabajo a corto o medio plazo, con objetivos bien establecidos y modalidades de desarrollo previamente definidas; los congresos son reuniones a las que acuden expertos con problemas específicos en sus carteras, cuyas soluciones y resoluciones derivan frecuentemente en proyectos. Los primeros movimientos en esta dirección se remontan a principios de la década de los años sesenta, durante la cual, el foco de preocupación se centraba en la aplicación a la didáctica de lenguas de lo que entonces se consideraban nuevas tecnologías: los medios audiovisuales. Sin embargo, es a partir de 1971 cuando el horizonte europeo se asoma a una verdadera revolución en esta área, que tiene su punto de arranque en la búsqueda de un sistema de unidades de crédito, único y válido para todas las lenguas, que se materializará en el desarrollo del modelo nocio-funcional. Las siguientes décadas están marcadas por dos proyectos de gran alcance, en el seno de los cuales se forjan las herramientas que la mayor parte de los sistemas curriculares de lenguas extranjeras están instituyendo en la principal de sus fuentes: el MCER. Además de este documento, hay que mencionar las



siguientes iniciativas: el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL), el Manual para relacionar exámenes con el MCER y la Guía de políticas lingüísticas. El cambio de milenio ha supuesto un ligero viraje, que ha llevado al CE a plantearse proyectos a menor plazo, que se programan en la actualidad a dos años vista.

Finalizamos este repaso de la tradición del CE en materia de política lingüística con un recuento de los eventos que organiza e impulsa --casi siempre en colaboración con otras instituciones-- con el fin de dar a conocer el resultado de sus trabajos. Comenzamos con la ineludible mención a la publicación en 1975 de las primeras especificaciones del Threshold Level (TL), traducido a múltiples lenguas del territorio europeo, y actualizado con posterioridad, en 1990. Esta última fecha se constituye paralelamente en otro hito, puesto que la modernización a que aludimos marca el comienzo de una línea de continuidad, que encuentra su punto sucesivo en la aparición del grado de dominio inmediatamente inferior, el Waystage Level. En 1997, se incuba el germen de la consolidación del sistema de niveles comunes de referencia, gracias al desarrollo del Vantage Level (grado de dominio inmediatamente superior al TL). La trascendencia del TL se ha visto a lo largo de estas cuatro últimas décadas tan ponderada como denostada. No en vano, son muchos los que afirman que, con él, el CE no hizo otra cosa, a través del modelo nociofuncional, que desvirtuar en gran medida las ideas del Profesor Wilkins (1976), en las que en parte se cimentaba. Otros muchos cuestionamos de forma rotunda la posibilidad de que el enfoque comunicativo de la didáctica de idiomas, en éste su primer desarrollo, se hubiera podido consolidar, es decir, hubiera llegado hasta las aulas, sin el soporte de unidades de análisis de los programas, como las funciones o las nociones, capaces de encauzar hasta los alumnos los postulados de las disciplinas como la Pragmática, la Semántica, Sociolingüística, etc. y, además, de conciliarse con los que, en aquellos momentos, se autores como Morrow, K. o Littlewood identificaron como los principios metodológicos del enfoque comunicativo de la didáctica de idiomas

Habría que esperar, sin embargo, hasta 1991 para que el sistema de niveles comunes de referencia se declarara como el primer paso necesario para alcanzar los ambicionados requisitos de transparencia y coherencia en los sistemas de evaluación y certificación, a pesar de que las bases hubieran quedado asentadas con la publicación de los mencionados documentos. Esta idea se traba en el Congreso Intergubernamental de Rūchlikon (Suiza), en el que se gesta el MCER, cuyo primer borrador comienza a circular en 1996. Su versión definitiva se difunde en 2001, aprovechando la declaración de éste como Año Europeo de las Lenguas. Este evento es a su vez responsable, en gran parte, de la popularidad de un proyecto, que se puede considerar como una extensión del anterior: el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL en lo sucesivo).

El recorrido tiene su final en fechas muy cercanas a la redacción de este artículo (noviembre de 2005), en que se celebra una reunión de los representantes de las lenguas nacionales europeas en la ciudad de Estrasburgo. Esta vez, el objetivo es claro y concreto: perfeccionar un proyecto que logre la homologación de los criterios para el desarrollo de las especificaciones de los documentos de referencia en las lenguas europeas.

En definitiva, esta larga singladura que venimos describiendo, con origen en el año 1975 y espoleada posteriormente con la difusión del MCER en 2001 --que proporciona, además del sistema de los seis niveles de referencia, la descripción del enfoque del aprendizaje y uso de la lengua--, deja el camino diáfano para que los sistemas curriculares que se adscriban a esta política puedan encontrar los resortes que garanticen la línea de actuación común con el resto de currículos europeos. La tradición del CE en materia de política lingüística, jalonada de continuos avances y logros, puede constituirse en el argumento capaz de justificar que los resultados obtenidos por esta organización y las herramientas que pone al servicio de sus usuarios se erijan en una referencia fundamental de los currículos de lenguas que se desarrollen en el continente.

2. Las fuentes del currículo institucional de lenguas

En el ámbito de la teoría del currículo, hablar de referencias supone frecuentemente aludir a lo que se denomina fuentes del currículo. Los expertos en esta disciplina suelen señalar tres tipos de fuente: la fuente sociológica, la fuente epistemológica y la fuente psicopedagógica. Por lo general, a un proceso de innovación curricular subyace un nuevo análisis y revisión de las fuentes del currículo. Antes de entrar en la reflexión de lo que podrían constituir las fuentes actuales de un currículo institucional de lenguas en pleno proceso de actualización como el de las Escuelas de Idiomas de la Comunidad Autónoma de Cataluña, es preciso situarse en la acepción del concepto de currículo que tomamos como punto de partida para nuestro desarrollo.

Abordar la cuestión de las acepciones del currículo implica usualmente adentrarse en un campo minado por la ineludible polémica. Nos limitamos a tomar posiciones al respecto y obviamos perdernos en la habitual retahíla de definiciones. Damos, por lo tanto, por superada la concepción de currículo que lo restringe a un mero plan de estudios o documento escrito en el que se especifican los objetivos de acción y los contenidos que han de ser enseñados y, por consiguiente, evaluados. No perdemos de vista la noción del currículo como ámbito de investigación disciplinar. Preferimos, sin embargo, concebirlo, con arreglo a la acepción que propone Beauchamp (1981) en su dimensión sistémica, que, además de ser capaz de integrar las dos visiones anteriores, permite concebir el currículo como un sistema capaz de aglutinar y articular todos los agentes y factores que se ven implicados en los procesos de aprendizaje y enseñanza que promueve y posibilita una determinada institución. Estos factores y agentes podrían enumerarse del siguiente modo: los principios, los fundamentos y las intenciones que subyacen al proyecto institucional; las decisiones que permiten prever el modo en el que estos principios, fundamentos e intenciones serán llevados a la práctica; los planes en que se hagan explícitos los objetivos, contenidos, las orientaciones metodológicas y los procedimientos de evaluación, que incluyen decisiones sobre estructura y secuenciación; los materiales didácticos y medios técnicos que actuarán como soportes y vehículos de las decisiones que reflejan estos planes; los recursos materiales, funcionales (tiempos y espacios) y humanos con que cuenta la institución; la formación de los profesores y de los alumnos en

los principios teóricos, las destrezas y las actitudes necesarias para asumir el papel que les otorga el currículo; las experiencias de aprendizaje en las que se ven envueltos los grupos concretos de alumnos; la observación reflexiva y sistemática por parte del profesor y de los propios aprendientes sobre los procesos de aprendizaje; finalmente, la valoración crítica del resultado de estas observaciones (Llorián, S. y Rodrigo C., 2005).

Una vez hecha esta aclaración, procedemos, ahora sí, al análisis de las fuentes del currículo institucional, tomando como punto de partida los parámetros mencionados más arriba. No perdemos de vista, sin embargo, que nos encontramos respecto al currículo de las Escuelas Oficiales de Cataluña, tal y como hemos apuntado, en medio de un proceso de actualización curricular. Lo que nos proponemos, en consecuencia, es una reflexión sobre las direcciones que podría tomar la revisión de estas fuentes a la luz de las circunstancias actuales.

Nos detenemos, en primer lugar, en la fuente sociológica del currículo de lenguas. Ésta está constituida por el conjunto de factores que perfilan las características de la sociedad destinataria del currículo y, por consiguiente, las demandas que ésta presenta, en relación con los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas que posibilitará el currículo institucional. Las especificaciones curriculares precisan un análisis sistemático de todas estas cuestiones, que no debería limitarse a las fases previas al desarrollo del currículo, sino que tendría que permanecer atento al carácter dinámico inherente a todo entramado social.

Tal y como hemos apuntado más arriba, los ciudadanos europeos nos encontramos inmersos en la actualidad en una realidad sociológica de signo plural, que aboga por el mantenimiento de esta diversidad que, lejos de constituir un obstáculo para la comunicación, se ha erigido en una fuente de enriquecimiento muy fructífera. El conocimiento de lenguas y su capacidad de uso, cuantas más mejor, se ha declarado como un valor añadido, capaz de incrementar la cotización del ciudadano plurilingüe en el mercado de laboral, de potenciar el intercambio de conocimiento y su consiguiente desarrollo y, finalmente, de equilibrar el tejido de relaciones sociales y culturales en un clima de entendimiento mutuo. La Europa del S. XXI auspicia más que nunca, a través de sus instituciones, la movilidad académica, laboral o personal de unos ciudadanos que se desplazan sin que ello suponga toparse con obstáculos lingüísticos o culturales, a la vez que se preserve y diversifique su identidad lingüística y cultural, para lo que, sin duda, el pluriculturalismo (del que forma parte el plurilingüismo) se revela como la más rentable de las opciones.

Las demandas de la sociedad receptora del currículo de lenguas se centrarían, por lo tanto, en el cultivo de ese potencial pluricultural y plurilingüe, cuyo estado de desarrollo en el momento de iniciar el proceso de actualización curricular debería ser sometido a un estudio sistemático. El caso particular de la Comunidad Autónoma de Cataluña se presenta, a primera vista, como un terreno muy fértil, dadas sus características históricas, geográficas, políticas, sociales, lingüísticas y culturales. Destacamos, en este sentido, la posición fronteriza, la realidad de bilingüismo y la afluencia masiva, a lo largo de su historia, de contingentes de trabajadores inmigrantes.



El estudio de los factores del entorno al que venimos haciendo referencia no puede escapar del análisis de las políticas lingüísticas que promueven las autoridades en materia de educación, es decir, qué papel se atribuye al aprendizaje de lenguas en el este sistema educativo; qué inversión se realiza en investigación, formación de profesores, participación en proyectos, intercambios, etc.; cuál es el valor que se le otorga al sistema de certificaciones y en qué medida éste se suma al compromiso de transparencia y coherencia con sus equivalentes europeos --si es que esto es objeto de interés por parte de la sociedad y de las autoridades--; cuántas instituciones se dedican en el área geográfica a la labor de enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas, qué tipo de vínculos y qué grado de cooperación se establecen entre ellas, etc.

Por otro lado, el análisis de la fuente sociológica no puede eludir el estudio de cuáles son las lenguas cuyo aprendizaje, en concreto, demanda la sociedad receptora del currículo, cuál es el papel que se les atribuye qué imagen tiene el ciudadano de las sociedades de las que esas lenguas son patrimonio lingüístico y cultural y, sobre todo, en qué medida estas lenguas están presentes y accesibles para los potenciales aprendientes; dicho de otro modo, cuál es su importancia en la realidad social y económica, cuál su presencia en los medios de comunicación, etc. No se puede olvidar que una perspectiva pluricultural y plurilingüe, tal y como se entiende desde el CE, no concibe la superioridad de unas lenguas sobre las demás, determinada por razones de índole social, política o económica; tampoco, la discriminación de los ciudadanos por el hecho de ejercer el derecho de expresarse en la lengua o lenguas en las que decidan hacerlo; por lo demás, el desarrollo

del verdadero pluriculturalismo requiere la regulación de los filtros culturales, responsables de la creación de prejuicios y estereotipos, susceptibles de distorsionar la realidad cultural y, por consiguiente, de obstaculizar la comunicación o mediación entre los miembros de diferentes culturas.

Nos centramos finalmente, en lo que concierne al análisis de la fuente sociológica, en las características del ciudadano al que se destina el currículo. El estudio de su potencial plurilingüe, además de lo anteriormente señalado, implica determinar en qué medida ha desarrollado su capacidad de aprender, lo que supone estar sensibilizado ante la continuidad de su proceso de aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida, en virtud de sus circunstancias y necesidades personales que él mismo debe ser capaz de identificar en cada momento, dada su naturaleza cambiante, y decidir cómo pueden verse satisfechas. En este sentido, las instituciones deberían ser capaces de poner a su servicio las infraestructuras tecnológicas y pedagógicas necesarias para que desarrolle el aprendizaje autodirigido o independiente, en función de su grado de disponibilidad, y además, contribuir a desarrollar en él las capacidades para poner en marcha procesos de aprendizaje en los que coopere de forma eficaz, tanto con sus compañeros como con su profesor.

Acometemos a continuación los aspectos relacionados con la fuente epistemológica del currículo, es decir, el conglomerado de avances científicos que se ha logrado aglutinar, gracias a la investigación llevada a cabo en el ámbito de las disciplinas que contribuyen a una determinada área de conocimiento. En un proceso de actualización, el currículo debería ser capaz de canalizar hasta las aulas los mencionados progresos. En el caso que nos ocupa, el campo es sumamente amplio y abarcaría, fundamentalmente, las materias derivadas de la lingüística teórica y la lingüística aplicada, la psicolingüística y sus aportaciones a la adquisición y el aprendizaje de lenguas, y la pedagogía, en particular, la metodología y didáctica de las lenguas y segundas lenguas. No es el momento ni el lugar de aportar un estado de la cuestión, aunque fuera breve, en lo que respecta a estas diferentes áreas. Repararnos, sin embargo, sobre el hecho de que, al abordar esta cuestión, suele aludirse a la mención aparte que merecen el aprendizaje y la enseñanza de lenguas respecto al resto de las materias; del mismo modo, es frecuente la referencia a la multitud de enfoques y métodos, fruto de la continua revolución en que se ve envuelta la especialidad a lo largo de la segunda mitad del pasado siglo, con el consiguiente eclecticismo y la sombra del babel terminológico que se cierne sobre la profesión. A pesar de todo, las instituciones, a través de sus currículos, deben necesariamente asumir el enfoque subyacente a los procedimientos de enseñanza que se lleven a cabo en su seno. En el caso del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras, esto supone adoptar posiciones en cuanto a la concepción de naturaleza de las lenguas objeto de aprendizaje y la de los procesos de aprendizaje y los procedimientos de enseñanza. Estas posturas, por lo demás, deberían guardar coherencia con la realidad sociológica antes comentada y con los avances tecnológicos (nos referimos a lo que se ha dado en llamar tecnología educativa, según Tudor, 1996) y epistemológicos que se fragüen en las disciplinas implicadas en la especialidad.

En este sentido, resulta de nuevo ineludible la alusión a los esfuerzos del Consejo de Europa que, como hemos visto más arriba, hace explícitos los principios sobre los que se sustentan sus líneas de acción, sólidamente fundamentados y en consonancia con las corrientes imperantes en el plano más internacional, tal y como se ha descrito. Los documentos y herramientas que pone al servicio de sus usuarios, los hacen susceptibles de ser encaminados hacia la práctica a través de sus currículos. En este sentido, merece particular cita el MCER, en cuyas especificaciones relativas a la naturaleza del aprendizaje y uso de las lenguas en relación con el currículo nos extenderemos más abajo. Adelantamos que el MCER no se ocupa de las cuestiones relativas a la adquisición de lenguas extranjeras o segundas lenguas y que no pondera un determinado enfoque metodológico frente al resto, en lo que a enseñanza se refiere. El MCER, como apuntamos, se limita a una descripción de la naturaleza de los factores que se ven implicados en los procesos de aprendizaje y uso de las lenguas, a través de un sistema de categorías y parámetros que configuran el denominado enfoque centrado en la acción. El modo en el que estos procesos de aprendizaje y uso se hagan efectivos y posibles para los alumnos, a través de la enseñanza, vendrá determinado por las características de los aprendientes y por los contextos, institucionales o no, en los que éstos se desarrollen.

La adopción de un determinado enfoque supone, por parte de la institución, no sólo una toma de posiciones ideológicas que debería ser asumida y compartida por todos los agentes implicados en los procesos de aprendizaje y enseñanza, a través de la formación y de la reflexión cooperativa, sino también un ejercicio de coherencia con los factores sociales, a los cuales debe ser adaptado a lo largo del proceso de adaptación curricular. Por lo demás, asumir que MCER se constituya en una de las fuentes del currículo supondría adscribirse por parte de la institución a los compromisos que promueven las organizaciones a las que venimos haciendo remisión.

Nos referimos finalmente a la fuente psicopedagógica del currículo, que se centra en el modo en el que los procesos de aprendizaje se desarrollan en los individuos y cómo éstos interactúan con los procesos de enseñanza, lo cual supone un análisis detallado de sus características y de las variables individuales del alumno que se ponen en juego en estos procesos. Estos factores, que se suelen clasificar con arreglo a los parámetros como el metacognitivo, el cognitivo, el afectivo o el social --aunque no resulte fácil trazar entre ellos líneas divisorias claras--, varían como es lógico, de individuo a individuo e interaccionan con otros como las propias creencias respecto la naturaleza de las lenguas y los procesos de aprendizaje y enseñanza, la tradición educativa del medio sociocultural en el que los ciudadanos se desarrollan, los valores y tendencias que éste imprime, la propia experiencia lingüística, cultural y de aprendizaje, etc.

El MCER, permite observar todas estas cuestiones a la luz del enfoque centrado en la acción, que en él se describe. Las variables a las que nos hemos referido, adquieren, desde esta óptica, la consistencia de las competencias que posee el usuario-aprendiente de una lengua, que se ponen en juego durante los procesos de comunicación en los que se hace uso de ésta, mediante un proceso de actualización estratégica

consciente, que reaudará en el incremento del capital de competencias. Dicho de otro modo, en lo que a las lenguas se refiere, el aprendizaje y el uso no se pueden concebir de forma desintegrada y, tanto uno como otro, dependen del grado en que el individuo contribuya, mediante el uso estratégico, al aumento de su caudal de competencias. Una intervención pedagógica coherente con esta perspectiva requeriría, tal y como sugiere reiteradamente el MCER en los cuadros de reflexión que se incluyen al final de cada epígrafe, el análisis detallado de las necesidades, características, intereses, preferencias y tendencias de estos individuos, tanto a título individual, como, en conjunto, al ser concebidos como miembros de un grupo de aprendizaje o de una sociedad.

En resumen, un proceso de actualización curricular implica, entre otras operaciones, una revisión de las fuentes del currículo. Esto supone un análisis sistemático de los factores contextuales o factores del entorno, institucionales, individuales y sociales que se ven involucrados en los procesos de aprendizaje y que, por lo tanto, determinan las decisiones sobre la enseñanza. De esta forma, quedará garantizada la coherencia con las exigencias y las demandas de la sociedad receptora del currículo.

3. El papel las recomendaciones y de las herramientas del Consejo de Europa en el proceso de actualización del currículo de lenguas

Durante la reflexión llevada a cabo en el epígrafe anterior en relación con las fuentes del currículo, se hizo mención reiterada a uno de los documentos que el CE proporciona entre las herramientas destinadas a sus usuarios: el MCER. A pesar de que nos hemos referido a otros proyectos e instrumentos, como el PEL, los documentos de referencia (Waystage Level, Threshold Level, Vantage Level, y sus adaptaciones y traducciones), el Manual para relacionar exámenes con el MCER etc., dedicaremos algo más de espacio al Marco, por su especial trascendencia en los procesos de actualización de los currículos de lenguas. Haremos un repaso sucinto de sus aportaciones, en lo que concierne a su sentido y alcance, además de su contenido.

Es frecuente que muchos profesionales se acerquen al MCER con el fin de encontrar entre sus especificaciones orientaciones curriculares concretas, que den respuesta a sus dudas o demandas. Es necesario dejar claro que el MCER no es un documento curricular y que no tiene naturaleza dogmática ni mucho menos programática (Llorián, S. y Rodrigo, C., 2005). El MCER, lejos de lo anterior, pretende constituirse en una base común capaz de garantizar la transparencia y coherencia de actuación entre los profesionales y usuarios (García Santa-Cecilia, 2002), a la hora de llevar a término lo siguiente: elaborar programas, desarrollar materiales didácticos, realizar especificaciones curriculares, poner en funcionamiento sistemas de certificación, diseñar pruebas de evaluación o contribuir al desarrollo del aprendizaje autónomo. Esta garantía de transparencia y coherencia preservará a todos los profesionales implicados en estas tareas de incurrir en la

dispersión o divergencia. Se intenta, por lo demás, que las decisiones que se tomen en relación con los procesos de aprendizaje y enseñanza guarden coherencia con las características de los aprendientes-usuarios y con los contextos en los que aprenden y se comunican.

El ejercicio de todo ello requiere por parte de los profesionales y usuarios (autoridades educativas, diseñadores de programas, pruebas de evaluación y materiales didácticos, responsables de los sistemas de certificación, profesores, alumnos, etc.) la reflexión en una misma dirección sobre los mecanismos que regulan los procesos de comunicación y aprendizaje, además de sobre las características y necesidades de los usuarios y grupos de usuarios. Éste es otro de los objetivos que se propone el MCER, tal y como reza el propio documento en sus primeras páginas (MCER, 2002). De esta forma se pretende facilitar la labor de los profesionales y usuarios en la coordinación de sus esfuerzos y en el entendimiento mutuo. En este sentido, la coherencia de enfoques y la transparencia terminológica se convierten en cuestiones perentorias.

Una vez descritos su sentido y alcance, en lo referente a sus aportaciones, mencionamos lo siguiente como lo más importante: la noción de plurilingüismo como una parte integrante del pluriculturalismo; el sistema de seis niveles comunes de referencia, en lo que constituye la dimensión vertical del documento; el enfoque centrado en la acción, en su dimensión horizontal. El cruce de ambas dimensiones proporciona un rico sistema de escalas de descriptores, que dan cuenta, en buena medida, de lo que supone el aprendizaje y uso de la lengua a lo largo de la andadura de los seis peldaños marcados por los niveles de referencia, que constituyen los hitos que señalan los diferentes grados de dominio, susceptibles de reconocimiento mutuo, de las lenguas que se aprenden y usan.

El MCER, en relación con el plurilingüismo, como parte del pluriculturalismo, lo define en oposición al concepto de multilingüismo, que consistiría en el desarrollo independiente de las competencias en diferentes lenguas, que se almacenarían en compartimentos mentales estancos (MCER, 2002). Frente a ésta, la idea de plurilingüismo requeriría por parte del aprendiente-usuario de las lenguas el desarrollo de una única competencia con manifestación en varias lenguas, lo cual entraña el tejido de una red de relaciones entre ellas (MCER, op. cit.). El hecho de que las políticas lingüísticas que se desarrollen el continente europeo pivoten sobre el eje del pluriculturalismo y, por consiguiente, del plurilingüismo, ha llevado al CE a la publicación de una guía destinada a las autoridades políticas de este sector. Este documento proporciona a sus usuarios los fundamentos y las líneas de actuación necesarias para que acometan su labor. Se constituye así en un instrumento de gran utilidad con el que es posible corroborar si las políticas promovidas desde las instituciones se inscriben adecuadamente en esta tendencia ideológica.

Como se ha apuntado más arriba, el sistema de seis niveles de referencia que el MCER aporta en su dimensión vertical responde a una línea de continuidad que el CE establece con las sucesivas publicaciones de los documentos de referencia europeos, que se insertan en éste y dejan abierta la necesidad del desarrollo las series completas en las diferentes lenguas del territorio europeo. La delimitación del enfoque centrado en la

acción permite, por lo demás, la evolución y enriquecimiento de las especificaciones de estos documentos, a la luz de la descripción del aprendizaje y uso de las lenguas. Sirva como ejemplo la descripción detallada de las competencias comunicativa de la lengua (competencias lingüísticas, competencia sociolingüística y competencia pragmática), que invita a la superación del modelo nociofuncional como base para la descripción de las lenguas en clave programática, ya que esta perspectiva revela a día de hoy como insuficiente. En esta tarea se hallan inmersos numerosos expertos en diferentes puntos de Europa. Estos documentos suponen una excelente ayuda para llevar a cabo las especificaciones curriculares y para garantizar la transparencia y la coherencia entre todos los sistemas curriculares y de certificación en Europa.

La competencia plurilingüe, parte de la competencia pluricultural, requiere por parte del usuario-aprendiente de lenguas el desarrollo de la capacidad de aprender. En sus diferentes dimensiones, esta competencia capacita a éste para determinar sus metas de aprendizaje, en virtud de ellas, sus objetivos; además de esto, los modos en los que tornar su aprendizaje más rápido y eficaz y la facultad de autoevaluarse y de reflexionar sobre su trayectoria en el aprendizaje y uso de las lenguas en las que se maneja y de la posibilidad de dar cuenta de sus grados de dominio, mediante la autoevaluación, en términos comprensibles para todos. Con la idea de facilitar todo esto a profesores y usuarios, el CE ha respaldado un proyecto, del que se han hecho ya eco multitud de ciudadanos europeos: el PEL. El modo en el que el PEL puede constituirse para los aprendientes-usuarios de las lenguas que se enseñan en las instituciones una doble herramienta de certificación y de formación tendría que formar parte de las especificaciones curriculares.

Toca aludir ahora a un documento que el CE ha puesto a disposición de sus destinatarios más recientemente, también de la mano del Marco: el Manual para relacionar exámenes con el MCER. Su cometido, como su propio nombre indica, descansa sobre la necesidad de garantizar que las pruebas de evaluación que se desarrollen en el seno de los diferentes sistemas de certificación europeos sean acordes con especificaciones del Marco, para lo que proporciona bases, orientaciones técnicas claras y guías de actuación.

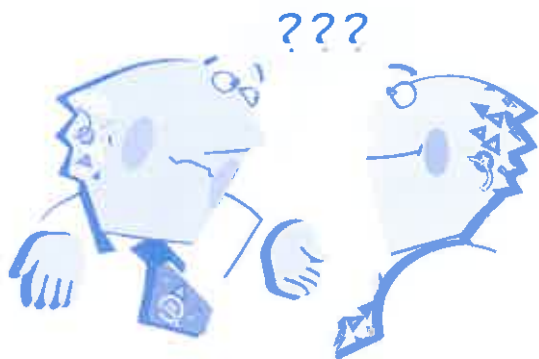
Hay que decir, en relación con este asunto, que la Comunidad Autónoma de Cataluña, a través de sus instituciones, tanto políticas como universitarias o en las Escuelas Oficiales de Idiomas, ha sido siempre pionera en el uso de las recomendaciones e instrumentos del CE, cuya huella –en especial la del MCER– se hace evidente, tanto en sus sistemas de certificación como en las especificaciones curriculares de diferentes instituciones educativas; para más información, consúltese Figueras, N. y Melcion, J. (2002). Es necesario hacer referencia en este contexto a un proyecto de suma importancia y trascendencia para los sistemas curriculares y sistemas de certificación de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña, promovido por la Generalitat de Catalunya, desde de el Departament d'Educació: *Escales de nivell: el Marc europeu comú de referència per a les llengües a les Escoles Oficials d'Idiomes de Catalunya*, del que volveremos a ocuparnos brevemente más abajo.

Tal y como se ha intentado poner de manifiesto, las diferentes herramientas que el CE pone al servicio de los ciudadanos que decidan seguir recomendaciones son de gran utilidad a la hora de realizar especificaciones curriculares y de servir como referencia en un proceso de actualización curricular. Tal y como apuntó Ernesto Martín Peris en una ocasión no documentada, el currículo de lenguas institucional podría diseñarse como un sistema operativo que gestionara el acceso a los documentos y herramientas proporcionados por el CE.

4. Direcciones de la actualización de la documentación curricular

Las reflexiones anteriores conducen directamente a perfilar las direcciones que podría tomar un proceso de actualización del currículo de lenguas institucional, a la luz de las fuentes del currículo que hemos señalado más arriba. En primer lugar, nos detendremos brevemente en las implicaciones de lo que supone un proceso de estas características y, a continuación, nos centraremos en los aspectos que se ven directamente afectados, dentro de los cuales, nos extenderemos en torno a los siguientes: el enfoque del currículo; su estructura, es decir, las cuestiones que afectan a la organización y secuenciación y, finalmente, los componentes, a saber, los objetivos, los contenidos, las orientaciones metodológicas y los procedimientos de evaluación y sistemas de certificación; no profundizaremos en lo que a este último aspecto se refiere.

Félix Angulo (2000) señala como dimensiones básicas de la innovación curricular las siguientes, que, a su vez toma de Eisner (1992): la dimensión intencional, que corresponde a las nuevas creencias y teorías educativo-pedagógicas inscritas en las innovaciones; la dimensión estructural (nuevas vías para organizar tiempos, espacios, papeles, funciones y tipos de organización docente); la dimensión curricular (calidad y valor de los contenidos de enseñanza y la articulación del currículo); la dimensión pedagógica (experiencias educativas e interacción en las aulas); dimensión evaluadora. Tomamos estas dimensiones como punto de partida, con el fin de justificar nuestro análisis.



5. El enfoque del currículo

Abordamos, en primer lugar la cuestión referente al enfoque del currículo, es decir el basamento en el que se asientan los principios y fundamentos en torno a los que se construye la declaración de intenciones que representa el currículo. Tomamos como punto de partida, en este sentido, el concepto de enfoque curricular que propone García Santa-Cecilia, A. (1995), según el cual, en el ámbito de la didáctica de idiomas, un modelo de currículo abierto, centrado en el alumno, vendría a sustituir a la idea de método, absorbiendo los componentes de este concepto (enfoque, diseño y procedimientos), tal y como lo concibe Richards, C. y Rodgers, T. (2001), con la diferencia de que no plantearía cuestiones apriorísticas, sino que dejaría las decisiones abiertas a la negociación y la reflexión, fruto de la interacción entre profesores, alumnos y medios de enseñanza. El enfoque aglutinaría, desde esta perspectiva, la concepción acerca de la naturaleza de la lengua, su aprendizaje y, como consecuencia de ello, la modalidad de enseñanza que se promueve desde el currículo. La irrupción del enfoque curricular en la didáctica de las lenguas extranjeras, tal y como señala García Santa-Cecilia (op. cit.) vive su momento de mayor esplendor durante la década de los años ochenta, en la que resulta crucial la aportación de Nunan (1988). En los sistemas curriculares del momento, el concepto de competencia comunicativa constituía la piedra angular de los enfoques curriculares de idiomas. La aparición del MCER nos sitúa al respecto un plano diferente, puesto que el concepto de competencia, en particular, la de lenguas, adquiere una nueva dimensión a la luz del concepto de plurilingüismo y del enfoque centrado en la acción (actualización estratégica de competencias, en determinados contextos). Para una reflexión en torno a la evolución del concepto de competencia comunicativa hacia el de competencia plurilingüe, véase Llorián, S. y Rodrigo C., 2005.

En lo que se refiere a las especificaciones curriculares, el enfoque del currículo se suele reflejar en los fines del currículo que, posteriormente, encontrarán su desarrollo y concreción en los objetivos generales. No perdemos de vista que el proceso de actualización curricular que nos ocupa encuentra su anterior punto de inflexión en el Decret 312/1997 (Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya), marco legal, actualmente derogado, por el que se venía rigiendo la actividad de las Escuelas Oficiales de la Comunidad Autónoma. Sorprende, dada la proximidad cronológica de la puesta en circulación del primer borrador del MCER (1996), la consonancia que guarda esta declaración de principios e intenciones con el documento. De hecho, más arriba, hemos perfilado la idea de plurilingüismo en algunas de sus dimensiones, en grado suficiente como para que puedan ser contrastadas con el texto del Decreto, cuyos fines generales reproducimos a continuación con el fin de que se pueda constatar la mencionada concomitancia con el MCER.

Fines generales:

- a) *Adquirir les habilitats bàsiques receptives i productives, tant del llenguatge oral com de l'escrit.*
- b) *Desenvolupar estratègies comunicatives en diferents àrees de comunicació.*

c) *Desenvolupar estratègies per a l'aprenentatge autònom i continu de llengües, que puguin facilitar l'ús de l'idioma en l'exercici d'activitats professionals i en altres àmbits de la cultura o d'interès personal.*

d) *Desenvolupar actituds positives envers la diversitat lingüística i el pluralisme cultural del món actual.*

Tal y como hemos apuntado más arriba, erigir el desarrollo de las competencias pluriculturales y plurilingües en los alumnos, en el foco de la enseñanza que se llevará a término en una determinada institución requiere el análisis sistemático del grado en el que el perfil plurilingüe y pluricultural del alumno-tipo de las Escuelas Oficiales de Cataluña está desarrollado y qué niveles alcanza este desarrollo en cada uno de los centros en los que se concretará el currículo. El CE aporta en este sentido herramientas útiles de las que extraer los instrumentos (cuestionarios, entrevistas, etc.) que se podrían emplear en este estudio. Más arriba, de hecho, hicimos alusión a la Guía de políticas lingüísticas y nos referimos ahora, por primera vez, a un segundo documento que podría servir de gran ayuda: Council of Europe (2005) *Plurilingual Education in Europe. 50 Years in International Co-Operation*. Strasburg, Language Policy Division. Los resultados de este estudio podrían arrojar luz sobre el nivel en el que cualesquiera de las dimensiones de la competencia plurilingüe y pluricultural exigen mayor desarrollo por parte de los usuarios de la institución. Todo ello, en un ejercicio de equilibrio con los datos acerca de sus propias percepciones en cuanto a necesidades y expectativas respecto al aprendizaje. De aquí derivarían las decisiones en cuanto a formación y sensibilización de los alumnos en el desarrollo de sus competencias comunicativas de la lengua, conciencia intercultural, capacidad de aprender, etc.

6. La estructura del currículo

Con el concepto de estructura del currículo nos referimos a los aspectos relacionados con la secuenciación y articulación de los componentes curriculares a lo largo de su desarrollo, que afecta directamente a los niveles del currículo, los ciclos y cursos que se programen en cada uno de los niveles y su distribución horaria. Remitimos, como viene siendo la tónica de este artículo, las herramientas e instrumentos de referencia que nos proporciona el CE.

Comenzamos por las aportaciones del MCER, en particular, en su dimensión vertical: el sistema de niveles de referencia, que, a primera vista, podrían constituirse en el armazón sobre el que se sustente la estructura del currículo. Hacemos, sin embargo, algunos llamamientos a la cautela. En primer lugar, con una referencia a lo que el documento llama la teoría del cono invertido y, en segundo lugar, con una alusión a la flexibilidad del enfoque ramificado. Finalizamos con una breve reflexión en torno al concepto de desarrollo de competencias parciales y las propuestas de tipología de cursos que, en relación con él, propone el MCER.

El MCER deja claro que la progresión del aprendiente-usuario en su grado de dominio a lo largo del sistema de los seis niveles comunes de referencia no es absoluto lineal. Emplea la metáfora del cono invertido con el fin de ilustrar el hecho de

que alcanzar el nivel sucesivo al que se tiene un momento determinado supone una inversión de más del doble de tiempo y esfuerzo, de donde se desprende que quizá el número de cursos debería incrementarse en cada nivel, a medida que progresa el currículo. El enfoque ramificado supondría, por su parte, un excelente criterio para determinar la cantidad de cursos y horas que se requiere para alcanzar cada uno de los niveles, a partir de la bifurcación progresiva que sugiere el Marco. Una combinación de estos dos criterios podría dar lugar a una estructura sólida y coherente.

La adopción de una perspectiva plurilingüe permite determinar en qué medida los conocimientos previos de los sistemas las diferentes lenguas, los conocimientos del mundo, el desarrollo de la capacidad para aprender, etc., en definitiva, el desarrollo de las diferentes competencias que presenta el usuario-alumno en el momento de iniciar o continuar su proceso de aprendizaje, pueden facilitar y hacer más rápido este proceso. Resulta evidente que, por ejemplo, para un usuario prototípico de las Escuelas Oficiales de Cataluña, un proceso de aprendizaje de una lengua romance requerirá un ciclo más breve que el de una lengua eslava o semítica cuando no tenga conocimientos previos de alguna de las lenguas de estos grupos. El proceso sería igualmente más breve para aquellos alumnos que tuvieran desarrollada su capacidad de aprender, en concreto, un conocimiento metalingüístico, una capacidad de reflexión sobre su(s) propia(s) lengua(s) materna(s), etc. El currículo institucional podría, en este sentido, prever distintos tipos de ciclo -por ejemplo, corto, medio y largo- y basar en este sistema la distribución horaria de los cursos y niveles, en virtud del perfil de aprendiente y de las lenguas que éste se propone aprehender.

Reparamos, para terminar, en un aspecto muy importante, a menudo olvidado y dejado de lado en los procesos de adaptación de los sistemas curriculares a las recomendaciones del MCER. Nos referimos al concepto de desarrollo de competencia parcial o de las competencias parciales. La noción de plurilingüismo requiere un ligero cambio en las creencias acerca del concepto de grado de dominio, puesto que éste exige la aceptación de que el hecho de que este dominio sea limitado y desequilibrado. Esto significa que la realidad plurilingüe supone el diferente desarrollo en el individuo de distintos grados de dominio en las diversas lenguas en las que se comunica, así como la desigual evolución de cada una de las competencias y estrategias que se requieren para la comunicación en las lenguas que configuran su competencia plurilingüe. Tal y como afirma García Santa-Cecilia (2002), la idea tradicional de llegar a alcanzar, a través de los programas institucionales, un dominio excelente y completo en todas las dimensiones de la lengua, con el afán de aproximarse a la competencia propia del hablante nativo, erigido en modelo de actuación lingüística, debe abandonarse por su falta de correspondencia con la realidad plurilingüe. Esto no está reñido con el objetivo de llegar a alcanzar una competencia lo más amplia y completa posible en otra lengua, según indica este mismo autor, (op. cit.). A este respecto, el MCER aporta el planteamiento de lo rentable que podría llegar a ser el reconocimiento del desarrollo de las competencias parciales, en función de las necesidades del usuario-alumno.

Si se admite que el currículo puede diseñarse sobre la base del plurilingüismo, podría tenerse en cuenta en relación con la

previsión de cursos y consiguiente certificación la variedad de modalidades de curso que propone el documento, a saber: globales, en los que se tratarían todas las dimensiones del dominio de la lengua; modulares que contribuyan a mejorar el dominio de la lengua en un área limitada y con una finalidad concreta; ponderados, que ponen énfasis en el aprendizaje en direcciones determinadas, caso de los fines específicos; parciales, que se centran en determinadas áreas, por ejemplo los de expresión escrita o conversación.

En definitiva, los ciclos, niveles y cursos que prevea el currículo institucional de lenguas no tienen por qué plantearse que los alumnos presenten un grado de dominio equivalente a un C2 en todas las lenguas. Insistimos en la necesidad de análisis sistemático del perfil del aprendiente-usuario antes de tomar decisiones al respecto.

7. Los componentes del currículo

Abordaremos en este epígrafe las cuestiones que es conveniente plantearse a la hora de desarrollar los componentes del currículo en los diferentes de concreción, haciendo énfasis en el primero y en el segundo. Haremos especial hincapié en la especificación de los objetivos y los contenidos y dejaremos meramente esbozados los aspectos relacionados con las orientaciones metodológicas y procedimientos de evaluación.

Por lo que se refiere a los objetivos, nos interesa señalar lo siguiente: tipología de objetivos, papel de los objetivos en la canalización hacia las aulas del enfoque centrado en la acción, relación de los objetivos con los procedimientos de evaluación, niveles de especificación de los objetivos, requisitos de los objetivos y procedimientos de definición de éstos a partir de las escalas de descriptores.

La cuestión de la tipología de los objetivos suele resolverse por parte de los expertos en el área de la didáctica de lenguas, partiendo de una primera bifurcación entre los llamados objetivos centrados en el producto y objetivos centrados en el proceso. En uno u otro caso, los objetivos deberían atenerse a los siguientes requisitos, con el fin de que su validez quede garantizada: definidos, evaluables y realistas. Estas exigencias apelan a la claridad, a la coherencia con el enfoque del currículo y al rigor técnico en su definición.



Si partimos de la base de que el eje del enfoque curricular se centra en el desarrollo de la competencia plurilingüe, que se traduce, en cuanto procesos de aprendizaje y uso se refiere, en el enfoque centrado en la acción, el sistema de parámetros o categorías del MCER podría constituirse en una referencia de gran utilidad a la hora de establecer la tipología de los objetivos del currículo. En este sentido, cabe destacar la tendencia a fundamentar la selección de categorías centradas en el producto y a basar, por lo tanto, la definición de objetivos en las actividades comunicativas de la lengua. El hecho de que se proceda en esta dirección no implica que se dejen de lado el resto de las categorías, tal y como señala García Santa-Cecilia (2002), siguiendo las pautas y recomendaciones del profesor Trim (1996); es decir, la evaluación a partir de las actividades comunicativas de la lengua puede aportar evidencia acerca del desarrollo de las diferentes competencias y la capacidad del usuario para actualizarlas durante la actuación. La selección de las categorías que determinarán la definición de los objetivos debería correr en paralelo a las decisiones sobre los procedimientos de evaluación y sistemas de certificación. No conviene olvidar a este respecto la dificultad que entraña la evaluación de las competencias parciales, como el desarrollo de la capacidad de aprender o el de la conciencia intercultural, a través de un enfoque de los objetivos centrado en el producto. La determinación de las categorías puede ajustarse a cualesquiera de los parámetros que configuran el enfoque centrado en la acción y basarse así en las competencias, o en algunas de ellas, sobre las que se decida poner el énfasis en la evaluación, o bien considerar el desarrollo de estos constructos a partir de la actuación, lo que situaría el eje en las actividades comunicativas de la lengua, tal y como hemos apuntado. Otra opción, tal y como señala García Santa-Cecilia (2002) podría ser la de optar por las tareas, como parámetro de base, que se revelaría como la más idónea para el caso de los cursos centrados en el desarrollo de las competencias parciales.

Un aspecto importante en relación con la definición de los objetivos del currículo es el grado de especificación que ésta puede alcanzar en los diferentes niveles de concreción. Diremos al respecto que, cuanto más específicos sean los objetivos, más realista y clara resultará la especificación del resto de los componentes curriculares. Advertimos, sin embargo, del riesgo de una excesiva atomización, que puede redundar en la dispersión y en la consiguiente dificultad para evaluar el grado de dominio. No conviene, por lo tanto, tener en cuenta un número excesivo de categorías.

En un primer nivel de concreción curricular, los objetivos generales podrían constituirse en la especificación de los fines y definirse en los mismos términos en los que éstos han sido redactados. Un segundo grado, el que correspondería a los objetivos específicos, podría hacerse ya en los términos de las categorías que hayan sido seleccionadas. El segundo nivel de concreción curricular, podría centrarse en las diferentes lenguas del currículo de cada centro y basarse en las necesidades y características del aprendiente-usuario prototípico. Sería éste el punto en el que se tomarían decisiones acerca de la distribución a lo largo del currículo de la progresión de las competencias generales, válidas para todas las lenguas.

Terminamos haciendo una referencia sucinta a los procedimientos técnicos para la redacción de los objetivos del currículo. En relación con los objetivos de producto, los especialistas suelen señalar tres componentes necesarios para que los objetivos respondan a los tres requisitos a los que nos hemos referido más arriba (definidos, evaluables y realistas). Estos componentes son los siguientes: actividad que tiene que desarrollar el alumno, especificada en términos de conducta observable; circunstancias contextuales en las que realizará la actividad; nivel en el que se le exige que el alumno ejecute la actividad. Para la redacción de los objetivos, en especial, los de producto, resultan de gran utilidad los descriptores de las escalas que proporciona el MCER, o bien los que se han desarrollado para las Escuelas Oficiales de Cataluña, a partir de éstos. Hay que advertir al respecto que no se puede asimilar el concepto de descriptor al de objetivo. El descriptor, como su propio indica, ilustra el grado de dominio del aprendiente-usuario en una determinada dimensión de su competencia plurilingüe, mientras que el objetivo responde al modelo que se desea alcanzar a través de la instrucción o proceso de aprendizaje y enseñanza, por lo tanto susceptible de ser evaluado. Un objetivo, por lo tanto, debería transformar términos habituales de los descriptores como sencillo, complejo, frases simples, etc., dadas las dificultades de evaluar a partir de estos conceptos. Estos términos deberían ser sustituidos por especificaciones concretas relativas al nivel. En este sentido, resultan de gran utilidad las consultas a los documentos de referencia para las lenguas que incluya el currículo. Los descriptores de las escalas, por lo demás, proporcionan a menudo pistas muy válidas para determinar las circunstancias contextuales en las que los alumnos pueden realizar las actividades requeridas en cada nivel. Más abajo, reproducimos un ejemplo de lo que podría ser una definición de objetivos específicos, realizada para el componente gramatical de un nivel A1, de Español como Lengua Extranjera, a partir del sistema de Escalas de nivell desarrollado por la Generalitat de Catalunya.

A1 Can use only a few very basic language structures with a very limited command and simple sentence patterns that belong to a learnt repertoire made up of phrases and memorised formulae.

*Escalas de nivell: el Marc europeu comú de referència per a les llengües a les Escoles Oficials d'Idiomes de Catalunya
© Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació*

El alumno de A1, siempre que se limite al repertorio, aprendido y previamente ensayado, propio de las situaciones de comunicación en las que se desenvuelve en este nivel (ver especificaciones de A1), será capaz de:

- Mostrar control gramatical sobre las reglas generales de flexión de género y número y los correspondientes morfemas (sistema nominal), cuando se comunica en las situaciones que se especifican para este nivel, aunque en su discurso se hagan evidentes bastantes vacilaciones y errores.

- Formar o juzgar como gramaticalmente correctas oraciones simples o complejas (disyuntivas; causales o finales), que se compongan de los constituyentes básicos (sujeto, verbo y complementos), aunque cometa algunas imprecisiones (concordancia de morfemas, orden de constituyentes, etc.) cuando no disponga de la posibilidad de planificar.



En lo concerniente a los contenidos del currículo de lenguas, trataremos los siguientes aspectos: el modo en el que las categorías del MCER suponen un punto de partida para determinar las unidades de análisis susceptibles de trasladarse a los programas; qué y cuántas categorías de contenidos es conveniente manejar; con arreglo a qué criterios se realiza la selección de estas categorías; en qué medida se deben concretar las especificaciones en los diferentes niveles de concreción curricular; qué fuentes se pueden emplear durante el proceso de especificación de estos contenidos.

Una de las advertencias que con más frecuencia lanzan los especialistas en el enfoque por competencias es la del peligro de incurrir en el error de asimilar el concepto de competencia a los contenidos del currículo. Es necesario tener en cuenta que las especificaciones curriculares deben hacer las aportaciones que se estiman como necesarias para que el aprendiente-usuario desarrolle las competencias y la capacidad para ponerlas en juego. Por lo tanto, los contenidos del currículo no tienen por qué expresarse en términos de competencias, aunque este concepto, al igual que otras categorías sobre las que se define el enfoque centrado en la acción, pueda servir de base para determinar la naturaleza de los inventarios de los contenidos de los programas, al igual que sucede con los objetivos. En relación con las competencias comunicativas de la lengua, hemos hecho alusión más arriba a la insuficiencia del modelo noiofuncional para la descripción del sistema de la lengua en términos de unidades de análisis de los programas. No entramos aquí en la polémica que rodea a los tipos de programa (sintéticos o analíticos), puesto que entendemos que no afecta al primer nivel de concreción curricular, en el que nos situamos en este punto. Tomamos la idea de Nunan (1988), que defiende que, en este primer nivel, las especificaciones de contenidos podrían concebirse como listas de control, independientemente del tipo de programas que se consideren durante la tarea del diseño de cursos, en la que serían las variables del alumno los factores determinantes de las unidades de análisis que determinarían el tipo de programa. Una vez hecha esta aclaración, retomamos la idea de que las categorías a partir de las cuales decidan especificarse los contenidos, deberían dar cuenta de aspectos como, por ejemplo, las competencias pragmáticas (discursiva y funcional), fonológica o sociolingüística, que, en parte, escapan a las funciones y las nociones (generales y específicas) como unidades de análisis. Por lo demás, la riquísima descripción que hace el Marco de las competencias generales, obliga a abrir el espectro de las categorías que den cuenta de la capacidad de aprender, conocimiento sociocultural, conciencia y destrezas interculturales, así como la competencia existencial.

Es preciso tener en cuenta que las categorías de contenidos que se seleccionen deben ser susceptibles de convertirse en unidades de análisis que puedan ser trasladados a los programas de curso y a las programaciones de aula. Por lo tanto, no pueden ser vagas o eclécticas y es conveniente huir de especificaciones realizadas en términos, por ejemplo, de “pragmática”, “discurso”, etc., cuyo desarrollo se limite a la reproducción de los postulados de las disciplinas de la lingüística teórica, más que a la especificación en términos de unidades de análisis del programa de lenguas. No en vano, las nociones y las funciones, por ejemplo, constituyeron en su día un intento de trasladar a los programas los avances experimentados en materias como la pragmática, la semántica o la sociolingüística, puesto que esta descripción permitía dar cuenta, tanto de los mecanismos pragmáticos que responden al contexto de la comunicación, como, por ejemplo, de la variedad de lengua que se debería seleccionar en cada caso. Los tradicionales inventarios que recogen especificaciones en términos de gramática, funciones y nociones (generales y específicas), podrían quedar abiertos a otros, como los textos o géneros discursivos (que sí pueden perfectamente convertirse en unidades de análisis de los programas), macrofunciones, fonética, etc.; procedimientos de aprendizaje (necesarios para que el usuario desarrolle sus propias estrategias), habilidades y actitudes interculturales, sociocultura, etc.. Los documentos de referencia que se están publicando en los últimos años ofrecen una variedad de listas que enriquece considerable, a la luz del MCER, las primeras versiones.

El número de categorías que se determine en el primer nivel de concreción del currículo no puede ser excesivo, puesto que esto redundaría en la imposibilidad de operar con todas las listas en los sucesivos niveles de concreción curricular. Por lo demás, es recomendable que sea lo suficientemente flexible y, además, susceptible de articularse, de manera que, en las tareas de programación, cualquiera de esas categorías pudiera constituirse en el eje del programa y, por consiguiente, capaces de seleccionar todas las demás. Por ejemplo, en una determinada unidad de un programa de curso, el género epistolar, en concreto, una carta de protesta, podría constituir el eje de la programación, de modo que, sea esta modalidad de carta la que seleccione los contenidos susceptibles de ser considerados. Por ejemplo, macrofuncionales (argumentación), microfuncionales (amenazar, formular buenos deseos, etc.), nocionales (relaciones lógicas de causalidad, modo y manera, etc.), gramaticales (selección del modo subjuntivo en las oraciones concesivas), ortográficos (uso de la puntuación y de las mayúsculas en las cartas, etc.), etc. La selección podría, por lo demás, permitir que varias de estas categorías de contenidos se pudieran combinar en una unidad de programación sin establecer este tipo de jerarquía, es decir, que, en todas las unidades de programación entraran en juego, debidamente combinadas, todas las categorías, organizadas, por ejemplo, en torno a una tarea o a un eje temático, tal y como se hace en la configuración de los syllabus de los manuales de curso. Finalmente, llamamos la atención sobre el modo en que varias de estas categorías podrían solaparse. Una descripción en términos de nociones generales, por ejemplo, contendría numerosas concomitancias con otra que se hiciera tomando la gramática como parámetro de especificación. Hay que tener en cuenta estas cuestiones y tender a la simplificación.

Nos ocupamos, para terminar con los contenidos del currículo, del asunto relativo al grado de explicitud que requieren las especificaciones de los planes. Un modelo de currículo abierto y centrado en el alumno, en teoría, debería erigir al usuario-aprendiente y sus características y necesidades en el eje determinante de esta cuestión. A pesar de estar plenamente de acuerdo con este principio, señalamos que la experiencia llevada a cabo en estos últimos años a partir de estos modelos de currículo, acaba delegando en los manuales y los materiales didácticos del mercado editorial para llevar a cabo la tarea del cierre que debieran realizar los equipos docentes a partir de un proceso de reflexión cooperativa con el alumno como referente. Esto no quiere decir que defendamos el cierre del currículo en sus primeros niveles de concreción, puesto que entendemos que supondría incurrir en una contradicción. Sin embargo, si el currículo se desarrolla a partir de un análisis continuo de las características y necesidades de los aprendientes-usuarios, la pauta ilustrativa, explícita y precisa en las especificaciones relativas a los contenidos ayudaría, tanto a los equipos docentes como a los autores de los materiales del mercado editorial a realizar su labor en coherencia con el destinatario del currículo.

Las especificaciones curriculares en torno a las orientaciones metodológicas podrían, a la luz del MCER y resto de herramientas del CE, reparar en los siguientes aspectos, de cara a la actualización, en los que no nos extenderemos: principios metodológicos generales, la definición de los papeles que el currículo otorga a los profesores, los alumnos y los medios y materiales de enseñanza; el papel de las tareas y los criterios que se emplean para su gradación. Los capítulos VI y VII del MCER proporcionan útiles recomendaciones en este sentido. No se encuentran, sin embargo, en los documentos del CE orientaciones relativas a lo siguiente, que sería interesante que se especificara en la documentación curricular, con el fin de evitar situaciones de incertidumbre o discrepancia entre los miembros de los equipos docentes: técnicas concretas de enseñanza en relación con los componentes especificados; criterios para la gestión del aula; aspectos relacionados con el discurso del aula y, sobre todo, pautas para llevar a cabo la reflexión sobre la práctica docente.

Nos limitamos, en lo referente a los procedimientos de evaluación y sistemas de certificación a apuntar que las decisiones que se tomen en relación con este componente tendrían que discurrir en paralelo a la especificación de los objetivos. Las referencias más útiles y claras se encontrarían en el último de los capítulos del MCER y, en especial, en el Manual para relacionar los exámenes al Marco común europeo de referencia.

Para resumir, los componentes curriculares deberían constituirse en una garantía de transparencia y coherencia, de manera que el desarrollo de las competencias de los alumnos y su capacidad de uso estratégico en los diferentes grados de dominio, a partir de la instrucción basada en ellos, fuera susceptible de reconocimiento en todo el territorio europeo. Aquí reside la principal responsabilidad de los agentes implicados en el proceso de actualización curricular y en su ulterior adaptación y desarrollo en los diferentes niveles de concreción.

8. La estructura del currículo

El proceso de actualización del currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña cuenta con una serie de ventajas a la hora de adaptar sus especificaciones a los requerimientos sociológicos, epistemológicos y psicopedagógicos imperantes en el momento actual. En primer lugar, el enorme potencial plurilingüe que se intuye en el territorio Catalán. En segundo lugar, gracias a los precedentes con los que se cuenta en la Comunidad a la hora de tomar como referencia las recomendaciones que el Consejo de Europa, a través de sus herramientas e instrumentos, que se concretan en ejemplos concretos como el derogado Decret 312/1997 Departament d'Enseyament de la Generalitat de Catalunya, en relación con las Escuelas Oficiales de Idiomas o el desarrollo del proyecto Escales de Nivell, impulsado desde este organismo, sin excluir las iniciativas en esta misma línea que han emprendido otras instituciones educativas. El proceso de actualización va, en este sentido, perfectamente encauzado y podría culminarse con éxito con un análisis sistemático y exhaustivo de las características y necesidades del perfil del alumno-usuario prototípico y de los detalles del contexto de instrucción (institución y entorno sociocultural), cuyos resultados entraran en interacción con las recomendaciones de los documentos que el Consejo de Europa pone al servicio de los encargados de desarrollar las especificaciones curriculares.

Conclusión

El proceso de actualización del currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña cuenta con una serie de ventajas a la hora de adaptar sus especificaciones a los requerimientos sociológicos, epistemológicos y psicopedagógicos imperantes en el momento actual. En primer lugar, el enorme potencial plurilingüe que se intuye en el territorio Catalán. En segundo lugar, gracias a los precedentes con los que se cuenta en la Comunidad a la hora de tomar como referencia las recomendaciones que el Consejo de Europa, a través de sus herramientas e instrumentos, que se concretan en ejemplos concretos como el derogado Decret 312/1997 Departament d'Enseyament de la Generalitat de Catalunya, en relación con las Escuelas Oficiales de Idiomas o el desarrollo del proyecto Escales de Nivell, impulsado desde este organismo, sin excluir las iniciativas en esta misma línea que han emprendido otras instituciones educativas. El proceso de actualización va, en este sentido, perfectamente encauzado y podría culminarse con éxito con un análisis sistemático y exhaustivo de las características y necesidades del perfil del alumno-usuario prototípico y de los detalles del contexto de instrucción (institución y entorno sociocultural), cuyos resultados entraran en interacción con las recomendaciones de los documentos que el Consejo de Europa pone al servicio de los encargados de desarrollar las especificaciones curriculares.

■ Bibliografía

- ANGULO, J. F. Y M. BLANCO (COORDS.) (2000), *Teoría y desarrollo del currículo*, Archidona, Aljibe. Beauchamp (1981), *Curriculum Theory*. Illinois, Itaska.
- BEACCO, J.C. Y M. BYRAM (2003), *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- BYRAM, M. Y M. TOST PLANET, (2000), *Social Identity and the European Dimension: Intercultural Competence Through Foreign Language Learning*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.
- COUNCIL OF EUROPE (2005), *Plurilingual Education in Europe. 50 Years in International Co-Operation*. Strasbourg, Language Policy Division.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (2003), *Manual for Relating Language Examinations to the CEF. A Preliminary Pilot. Version*. Strasbourg: Language Policy Division. DGIV/EDU/LANG.
- EISNER (1992), «Educational reform and the Ecology of Schooling» en *Teachers College Record*, 93, 4.
- FENNER, A. B. (2001), *Cultural Awareness and Language Awareness Based on Dialogic Interaction with Texts in Foreign Language Learning*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- FERNÁNDEZ, S. (2003), *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*, Madrid, Edinumen.
- FIGUERAS, N. Y MELCION, J. (2002), «The Common European Framework in Catalonia» en *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Case Studies*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- GENERALITAT DE CATALUNYA, *Departament d'Educació. Escales de Nivell: el Marc europeu comú de referència per a les llengües a les Escoles Oficial d'Idiomes de Catalunya*. Disponible en Cambridge University Press, (2005).
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2002), «Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas», pp.13-34, en *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*, Plaza & Janés y Círculo de Lectores, Barcelona.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2000), *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995), *El currículo de español, lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- HAYDEÉ ESTÉVEZ, E. (2002), *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*, Barcelona, Paidós.
- HOLEC, H., D. LITTLE, R. RICHTERICH (1996), *Strategies in Language Learning and Use*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- LITTLEWOOD, W. (1996), *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, Sucursal España.
- LLORIÁN, S. Y RODRIGO, C. (2005), «Diseño y desarrollo del currículo de ELE a la luz del Marco común europeo de referencia» en *Carabela*, 57. Madrid, SGEL.
- NUNAM, D. (2004), *Task-based in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NUNAM, D. (1988), *Learner Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MARKEE, N. (1997), *Managing Curricular Innovation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MORROW, K. (Eds.) (2004), *Insights from the Common European Framework*, Oxford, Oxford University Press.
- MORROW, K. Y JOHNSON, K. (1979), *Communicate*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J.C. (2001), *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- RICHARDS, J., & RODGERS, T. (2001), *Approaches and methods in language Teaching (2nd ed.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUIZ, J. M. (2000), *Teoría del currículo: diseño, desarrollo e innovación curricular*, Madrid, Universitas.
- VAN EK, J.A. Y J.L. TRIM, (1997), *Vantage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VAN EK, J.A. Y J.L. TRIM, (1990), *Threshold*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VAN EK, J.A. Y J.L. TRIM, (1990), *Waystage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TRIM, J.L.M. (1997), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. A General Guide for Users (draft 1)*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- TRIM, J.L.M. (1996), *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. Guide for Curriculum Developers (draft 1)*, Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- TUDOR, I, (1996), *Learner - Centredness as Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WILKINS, D. A. (1976), *Notional Syllabuses*, Oxford, Oxford University Press.

■ Páginas web de interés

Página oficial del Consejo de Europa: <http://culture.coe.int>

Marco común europeo de referencia

<http://culture.coe.int/lang/>

Traducción-adaptación al español del Marco común europeo de referencia: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Portfollio Europeo de las Lenguas

<http://culture2.coe.int/portfolio>

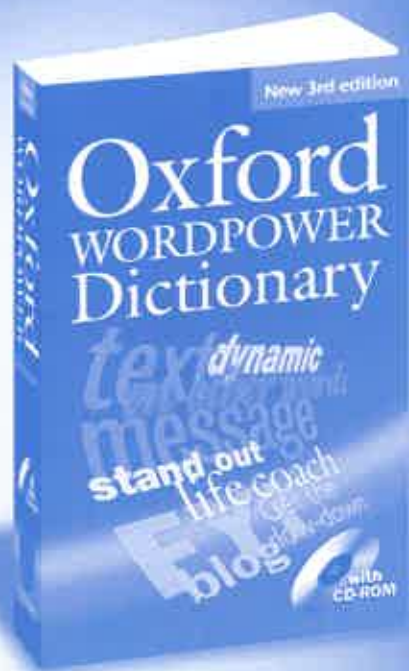
Resoluciones del Consejo Europeo de Lisboa

<http://www.europarl.eu.int>

Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies) promovido por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo)

<http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/index.htm>

text dynamic
message
stand out
life coach
blog
Get the low-down



NEW THIRD EDITION

**The dictionary that builds
students' vocabulary – fast!**

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

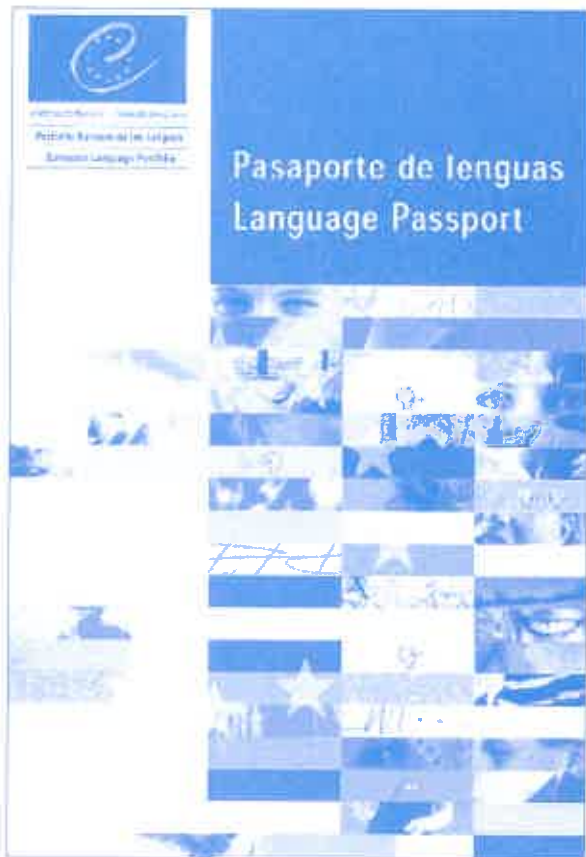
Qué es eso del **Portfolio** y qué tiene que ver con las **Escuelas Oficiales de Idiomas**

Jesús Ángel González López

(EOI Santander, Coordinador del Seminario de Experimentación del Portfolio de Adultos en Cantabria)

Azucena Gozalo Ausín

(Consejería de Educación, Gobierno de Cantabria)



Introducción

El Portfolio Europeo de las Lenguas (en adelante PEL) tiene su origen en una iniciativa del Consejo de Europa cuyo principal objetivo es el fomento del plurilingüismo y el pluriculturalismo entre los ciudadanos europeos. Transcurridos ocho años desde que se empezara a hablar del PEL, los profesionales de la enseñanza de idiomas en general estamos lejos de entender en qué consiste en realidad este proyecto y los profesores de Escuelas de Idiomas en particular desconocemos el potencial que este documento tiene para nuestra actividad profesional. A lo largo de este artículo vamos a tratar de responder a las preguntas que más frecuentemente se plantean sobre este importante proyecto de la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, y ofreceremos un acercamiento práctico a sus posibles usos en el contexto de enseñanza-aprendizaje de las Escuelas Oficiales de Idiomas.

■ El Portfolio europeo de la lengua

¿Qué es?

Desde que durante el propio Año Europeo de las Lenguas (2001) se lanzara oficialmente a escala europea el PEL parecen haber sido más frecuentes las interpretaciones erróneas que la comprensión de lo que de verdad implica este proyecto, por lo que quizá convenga plantear este apartado dando la vuelta a la pregunta inicial transformándola en “¿Qué NO es?”

¿Qué NO es?

- NO es un único documento equiparable a un pasaporte lingüístico
- NO es un sistema de evaluación externa
- El Consejo de Europa NO otorga certificados unificados a través del PEL
- NO sustituye a los exámenes y certificaciones de los países pertenecientes al Consejo de Europa
- NO es obligatorio

Analizamos una a una estas premisas negativas para llegar a un primer acercamiento a lo que en realidad representa el PEL.

- **NO es un único documento:** Como veremos en mayor detalle, el PEL cambia con la edad del usuario, desde la infancia a la vida adulta, y consta en cada caso de tres partes diferenciadas -la biografía, el dossier y el pasaporte- con distinto peso específico según la edad y el momento de aprendizaje. Mientras en la edad adulta cobra protagonismo el pasaporte, en que se pone de manifiesto el nivel de adquisición formal de las lenguas conocidas por el usuario, en etapas de escolarización obligatoria tiene mayor relevancia la biografía, que permite una reflexión sobre el proceso del propio aprendizaje y ayuda a la adquisición de estrategias que lo facilitan.
- **NO es un sistema de evaluación externa:** El PEL es un instrumento de autoevaluación y registro, en el que el usuario puede almacenar sus experiencias de aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida. El PEL es un documento que tiene en cuenta no sólo las destrezas lingüísticas del usuario, sino también su experiencia personal, sus trabajos y sus vivencias relacionadas con el uso de la lengua en el extranjero.
- **El Consejo de Europa NO otorga certificados:** No está entre sus competencias obligar a ningún estado miembro a acatar normas, sino que propone pautas de actuación común. Lo que sí hace, como promotor y unificador del proyecto a escala europea, es validar a través del Comité de Validación los Portfolios que cada país propone, para garantizar que se ajustan a directrices comunes a todos los países miembros que dan sentido al proyecto.
- **NO sustituye a los exámenes y certificaciones:** Cada estado miembro mantendrá los sistemas de evaluación y certificación que considere oportunos, y será el usuario quien recoja en su pasaporte las referencias a las certificaciones que aporta como muestra de sus competencias lingüísticas.
- **NO es obligatorio:** Tiene la particularidad de que es un documento propiedad del usuario, no de ninguna entidad certificadora o educativa. Hay que tener en cuenta que este documento tiene la pretensión de acompañar al usuario a lo largo de toda su trayectoria de aprendizaje de lenguas, no limitada a la etapa escolar. Desde la propuesta del Consejo de Europa se llega más lejos, recomendando que no se dé gratuitamente como parte del material escolar en las etapas de escolarización obligatoria, ya que se considera que se valorará más por haber tenido un coste económico, aunque sea simbólico

Se han perfilado ya algunos aspectos fundamentales del proyecto que entroncan directamente con dos de las premisas básicas del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante MCER): el aprendizaje autónomo, que define al estudiante/aprendiz como el primer responsable de su proceso de aprendizaje, y el aprendizaje como un proceso a lo largo de toda la vida.

En definitiva, la información que contiene el Portfolio servirá para que el usuario pueda reflexionar sobre su proceso de aprendizaje e informar de sus capacidades en las distintas lenguas extranjeras que conozca de manera detallada y comparable internacionalmente en cualquier momento del proceso.

■ ¿Cuáles son sus objetivos/funciones?

La finalidad última del PEL se recoge claramente en esta cita de Virginia Fernández, responsable del equipo de redacción del PEL de adultos en el MEC: "Contribuir al mejor entendimiento entre los ciudadanos europeos y a la movilidad de los mismos dentro de Europa, por medio de la creación de un instrumento que registre y valore el aprendizaje a lo largo de toda la vida"

Desde una perspectiva más estrictamente educativa, se busca conseguir alumnos/aprendices responsables y autónomos en su aprendizaje y favorecer el concepto del aprendizaje a lo largo de toda la vida mencionado anteriormente. Los objetivos fundamentales pasan pues por definir con claridad los niveles de competencia comunicativa partiendo de las destrezas lingüísticas y fomentar la transparencia que permita el reconocimiento mutuo de certificaciones y la generalización de formas de aprendizaje en la línea de las propuestas del MCER.

■ ¿Cuántos tipos de PEL hay?

El criterio seguido para crear distintos tipos de Portfolio es la edad y/o la etapa educativa, y en el caso de España se ha optado por cuatro tipos, que combinan criterios de edad con otros de etapa educativa:

- 3-8 años
- 8-12 años
- secundaria: 12-16/18 años
- adultos: a partir de 16 años

■ ¿De qué partes consta?

En todos los casos incluye tres partes diferenciadas:

A. Pasaporte lingüístico: Tiene una función más certificadora y sumativa. Proporciona una visión general de las competencias lingüísticas del portador en los distintos idiomas. Incluye datos sobre cuándo se aprendieron las lenguas y en qué nivel se dominan, partiendo de dos conceptos: las destrezas y los niveles comunes del MCER. Es importante destacar aquí que en todo momento se hace referencia a competencias parciales, por destrezas, haciendo propia la premisa del Marco de que en ningún modo podemos equiparar los niveles alcanzados en las distintas destrezas comunicativas automáticamente: a nadie se le escapa, por ejemplo, que un usuario puede ser un lector competente en una lengua que apenas puede hablar. Y sin

embargo, paradójicamente, seguimos anclados en sistemas certificadores globales, que poco aclaran respecto a estas diferencias.

El pasaporte varía sustancialmente en su aspecto y presentación del contenido según a qué franja de usuarios vaya dirigido. Así, mientras en el caso de los más pequeños, y siempre hablando del PEL español, es una atractiva y colorista cartulina desplegable con ventanas y pegatinas reutilizables, nos encontramos para secundaria y adultos con un sobrio documento similar a un pasaporte oficial. De hecho, se ha llegado al acuerdo de que todos los pasaportes lingüísticos para adultos validados por el Consejo de Europa tengan el mismo formato y distribución de contenidos: Esto es lógico si pensamos que ésta es la parte del PEL más relevante para los adultos, la que les permitirá moverse por Europa con un documento de refrendo de sus competencias lingüísticas fácilmente interpretable en los otros países miembros.

El pasaporte de adultos, el más adecuado para el alumnado de las EOI, incluye:

- Una descripción autoevaluativa de las competencias lingüísticas basada en la tabla de autoevaluación del MCER
- Un listado de las experiencias lingüísticas e interculturales del usuario
- Un registro de certificados y acreditaciones



B. Biografía lingüística: Tiene un valor más formativo y de toma de conciencia sobre el aprendizaje lingüístico. Es un archivo del proceso de aprendizaje personal que ayuda al individuo a evaluar sus objetivos de aprendizaje y a reflexionar sobre sus experiencias interculturales y de aprendizaje. Por ejemplo, ya desde la educación infantil el alumno empieza a apuntar las personas relevantes para su aprendizaje y las cosas que sabe hacer. En primaria, este proceso se amplía a la reflexión sobre estrategias y estilos de aprendizaje. En secundaria el alumno se pregunta por las lenguas que conoce, distinguiendo entre lenguas ambientales y extranjeras, e intensifica su reflexión sobre su propio proceso y estilo de aprendizaje dentro y fuera de clase y sus planes de aprendizaje futuro. Aunque por principio el Portfolio está concebido como un documento que el usuario debe poder utilizar solo, no precisando un entorno escolar, la

biografía se presta al trabajo en el aula por cuanto estimula la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, favorece la adquisición de estrategias y ayuda a llegar a una correcta autoevaluación, un proceso que aún hoy nos es muy lejano en nuestra cultura



C. Dossier: Es la función que da nombre al documento, el "Portfolio", que a la manera del portafolio de un artista constituye en la práctica el archivo para guardar los documentos que dan fe de los logros del usuario: los trabajos escritos y orales elegidos por el propio individuo para ilustrar sus habilidades, experiencias y avances lingüísticos.

Mis lenguas

¿En qué lenguas me comunico con los demás?

¿Qué lengua?	¿Dónde la uso? En casa, en la escuela, y en los amigos, etc.	¿Qué hago? Hablo, leo, escucho música, video, etc.	¿Dónde la aprendí? En casa, la escuela, viajes, con amigos, etc.

Como se mencionó anteriormente, cada una de estas partes tiene un valor y un uso práctico muy diferente en cada uno de los PELs. En educación infantil y primaria es deseable y casi inevitable la intervención de familias y profesores para completarlo, y el ingrediente lúdico es muy relevante. En primaria nos encontramos por ejemplo con que el dossier es una caja de vivos colores que permite atesorar no ya certificados o trabajos, escasos en esta etapa, sino objetos que el alumno asocie a la lengua de que se trate. Una de las propuestas para educación infantil es que los niños mayores del colegio confeccionen las cajas que servirán de dossier a los pequeños, estimulando la concepción del Portfolio como proyecto educativo de un centro: Estas propuestas están lejos del uso que puede dar al documento un adulto, esté o no inmerso en un proceso educativo reglado. No obstante, si bien la función eminentemente pedagógica se ve más clara en las etapas de escolaridad obligatoria, no deja de estar presente en el PEL de adultos cuando se trabaja con él en el ámbito del aula de idiomas: no hay que olvidar que es el trabajo conjunto en el aula y la reflexión sobre procesos, estrategias y logros la que permitirá al usuario llegar a una autoevaluación eficaz y realista, contrastada con la evaluación externa que le facilite el profesor.

■ El Pel español

Desde finales de los años 90 se fueron desarrollando los primeros Portfolios Europeos de las Lenguas, los de Suiza, Francia y Alemania. En el año 2000, 15 países (Alemania, Austria, Eslovenia, Finlandia, Francia, Hungría, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Suecia, Suiza, República Checa, Reino Unido y Rusia) habían superado la fase de pilotaje y en 2001, año Europeo de las Lenguas, algunos de ellos adoptaron ya oficialmente sus Portfolios. Hay que hacer la salvedad de que ninguno de estos países cuenta con PELs para todas las etapas educativas, lo que convierte hoy por hoy en único el caso de España.

Durante ese mismo año 2001, en España la Subdirección General de Programas Europeos estableció unas comisiones para elaborar los Portfolios de los distintos niveles educativos: infantil, primaria, secundaria y adultos. Una vez elaborados el documento-guía y el borrador de los distintos Portfolios se pasó a la fase de pilotaje y desarrollo. En noviembre de 2003 se validaron los Portfolios de Infantil, Primaria y Secundaria y en junio de 2004 se validó el de Adultos. Con todos los Portfolios españoles validados, en otoño del 2004 se procedió a la presentación oficial de los materiales en un Seminario Internacional que tuvo lugar en Madrid y durante los tres últimos cursos se ha procedido a la formación del profesorado y experimentación de los materiales a través de un trabajo conjunto entre el MEC y representantes de todas las Comunidades Autónomas.

En junio de 2006 concluye la fase de experimentación, que tendrá como colofón un informe que se presentará al Consejo de Europa y cuyas conclusiones servirán de punto de partida para los planes de implantación y posible generalización en cada una de las CCAA.

Cabe señalar aquí que el Europass, el sistema auspiciado por la Comisión Europea para que los ciudadanos puedan presentar

sus capacidades y cualificaciones profesionales de un modo fácilmente comprensible en toda Europa, incluye ya entre sus documentos el "Pasaporte de Lenguas Europass", directamente relacionado con el PEL, lo que representa un importante empujón a su reconocimiento y uso por amplios sectores de la población.

■ El Pel y las Escuelas Oficiales de Idiomas: Experimentación de las EOIs de Cantabria

En las Escuelas Oficiales de Idiomas parece claro que el Portfolio puede tener dos valores complementarios. Uno, como un elemento fundamental para difundir los niveles y escalas del MCER y relacionarlos con nuestros cursos. Y dos, como instrumento pedagógico con un gran potencial como generador de actitudes. En las dos Escuelas Oficiales de Idiomas de Cantabria (Torrelavega y Santander, junto a la extensión de Laredo) hemos estado participado durante los tres últimos cursos en la experimentación del Portfolio un grupo de profesores de cuatro idiomas (inglés, francés, alemán e italiano), y lo que aquí se traslada es producto del trabajo de todo este grupo¹.

■ Experimentación en el curso 2003-2004

La Guía para Profesores y Formadores de Profesores sugiere diversas posibilidades para ordenar el trabajo con los materiales de las tres partes del PEL. En nuestra experimentación durante este curso optamos por comenzar por el pasaporte, el elemento más novedoso para los alumnos que se ven de entrada con un documento con una finalidad utilitaria y práctica evidente. Pese a que los alumnos no suelen estar muy habituados a evaluarse a sí mismos, nuestra experiencia con el cuadro de autoevaluación es que en general se sitúan de manera bastante correcta en el nivel adecuado. Parece claro que la autoevaluación del dominio comunicativo (lo que el alumno es capaz de hacer) es más sencilla que la autoevaluación del dominio lingüístico (el número de palabras que forma parte de su vocabulario activo o pasivo, por ejemplo). Es un proceso más intuitivo y que además pone el énfasis en lo verdaderamente importante. Por otro lado, al situarse en el mapa del dominio comunicativo se hacen más conscientes tanto del camino que les queda por recorrer como de las diferentes destrezas que constituyen el conocimiento de una lengua.

Al pasaporte se pueden añadir además tres documentos que figuran en el Portfolio de adultos y que los profesores de EOI deberíamos conocer:

- Descripción de experiencias de aprendizaje en las que se incluyen cursos de idiomas en un país donde no se habla el idioma. Se pone como ejemplo un curso de una EOI.
- Descripción de certificados, situándolo en relación a los niveles del MCER.
- Descripción de exámenes, haciendo constar los tipos de ejercicio, su duración y otros aspectos relevantes.

¹ Los participantes en este grupo de trabajo en sus dos primeros años fueron los siguientes: Alfonso Muñoz (asesor), Aurora Galguera, Carmen Santos, Estrella Castaño, Jesús Ángel González (coordinador), María Seijas, Marta del Arco, Mervze Herrán, Nuria Sáenz, Pedro Mullor, Sofía González, Teresa Segura y Yolanda Cabezas.

Todos estos documentos pueden ser redactados y/o ir sellados por la institución correspondiente, de modo que seguramente a medio plazo será recomendable que las Consejerías de Educación o las propias Escuelas Oficiales de Idiomas dispongan de descripciones de cursos, certificados y exámenes, como ya ocurre en algunas comunidades autónomas. Todo ello contribuirá también a una mayor transparencia y claridad en objetivos y modos de evaluación.

La biografía del PEL de adultos incluye distintos apartados, tales como el historial lingüístico (una especie de historia personal del aprendizaje), actividades para reflexionar sobre estrategias de aprendizaje, descriptores detallados por niveles y planes de futuro, pero en general se trata de actividades que no resulta particularmente fácil llevar al aula. En general, la gran virtud de la biografía y de actividades similares que se pueden encontrar en otras fuentes o realizar por los propios profesores es la de eliminar errores de concepto y generar actitudes y procedimientos adecuados basados en conceptos correctos, tales como:

Nuestro enfoque hacia la experimentación con el PEL no fue durante este curso por tanto el de pilotaje de los materiales, suministrando a todos los alumnos un Portfolio, sino fundamentalmente didáctico: seleccionar y adaptar las actividades que nos parecieron más útiles para el aprendizaje. Mientras que el PEL de secundaria tiene una guía didáctica específica que facilita la utilización de este documento en el aula, el PEL de adultos carece de un material similar, lo que nos llevó a realizar una serie de actividades didácticas que nos permitieran introducirlo de manera gradual. Todas ellas se pueden encontrar en la página web del Centro de Profesores de Torrelavega: www.ciefp-torrelavega.org

■ Experimentación en el curso 2004-2005

Durante el curso 2004-2005, y a diferencia del curso anterior, pudimos disponer de un número elevado de Portfolios (300) y optamos por dos vías paralelas de experimentación: la primera, con nuestros propios grupos de alumnos y la segunda mediante tutorías para alumnos voluntarios.

ERROR HABITUAL	CONCEPTO ADECUADO	CONCEPTO ADECUADO
<p>* Aprendo inglés en la clase de inglés, el profesor enseña y yo recibo enseñanzas</p> <p>* No aprendo mucho porque no me enseñan mucho</p> <p>Aprender un idioma es fundamentalmente conocer el vocabulario y la gramática</p> <p>Para saber el idioma hay que aprobar el oral y el escrito</p> <p>* Se tarda lo mismo en pasar de 1º a 2º que de 4º a 5º</p> <p>* El trabajo en clase y fuera de clase es parecido en todos los niveles</p> <p>Hay idiomas y culturas de primera y de segunda</p> <p>Lo que hago en clase sólo vale para clase</p>	<p>* El aprendizaje autónomo, responsable y para toda la vida, que tiene lugar tanto dentro como fuera del aula. El profesor como facilitador.</p> <p>El carácter comunicativo de la lengua y su división en destrezas y subdestrezas</p> <p>Las destrezas no tienen por qué tener un nivel paralelo. Depende de las necesidades de cada usuario.</p> <p>* El aumento del repertorio lingüístico al progresar en el aprendizaje (la pirámide invertida del MCER)</p> <p>* El aumento progresivo del trabajo individual frente al trabajo de clase²</p> <p>Plurilingüismo y pluriculturalismo</p> <p>Uso del dossier como almacén de materiales utilizados y trabajos realizados para mostrarlos fuera del aula.</p>	<p>* El aprendizaje autónomo, responsable y para toda la vida, que tiene lugar tanto dentro como fuera del aula. El profesor como facilitador.</p> <p>El carácter comunicativo de la lengua y su división en destrezas y subdestrezas</p> <p>Las destrezas no tienen por qué tener un nivel paralelo. Depende de las necesidades de cada usuario.</p> <p>* El aumento del repertorio lingüístico al progresar en el aprendizaje (la pirámide invertida del MCER)</p> <p>* El aumento progresivo del trabajo individual frente al trabajo de clase</p> <p>Plurilingüismo y pluriculturalismo</p> <p>Uso del dossier como almacén de materiales utilizados y trabajos realizados para mostrarlos fuera del aula.</p>

Por último, el PEL de adultos incorpora también ejemplos de cómo seleccionar materiales adecuados para el dossier. Se pueden incluir tanto materiales utilizados (libros de lectura, revistas, programas de televisión) como trabajos realizados (currículum vitae, grabación de intervenciones orales, etc.). Éste es quizá el aspecto menos didáctico y más orientado al mundo laboral del Portfolio, pero sin duda las orientaciones del profesor pueden guiar adecuadamente a los alumnos a la hora de seleccionar sus mejores trabajos en función del objetivo buscado.

² El aumento del repertorio lingüístico al progresar en el aprendizaje (la pirámide invertida que menciona el MCER) debería hacernos reflexionar a todos: hacen falta muchas más horas para progresar en los niveles superiores y mucho más trabajo personal. Creo que cualquier profesor de idiomas es consciente además de cómo varía la proporción entre las horas de instrucción y las horas de aprendizaje fuera del aula al progresar en el aprendizaje. A nadie se le escapa que, mientras para llegar a un A1 la mera asistencia a clase puede ser suficiente, para pasar de un C1 a un C2 el aprendizaje fuera del aula debe superar con mucho el tiempo invertido dentro de la clase.

En todos los casos, un objetivo primordial fue tratar de observar las ventajas y desventajas del modo de trabajo elegido para poder transmitir nuestras experiencias a otros profesores. Otro objetivo añadido fue elaborar una lista de preguntas más habituales y sus respuestas más razonables, de las que se incluyen algunos ejemplos.

• Experimentación en el aula

(cada profesor con sus propios grupos de alumnos).

La realizaron cuatro profesores, en algunos casos trabajando con todos los alumnos del grupo, y en otros sólo con alumnos voluntarios dentro del grupo.

Ventajas de este modo de trabajo:

1. Los alumnos están muy guiados (de modo que resulta muy fácil resolver dudas de manera inmediata)

2. Si el nivel es adecuado, se puede utilizar la lengua meta como lengua de trabajo.

3. No supone sobrecarga horaria sobre el profesor

Desventajas:

1. El documento no está diseñado para el trabajo de aula. Como consecuencia, algunas actividades resultan un poco áridas.

2. El uso del PEL en castellano resulta metodológicamente incoherente, en particular en cursos de niveles altos.

3. Si su cumplimentación es obligatoria para toda la clase, el profesor puede tener que trabajar con alumnos a los que no les interesa en absoluto.

4. De alguna manera, entendemos que el uso del PEL en clases normales con adultos va en contra de la propia filosofía de autoaprendizaje que subyace al documento. El alumno se hace demasiado dependiente del profesor.

• Experimentación mediante tutorías

(con alumnos voluntarios).

Se realizaron charlas divulgativas que sirvieron para difundir el documento y conseguir un grupo de alumnos voluntarios. Todas las charlas tuvieron una asistencia muy notable, lo que demuestra el interés que suscita el PEL de manera inmediata entre el alumnado. Se siguieron dos vías paralelas:

1. En Torrelavega se estableció un plan de trabajo de cuatro sesiones, en fechas fijas y comunes para todos los alumnos voluntarios, además de una tutoría on-line para que los interesados pudieran resolver sus dudas en todo momento. Así mismo, los alumnos tuvieron la posibilidad de contar con los tutores en las horas de permanencia en el centro, especialmente en el horario de biblioteca, con el fin de poder realizar el test Dialang³ y corroborar así su autoevaluación mediante los descriptores del MCER.

2. En Santander se optó por una vía más autónoma, entregando un plan de trabajo (también de cuatro sesiones) en las propias tutorías, pero ofreciendo a los alumnos una hora de tutoría semanal (por parte de cada profesor) de la que podían disponer según su propio ritmo. Éste último sistema resultó más complicado de implementar, puesto que a las tutorías podían venir alumnos en distintas fases de trabajo, lo que dificultaba la atención personalizada. Además, requiere una dedicación de al menos una hora semanal por parte de los profesores y tiene un mayor riesgo de abandono por parte del alumnado.

• Opiniones de los alumnos (con alumnos voluntarios).

Se recogieron 98 "Cuestionarios del Aprendizaje o alumno" del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa (Borrador revisado 10.02.04). Se trabajó con alumnos mayoritariamente de inglés y sobre todo de nivel independiente (B), pero con una abundante representación de otros idiomas y niveles. La respuesta de los alumnos fue prácticamente siempre positiva: entienden que el PEL les ayuda a mostrar lo que saben

hacer en otras lenguas, les gusta hacerse responsables de su aprendizaje, y, por tanto, entienden que se debe animar a todos los alumnos a tenerlo. De modo lógico, dado el carácter del alumnado participante (alumnos que voluntariamente aprenden idiomas, frecuentemente más de uno), les parece importante que todos los europeos aprendan al menos dos lenguas aparte de la propia. Las únicas reticencias se presentan al preguntarles por la utilidad de la autoevaluación, aunque hay más de un 60% que lo considera útil. Particularmente significativas resultaron sus opiniones sobre los aspectos positivos y negativos del PEL.

Aspectos positivos:

1. Facilita la reflexión sobre el aprendizaje, se hace uno consciente de las carencias y se puede fijar objetivos (para lo que resultan muy útiles los descriptores). También permite plantearse otros métodos de aprendizaje y facilita la comprensión de dos aspectos básicos del aprendizaje: el aprendizaje para toda la vida y el autoaprendizaje (aprender a aprender), así como de la necesidad del esfuerzo personal.

2. Permite registrar los conocimientos de todas las lenguas, adquiridos tanto en el aula, como mediante experiencias de aprendizaje (que, de otro modo, no se pueden acreditar). Ayuda a tener actualizado el Currículum Vitae de idiomas y a recoger documentos y trabajos en el dossier.

3. Está muy bien tener un documento reconocido a escala europea, con unos niveles mutuamente inteligibles. Ayuda a sentirse más "ciudadano europeo".

4. En cuanto a la estructura formal, los ejemplos son muy ilustrativos y ayudan a rellenarlo.

Aspectos negativos:

1. Se realizaron muchas críticas con respecto a la densidad y extensión. Algunos de los adjetivos utilizados han sido: demasiado extenso, espeso, pesado, farragoso, exhaustivo, tedioso, repetitivo... Hay apartados que no son importantes y resulta demasiado laborioso rellenarlo si quieres reflejar más de una lengua.

2. La autoevaluación es difícil y demasiado subjetiva y debería poder contrastarse con criterios objetivos (quizá del profesor). Es difícil distinguir los matices entre descriptores.

3. Hay descriptores que no son muy aplicables a las situaciones de aprendizaje del alumno.

4. No hay suficiente conexión con el mundo laboral y educativo, en parte por estar aún en fase de experimentación.

5. Hace falta mucha fuerza de voluntad para rellenarlo, en parte por la ausencia de presión externa (exámenes, notas...)

³ Test diagnóstico de evaluación de idiomas en formato electrónico basado en los niveles del Consejo de Europa, muy recomendable para los alumnos -y profesores- que aún no estén muy familiarizados con los descriptores del MCER.

Sugerencias:

1. A nivel práctico, para buscar un trabajo, puede ser poco eficaz. Para buscar un trabajo, se pide una carta de presentación y posteriormente una entrevista.
2. Necesidad de una mayor conexión con el mundo real, laboral y educativo. Tiene que dársele mayor publicidad para que se conozca mejor en el mundo laboral y en toda Europa. Debería extenderse la idea del Portfolio a otras áreas del sistema educativo.
3. La autoevaluación es difícil si no está acompañada de una evaluación externa (del profesor).
4. Habría que intentar simplificarlo, darle un formato más 'transportable'. Es difícil aportar cosas al dossier en los formatos que se piden.

■ FAQ: Preguntas más frecuentes y posibles respuestas

(Se ofrece aquí una selección de las preguntas más relevantes y las respuestas que se han ofrecido, en su formulación original).

• ¿Por dónde empezar?

Sigue este plan de trabajo (ver más adelante)

• ¿Hay que hacerlo todo?

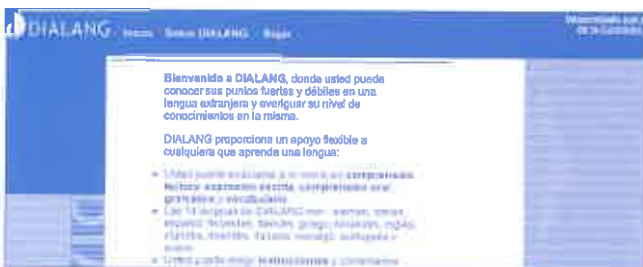
No. El PEL es voluntario. No hay nada obligatorio y, de hecho, hay mucha información redundante. Más adelante presentamos una posible selección de material. Haz lo que más te interese ahora y deja el resto para otro momento.

• ¿Y esto para qué vale?

Sobre todo para ti. Para aprender a aprender, para hacerte consciente de los verdaderos objetivos del aprendizaje de idiomas, de sus características, de los distintos modos de aprender, de lo que sabes, de lo que te queda, de cómo alcanzar tus objetivos concretos, para poder registrar todos tus conocimientos de idiomas, todas tus experiencias, tu currículum de lenguas... En cuanto al mundo laboral, aún no es demasiado conocido porque estamos en fase de experimentación, pero todo llegará.

• No sé dónde ponerme en los niveles del Consejo de Europa

Empieza por el cuadro de autoevaluación y mira una destreza. Compara los niveles. Una vez te has situado, mira el resto de las destrezas. Revisa tu autoevaluación mirando los impresos 8 de la Biografía. Si tienes un poquito más de tiempo, utiliza el programa DIALANG www.dialang.org (muy recomendable) (...)



Valoración general y recomendaciones de uso

La valoración de la experimentación realizada durante estos dos años es francamente positiva. Dado el elevado número de participantes, hemos podido realizar una variedad considerable de modos de experimentación que nos han permitido apreciar las ventajas y desventajas de cada uno de ellos. Hemos realizado actividades paralelas, charlas divulgativas, trabajado en el aula y fuera de ella, con alumnos voluntarios y con grupos completos, con tutorías abiertas y tutorías más guiadas. Tras esta experiencia se puede afirmar que el PEL no es sólo un instrumento muy útil a nivel social y laboral y una gran ayuda para relacionar los niveles de las EOIs con los niveles del Consejo de Europa, sino también una herramienta didáctica de primer orden como generador de actitudes y estrategias de aprendizaje, cuya utilización recomendamos a todos nuestros colegas. No es la panacea que vaya a resolver todos nuestros problemas pero sí parece que puede ayudar a eliminar importantes errores de concepto con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y a generar las actitudes adecuadas.

Aspectos positivos del PEL

- Ayuda a los alumnos a ser más responsables de su aprendizaje.
- Se pone el énfasis en el aspecto comunicativo de la lengua frente al aprendizaje centrado en la gramática y el vocabulario. Permite apreciar la progresión en términos de competencia comunicativa, en lugar de la progresión habitual en términos estructurales o gramaticales.
- El alumno es más consciente del proceso de su aprendizaje en general, sobre todo en lo que se refiere a los objetivos y modos de aprendizaje. En este sentido, ayuda a los alumnos a 'aprender a aprender', a autoevaluarse (en ocasiones, por primera vez) y a ser conscientes del aprendizaje como proceso a lo largo de toda la vida.

Aspectos negativos del PEL

- La extensión es excesiva. Rellenarlo completamente conlleva muchas horas de dedicación. Hay impresos (y secciones dentro de los impresos) que resultan redundantes y repetitivas.
- Relación PEL-Instituciones educativas. En estos momentos está poco clara la relación entre los niveles del MCER y las certificaciones de las instituciones educativas. Además, como en otros aspectos del sistema educativo, se echa de menos una mayor coordinación a nivel estatal e interautonómico.
- Relación PEL-mundo laboral: En estos momentos, es probablemente un instrumento de escaso valor laboral si no viene acompañado de una mayor difusión institucional ⁴.

⁴ En cualquier caso, como se ha mencionado antes, la inclusión del Pasaporte de Lenguas en el Europas parece representar un importante paso adelante en este sentido.

Recomendaciones de uso

Para terminar, presentamos una serie de recomendaciones prácticas para el profesor que se anime a utilizar por primera vez este documento con sus alumnos:

- Es muy conveniente marcar el ritmo de trabajo de los alumnos. Hay que darles un plan de trabajo que temporalice las sesiones. Como ejemplo, se presenta aquí el plan de trabajo de la EOI de Santander:

1ª SESIÓN
Información general
Tarea próxima sesión: Rellenar pasaporte (Obligatorio: pasaporte completo; Opcional: impresos 1,2, 3 y 4)
2ª SESIÓN
Traer pasaporte cumplimentado
Tarea próxima sesión: Rellenar biografía (Obligatorio: Historial lingüístico (impreso 5), planes de futuro (impreso 9) y descriptores de vuestro nivel (Impreso 8.lo que toque). Opcional: descriptores inmediatamente superior e inferior (impresos 8 y pico) e impresos 6 y 7)
3ª SESIÓN
Traer biografía cumplimentada
Tarea próxima sesión: Seleccionar materiales para el dossier y rellenar impreso Consejo de Europa
4ª SESIÓN (INDICANDO SIEMPRE FECHA TOPE)
Traer material para el dossier
Traer impresos Consejo de Europa cumplimentados

- Dada la extensión, y para no perder alumnos que no podrían rellenar todo el PEL, parece muy conveniente seleccionar el material que consideramos imprescindible frente a lo que puede resultar opcional. Una posibilidad muy recomendable, cuando los alumnos estudian varios idiomas, es centrarse exclusivamente en un idioma y dejar el resto de las lenguas para otro momento. Otra posibilidad (no excluyente) es la que se siguió en las tutorías de Santander:

	NECESARIO	OPCIONAL
Pasaporte:	Pasaporte completo	Impresos 1,2, 3 y 4
Biografía:	Impresos 5, 9 y 8 (sólo los descriptores de su nivel)	Impresos 8 (resto de niveles), 6 y 7
Dossier:		

Hay que insistir en que el plan de trabajo y la temporalización son fundamentales. No es tan importante cuál sea el plan que se elija como que se establezca efectivamente algún plan, para marcar un ritmo de trabajo.

- Es muy recomendable utilizar el PEL con una valoración de DIALANG, no sólo como forma de aportar esa 'valoración externa' que los alumnos reclaman sino porque es un excelente modo de entrenarse en la autoevaluación.

- De modo general, y una vez analizados los pros y los contras de los distintos modos de utilización, entendemos que el modo más provechoso de utilizar el PEL de adultos en el contexto de Escuelas Oficiales de Idiomas es mediante tutorías fuera del aula. No queremos excluir su uso dentro del aula, pero, vista la experiencia, nos parece más recomendable utilizar las horas de clase únicamente para presentarlo y/o para realizar actividades didácticas en la línea de las realizadas por este grupo. Dentro de las dos líneas de tutorías utilizadas, nos parece también más recomendable la vía de tutorías guiadas en fechas fijas utilizada en la EOI de Torrelavega, es decir, una vez realizada una charla divulgativa (o más de una), se entrega a los alumnos un calendario de tutorías y un plan de trabajo común. Esto permite que tanto alumnos como profesores trabajen al mismo ritmo y reduce la posibilidad de abandonos.

- Al margen del ritmo de implantación que se decida en cada Comunidad Autónoma, e incluso si no se dispone de Portfolios originales, se puede aplicar la filosofía subyacente al PEL (y al MCER) descargándose de las páginas del MEC o del Consejo de Europa los impresos más interesantes y realizando actividades didácticas que permitan poner el énfasis en los objetivos comunicativos y las estrategias de aprendizaje adecuados.

■ Para más información

MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN. (2000), Madrid: Anaya, 2001.

GUÍA PARA PROFESORES Y FORMADORES DE PROFESORES. David Little y Radka Perclová. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2001.

MEC

www.mec.es/programas-europeos www.culture2.coe.int/Portfolio

Consejo de Europa

www.culture2.coe.int/Portfolio

Centro de Profesores de Torrelavega

www.ciefp-torrelavega.org

Proyecto Dialang

www.dialang.org

Portfolio Electrónico de ALTE

www.eelp.org

Europass

europass.cedefop.eu.int

La formació permanent del professorat de les Escoles Oficials d'Idiomes

Jordi Margelí

Responsable de l'Àrea de Gestió i Avaluació Departament d'Educació i
Universitats – Generalitat de Catalunya



Aquest article té l'objectiu d'explicar els diferents programes de formació permanent per al professorat d'EOI. Intentarem, doncs, resumir breument els objectius i característiques de cada programa. En tots ells, excepte pel que fa a les llicències d'estudis retribuïdes, hi pot participar tot el professorat en actiu (professorat funcionari, interí o substitut).

La formació permanent pot tenir diverses tipologies i finalitats. Per això és convenient remarcar que els programes actuals poden, o haurien de, canviar en un futur per anar-se adaptant tant a les noves necessitats dels diferents col·lectius als qui s'adrecen com a les diferents metodologies i mitjans a utilitzar o aplicar en aquests programes. Amb aquesta intenció de canvi i renovació animo tot el professorat que llegeixi aquest article a expressar qualsevol contribució o comentari.

El conjunt del professorat d'EOI s'ha incrementat enormement en els darrers anys i també s'han creat moltes noves escoles. Aquest procés ha representat una dispersió geogràfica i una atomització d'alguns centres que pot dificultar una programació homogènia de la formació. Cal considerar també que, dins d'un mateix centre, hi conviu professorat de diversos idiomes amb una experiència professional i formativa molt diversa (des del professorat novell fins a aquell amb més de 20 anys d'experiència).

Cal recordar un aspecte essencial de la formació permanent: aquesta ha de ser una eina per a la millora professional, per tant, ha de tenir un efecte positiu en la docència o en la gestió i orientació d'un centre i ha de respondre a necessitats o demandes orientades o fonamentades en aquest sentit. També ha d'anar acompanyada d'un procés de reflexió sobre la pròpia pràctica docent.

La formació per al professorat d'EOI, malgrat ser un col·lectiu específic, se situa dins el Pla Marc de Formació Permanent del Departament d'Educació i Universitats. Si bé és cert que moltes de les necessitats del professorat d'EOI són específiques, també és cert que l'oferta global del Departament pot donar resposta a algunes d'elles. Tanmateix queda clar que l'horari lectiu del professorat d'EOI, majoritàriament de tarda i vespre, dificulta la seva participació en activitats presencials comunes amb professorat d'altres nivells educatius.

Començarem el repàs als diferents programes de formació per a la formació en centre ja que aquesta és una prioritat cada cop més clara en la majoria de sistemes educatius. Les tres principals modalitats formatives a les EOI han estat fins ara: els cursos, els assessoraments i els grups de treball. Totes tres han de tenir dos aspectes comuns: han de respondre a projectes de millora del centre i ha d'haver-hi una part significativa del claustre involucrada. Pel que fa als cursos, la seva durada no ha de ser inferior a 15/20 hores i poden ser presencials i semipresencials. Els assessoraments tenen una durada variable (per exemple, 20/30 hores), que inclou tant la formació amb un/a assessor/a extern/a com el treball intern (que ha de ser d'un mínim d'un terç del total de la durada de l'assessorament). L'assessorament sempre inclou una memòria final on quedi reflectit el procés seguit i la feina realitzada.

Els grups de treball és una altra modalitat formativa que les EOI han fet servir per dinamitzar els seus claustres. Cal considerar, però, que, com ja s'ha comentat a l'inici d'aquest article, el nombre reduït de professorat d'alguns centres fa convenient la programació d'un grup de treball per al professorat de més d'un centre. En aquesta modalitat, el mínim d'hores és de 40, el nombre mínim de participants és de 5, hi ha la possibilitat de tenir puntualment una assessoria externa i s'ha de finalitzar la tasca amb l'elaboració d'un dossier.

Per finalitzar aquest apartat de la formació en centre, cal esmentar que la Subdirecció de Formació Permanent i Recursos Pedagògics està treballant perquè les EOI disposin d'un calendari per fer les corresponents demandes, amb un formulari unificat i un catàleg d'activitats ja dissenyades. És previst disposar d'aquestes eines el desembre d'aquest any 2006 a fi de poder facilitar i unificar totes les demandes en centre per al curs 2007-08. Creiem que aquestes eines també facilitaran una programació més extensiva de les activitats a fi d'evitar, en la mesura que sigui possible, la concentració de la majoria de formació en centre de les EOI en els divendres no lectius del segon quadrimestre.

La formació individual també va lligada a una millora professional i es pot vehicular a través de diferents programes. Hi ha programes vinculats a la llengua que imparteix el professorat i també n'hi ha d'altres (com els de la formació en les TIC) més generals, i que no estan associats a cap llengua en concret.

El Departament organitza bona part de les seves activitats extensives a través dels plans de formació de zona (PFZ) vinculats a una àrea o municipi. Les inscripcions per a aquestes activitats per al curs 2006-07 són de l'1 al 15 de setembre. Per les característiques d'aquestes activitats, una bona part són a distància, les activitats de l'Àrea TIC ofereixen un ventall

ampli de programes i de nivells de dificultats. La durada de les activitats incloses en els PFZ i a la programació de l'Àrea TIC és variable i la seva realització és al llarg del curs.

Pel que fa al professorat d'alemany, anglès, francès i italià, la convocatòria anual de beques d'estiu per al professorat de llengües estrangeres (darrera convocatòria al DOGC núm 4615 de 18 d'abril) ofereix un ventall de cursos, ampliat respecte a anteriors edicions, tant a Catalunya com a l'estranger (Alemanya, França, Gran Bretanya, Irlanda, Itàlia i Nova Zelanda). L'oferta inclou cursos de metodologia, cultura, llengua i TIC de durada variable (mínim 30 hores) a realitzar entre juliol i agost. El professorat amb plaça adjudicada en alguna d'aquestes activitats té totes les despeses d'allotjament i manutenció cobertes per part del Departament i un ajut per al desplaçament. La Subdirecció de Formació Permanent també està fent un esforç perquè el professorat d'EOI trobi en totes aquestes activitats, compartides amb el professorat de secundària, un espai significatiu i unes activitats contextualitzades a la seva especialitat.

Dins el programa Socrates de la Unió Europea trobem l'acció Grundtvig 3, gestionada per l'Oficina de Cooperació Educativa i Científica Internacional d'aquesta mateixa Subdirecció. La darrera convocatòria d'aquest programa anual es va publicar al DOGC núm. 4539 de 29 de desembre de 2005. Aquesta acció concedeix ajuts, entre 1.400 i 1.500 euros, per participar en activitats a països de la Unió Europea per assistir a cursos de metodologia. L'acció Grundtvig 2 concedeix ajuts per a centres per participar en projectes comuns amb altres centres europeus. Malgrat haver tingut una bona experiència d'un centre en aquesta acció, la dificultat de trobar centres de característiques similars a altres països europeus fa molt complicada la seva extensió entre les EOI.

Cal esmentar també que el mateix Departament va organitzar el curs 2005-06 per primera vegada, a través de l'Àrea de Certificacions d'EOI, de la Subdirecció General d'Ordenació Curricular i Programes Educatius, uns grups de treball vinculats al Portofolio Europeu de Llengües i a la plataforma EOICAMPUS en els quals ha participat un nombre significatiu de professorat de diverses EOI. Es preveu la continuïtat d'alguns d'aquests grups de cara a aquest curs 2006-07.

Per acabar aquest repàs a l'oferta de formació individual, hem de recordar que el Departament d'Educació i Universitats reconeix la participació del professorat en activitats organitzades per altres institucions, com ara l'Institut Alemany, el Britànic o el Francès, el Col·legi de Doctors i Llicenciats, les escoles d'estiu, les associacions d'ensenyants, ESADE, International House, l'Institut d'Estudis Nord-americans, i d'altres vinculades al món educatiu i a la formació del professorat. Així mateix, els Instituts de Ciències de l'Educació de les diferents Universitats organitzen també activitats dins de la seva oferta pròpia.

El Departament publica també cada any, al final del corresponent curs acadèmic, una convocatòria d'ajuts individuals a la formació que concedeix ajuts per despeses de matrícula, desplaçament o telefonia (cursos telemàtics) al professorat participant en determinats cursos de postgrau o master o activitats del propi Departament.

Per acabar, esmentarem un altre programa que també té a veure amb el desenvolupament professional com són les llicències d'estudis retribuïdes. Aquestes llicències es classifiquen en les de modalitat A i les de modalitat B. Les llicències de modalitat A es concedeixen per a un curs acadèmic sencer amb la finalitat d'elaborar un treball basat en la recerca educativa. La convocatòria corresponent (DOGC, num 4607 de 4 d'abril) especifica els àmbits, temàtiques preferents i eixos transversals que ha de reflectir cada projecte. El nombre de llicències A per al curs 2006-07 és de 79. L'altra modalitat de llicències d'estudis retribuïdes (la B) està pensada per produir materials. Aquestes llicències tenen una durada de mig curs o de mitja dedicació durant tot l'any i s'han convocat 90 per al curs 2006-07. En les dues modalitats es requereix que la persona supervisora sigui de l'àmbit universitari. Així mateix, les persones sol·licitants han de tenir un mínim de tres anys com a funcionàries de carrera.

Espero que aquest petit resum contribueixi a la difusió dels programes de formació entre el professorat d'EOI i a un increment de la seva participació, ja actualment força nombrosa.

Tota la informació (calendaris, nombre de places, objectius de cada programa, condicions de participació,...) està disponible en el període corresponent al espai web de la Subdirecció General de Formació Permanent i Recursos Pedagògics (www.xtec.cat/formacio).



Novetats i inscripcions

Programes de formació per al curs 2006-2007

Cursos intensius d'anglès
Llistes admesos

Oferta de les activitats del Pla de Formació de Zona. Curs 2006-2007

Jornada de cloenda de la formació en pràctica reflexiva

Jornades Informatives Aules obertes

Curs de formació inicial per a l'exercici de la funció directiva

Reserva de places a les Escoles Oficials d'Idiomes. Curs 2006-2007
Llistes provisionals

Llistes definitives beques llengües estrangeres estiu 2006

Visites tècniques adreçades al professorat de tecnologia.

Comenius 2.2.C.1, Convocatòria 2006 (llistes definitives)

Llicències modalitat C. Curs 2006-2007 (llistes definitives)

Llicències modalitats A i B. Curs 2006-2007 (llistes provisionals)

Pla Marc de Formació Permanent 2005-2010. Document provisional

Diccionario

ELEMENTARY

Oxford Pocket

ESPAÑOL-INGLÉS INGLÉS-ESPAÑOL

New Third Edition!

New Features:

- ✓ 5,000 **NEW** words and expressions
- ✓ 200 **NEW** notes on grammar, vocabulary and culture
- ✓ 32 **NEW** full-colour pages
- ✓ **NEW** grammar reference section

FREE with the dictionary:

- ✓ Interactive Oxford Pocket Genie CD-ROM



Contains:

- ⇒ the whole text of the dictionary
- ⇒ pronunciation of all English words in the dictionary
- ⇒ instant look-up facility to enable students to look up words when working online



FREE with the dictionary: Interactive Oxford Pocket Genie CD-ROM

OXFORD

*The first book to make sense
of the Common European Framework for
English language teaching professionals*

**Insights from the
Common European
Framework**

edited by **Keith Morrow**

OXFORD

NEW

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Treballem la gramàtica des dels audiovisuals 'autèntics'

Yolanda Scott-Tennent
EOI Tarragona yscottt@tinet.org



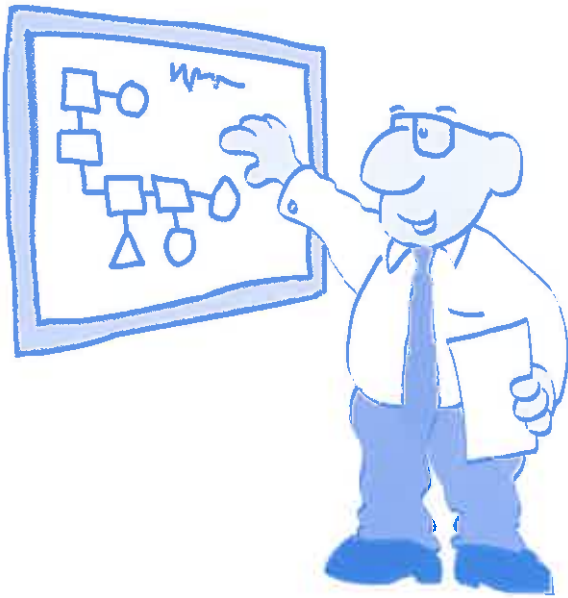
Introducció

La idea de presentar la xerrada de manera transversal, explicada en català, però oberta a diversos idiomes, va ser una combinació del fet que jo ja havia presentat una xerrada explicant la idea en anglès i va tenir molt d'èxit, que al fòrum EOICAT a Girona es convocava a professors d'EOI de diferents llengües i que les noves tecnologies cada cop van prenent més empenta, i també incidència en totes les vessants del dia a dia quotidià, i no menys en el món de l'educació i aprenentatge.

El que volia compartir era l'experiència i/o la idea que jo havia posat en pràctica amb molt d'èxit a les meves classes i durant un temps es va estendre a tot el nivell de cinquè d'anglès a l'EOI de Tarragona. No pretenia ésser una sessió per tal de proporcionar materials concrets, ni tampoc guies i pautes d'exactament a quin nivell o en quin moment s'ha de contemplar el possible ús d'aquesta nova presentació o pràctica d'estructures gramaticals. En primer lloc perquè considero que això ho podria fer, com a molt, aplicat a l'anglès- que és la meua especialitat. però no em veig "autoritzada" per fer aquestes afirmacions/indicacions en l'ensenyament i/o aprenentatge d'altres llengües, en les quals jo no sóc especialista . Per tant, les explotacions concretes a partir de l'aplicació de les idees mostrades, les haurien de fer els experts en cada llengua. També serien els especialistes de cada llengua els que haurien de decidir en quin punt del curs o de la unitat de cada nivell emprar aquesta possibilitat (presentació, pràctica, perfeccionament, si escau, etc., o si és aplicable en més d'un curs i/o nivell).

La pràctica d'utilitzar vídeos per a treballar la gramàtica va néixer, en el meu cas, com a conseqüència de buscar materials per practicar la comprensió oral amb els meus alumnes de cinquè, perquè la comprensió oral s'avalua amb diversos documents audiovisuals a la prova final d'Aptitud. En principi, buscàvem materials per fer explotacions per practicar la comprensió oral, sobretot per als alumnes de tercer i cinquè. Poc a poc ens vàrem adonar que alguns d'aquest documents també es podien utilitzar per treballar la gramàtica. Vàrem comprovar, a més, que el fet d'explotar algun text per treballar la gramàtica no volia dir que no es pogués aprofitar el mateix text, o un altre part del mateix document per treballar la comprensió oral o d'altres destreses.

Paral·lelament, també anàvem afegint, a aquests audiovisuals per treballar la gramàtica i la comprensió oral, altres tipus d'exercicis –orals, escrits i de comprensió escrita, utilitzant textos relacionats amb els temes dels vídeos que trobàvem amb relativa facilitat a Internet mitjançant els cercadors. Sense gairebé adonar-nos-en, el que havia començat com un procés d'anar vestint un tema, en alguns casos, acabava transformant-se, amb els nostres materials, en unitats gairebé completes. No solament això, sinó que en ésser unitats pròpies fetes de materials independents, donaven peu a poder treure i afegir exercicis i d'altres materials a mesura que els anàvem trobant o ens "cansàvem" de veure el mateix. Durant un parell d'anys a cinquè d'anglès vàrem estar utilitzant aquestes unitats en lloc d'un llibre de text i als alumnes els semblaven força atractius i interessants els temes tractats – la SIDA, la violència domèstica, la comunicació, les arts i cultura i les guerres i revolucions, entre d'altres.



■ Perquè utilitzar audiovisuals per explotar la gramàtica ?

Si ens fixem en raons que estiguin centrades en l'aprenent, és evident que l'ús de LENGUATGE REAL, per treballar qualsevol aspecte de la llengua:

- Millora el nivell de comprensió a tots els nivells.
- Fomenta l'adquisició de la fonètica i fonologia i destreses generals de comprensió i producció de la llengua.
- Presenta/Mostra/Desenvolupa/Revisa uns ítems de llenguatge que ens interessin. També és important que amb certa freqüència els alumnes vegin i comprovin que tenen la capacitat o coneixements necessaris per tal d'entendre o adquirir la llengua des d'una mostra de llenguatge "real" que no ha estat adaptat o manipulat al seu nivell. De fet, sovint és aquest el procés que seguim per tal d'aprendre llengües quan no hi ha un ensenyament formal.
- Proporciona el context o, de vegades, una excusa per treballar un determinat aspecte gramatical de la llengua.
- Si no s'utilitza en excés, afegeix varietat a les classes, cosa que sempre va bé per incrementar la motivació dels alumnes.

No hem d'oblidar tampoc, que som una societat cada cop més tecnològica i habituada a rebre i processar informació per aquests mitjans, amb la qual cosa l'aprenentatge sovint s'accelera o millora considerablement.

■ L'elaboració (com ens hi posem?)

Abans, fer qualsevol tipus d'explotacions per treballar els audiovisuals implicava enregistrar hores de vídeo, tenir el temps de mirar-les i destriar allò que pensàvem que ens podria ser útil. Avui dia tenim moltes més opcions, passant per DVD, internet, e-mails, i tot tipus de document audiovisual visible en pantalles d'ordinador o aparells de reproducció.

Ens facilita molt la feina el fet que els continguts gramaticals d'un document audiovisual sovint són evidents pel tipus de document o el tema. Un reportatge sobre l'aniversari de la mort de John Lennon, per exemple, segurament contindrà temps verbals en passat i la difusió sobre un invent nou o noves prestacions d'algun aparell segurament estarà presentant en temps i estructures del futur. Si no és aquest el cas, les qüestions gramaticals poden fer-se evidents arran d'una explotació (de comprensió oral mateix) o de la transcripció.

Com sempre, és recomanable variar el tipus d'activitats, provar les instruccions, i, en general, totes aquelles coses que tenim present a l'hora de produir materials i preparar les classes.

També és important, en el cas de la gramàtica, allò que diem en anglès per les presentacions "KISS" (Keep it short and simple) o sigui, curt i senzill, perquè la capacitat i voluntat de l'alumne de posar-hi atenció minva considerablement quan es tracta d'un exercici o presentació més "tècnics" i/o específics que quan ha d'escoltar i veure per contestar un qüestionari de comprensió oral o per fer una altra tasca de contingut menys concret.

Sense crear massa expectacions, és sovint una bona idea sondejar els alumnes per veure si poden (i volen) contribuir-hi amb materials?, quins temes els interessin especialment, quines àrees (gramàtiques o no) de la llengua els són especialment difícils, etc.

Alguns exemples de documents:

■ Es presenta una estructura que apareix al document

A/ Per primer cop i de forma inductiva

Aquest, justament, és un exemple d'un exercici de passiva que jo vaig descobrir arran de preparar les preguntes de comprensió oral, on vaig veure que a les mateixes preguntes, i també al text audiovisual, sortia reiteradament l'estructura de passiu present en anglès. A partir d'aquí vaig incloure un exercici per practicar-ho aprofitant la informació que obtenien del vídeo.

Document: Cremation in Bali

Llengua: Anglès

Estructura: Present passive

Font: TV3-Dual

Watch the following video report and answer the following questions:

EXERCISE ONE

Decide whether the following statements are true or false. If they are FALSE, supply the correct information.

1. The Balinese are expected to look very sad at burials.
 2. White is worn by most mourners because it represents reincarnation.
 3. The casket representing the figure of a black bull is going to be burnt.
- etc.

EXERCISE TWO

Put the following into the order in which they are mentioned. The first one has been done for you.

1. The body is taken from the tower and put into the black bull casket.
 2. Cups are broken.
 3. The deceased's wife is helped to the tower.
 4. The spirit of the dead man is carried to his God by smoke.
- etc.

Document: Afers Estrangers

Llengua: Català

Estructura: Pronom Relatiu, Present; Verbs Pronominals i estructures passives

Font: TV3

Afers Estrangers
Present Perfect
TV3

- Durant aquestes darreres setmanes...
 - hem conegut a molta gent
 - hem xerrat amb tots ells
 - i hem conversat a cada país hem après una cosa nova

yscolt - lennen/voici06/relatiu
gramàtica des de audiovisuals

B/ Per primer cop i de forma deductiva

Document: Les Desfavorisés de Noël

Llengua: Francès

Estructura: il/elle veut (present)

Font: Internet (www.tsr.ch/tsr/index)

És un exemple d'un document que es pot emprar a nivell molt elemental. Els alumnes veuen un documental de principis dels anys seixanta que mostra diferents nens que són germans en una família immigrant humil. Expliquen el que volen rebre de regal per Nadal.

El primer exercici proposat seria una graella on han d'aparellar cada nen amb el que ha demanat.

Qu'est-ce que chacun(e) des enfants veut pour Noël?

1 Michel	A un vélo
2 Pierre Albert	B ???
3 Geneviève	C une paire de skis aussi
4 Paul	D des cahiers aussi
5 Fernand	E des choses pour l'école (des cahiers, des crayons.)
6 Jean José	F des patins
7 Jean Luc	G une paire de skis

Després, els alumnes treballen l'estructura "il/elle veut", primer amb el que han vist al reportatge, i després utilitzant la informació real del que volen els companys de classe.

Altres documents mostrats:

Document: La gran mentira

Llengua: Espanyol

Estructura: Ya es hora+ subjuntiu

Font: Document rebut per e-mail (Windows Media Player)

Document: Japanese Cartoon

Llengua: Anglès

Estructura: Verbs en present/Presentacions «I am/Call me /My name is..»

Font: TV3 Dual

■ Per practicar una estructura que surt al document

Document: Els Simpson

Llengua: Diverses

Estructura: Temps verbals passats [mostrat en espanyol, però el mateix DVD tenia l'opció d'alemany/anglès i francès]

Font: DVD comprat

Cuando yo era pequeño

- ... me empecé en que me comprasen ...
- ... mi padre se opuso ...
- ... me aguanté la respiración ...

Vaig explicar als presents que la unitat que vàrem crear per repassar els temps verbals i expressions i gramàtica relacionada amb els passats, a cinquè d'anglès, era arran d'un documental

de la National Geographic on es comparaven les tres revolucions o guerres de Vietnam, Cuba i Afganistan. Cada un dels tres segments sobre cada revolució específica durava entre cinc i vuit minuts i vàrem fer unes preguntes de comprensió oral de diferents tipus per cada un d'ells.

A continuació vàrem afegir els exercicis per fer un repàs general dels temps verbals passats seguint el fil de les guerres. També vàrem incloure activitats orals i escrites (també parlant de les guerres civils, etc.) i una comprensió lectora, amb diversos exercicis (també de vocabulari) de la còpia electrònica a Internet de Reader's Digest que parlava de l'experiència d'un metge voluntari de Médecins Sans Frontiers als Balcans. Els alumnes trobaven força interessant aquesta unitat i, malgrat la vessant conflictiva del tema, o potser precisament per això, perquè gairebé tothom té alguna cosa a dir sobre els conflictes bèl·lics, els motivava molt a produir tant oralment com per escrit.

Altres documents que vàrem veure:

Document: Bullying

Llengua: Anglès

Estructura: Oracions relatives

Font: Internet www.realguide.com

■ Per aprofundir o repassar estructures que surten al document

Document: Johannes Rau

Llengua: Alemany

Estructura: Oracions relatives

Font: Internet www.tageschau.de

El tros de document que es va veure en alemany era una notícia sobre la mort d'un antic president d'Alemanya, Johannes Rau. Sortien tota MENA de personatges relacionats amb el món de la política parlant-ne i, lògicament, fent anar tot tipus d'oracions relatives més complexes.

Horst Köhler, Bundespräsident:

"...ein Sozialdemokrat, der gerade durch seine Überzeugungen auch Sympathien bei der Union fand."

Wolfgang Gerhardt, FDP-raktionsvorsitzender:

"Wir verlieren einen Mann, der über Parteigrenzen hinweg, als Sozialdemokrat die Grundbausteine unseres Landes immer mit vertreten hat."

Jürgen Rüttgers, CDU, Ministerpräsident Nordrhein-Westfalen:

"Er war ein Mann, dem das Land am Herzen lag, der die Menschen im Land liebte."

Algunes, les vaig extreure directament del que es deia i d'una transcripció de la part del començament, que vaig trobar al servidor de la cadena alemanya d'on vaig capturar el document audiovisual.

Aquest "input" podria anar acompanyat de requadres recordatoris sobre les estructures per fer oracions relatives, i llavors els alumnes podrien produir més oracions relatives amb les que es diuen a la resta del documental. També vaig trobar molts articles de diari relacionats amb el tema, i amb la connexió donant l'adreça web des de la pròpia pàgina de la cadena televisiva. Aquests textos es podrien emprar com a fonts d'informació addicional per treballar l'estructura desitjada o per construir un exercici de comprensió oral, una conversa o escrit arran del tema, etc. Un exercici que motiva molt als alumnes, que és descriure una persona famosa (podem decidir si ha de ser una persona històrica o actual) sense dir qui és, utilitzant força oracions relatives i, aleshores, la resta de la classe ha d'endevinar de qui es tracta.

Altres extractes que es van mostrar:

Document: Los Problemas Crecen (sèrie televisiva d'humor)

Llengua: Espanyol

Estructura: Condicionals/Subjunctius

Font: Internet www.realguide.com

■ Per proporcionar una "excusa" o la base a partir de la qual fem anar l'estructura que ens interessa

A/ L'estructura apareix poques vegades, però el text audiovisual dona l'oportunitat d'ampliar-ne la pràctica

Document: The Human Brain

Llengua: Anglès

Estructura: Connectors de seqüència, adverbis temps, cc temps, etc.

Font: documental BBC- TV3 Dual

[After answering two listening comprehension exercises] In Section A, questions and 4 involve using a time clause.... Write different time clauses referring to how the body works using the following words (though not necessarily at the beginning of the sentences) and thinking carefully about the form of the verbs you are using: as... while... when... during... for...



Els alumnes veuen una breu secció sobre un documental de la BBC que parla del Cos Humà. El tros seleccionat parla del Els alumnes veuen una breu secció sobre un documental de la BBC que parla del Cos Humà. El tros seleccionat parla del funcionament del cervell davant diversos estímuls. Després de sentir-ho han de poder explicar de nou el procés, emprant

totes les estructures típiques d'explicació d'un procés. Aleshores el tema es pot ampliar o bé amb temes de salut o bé amb temes d'altres processos que no siguin tan comuns o hagin estat utilitzats tantes vegades per treballar aquest tipus d'estructures.

Moltes vegades, el que practiquem no és nou. No podem estar inventant la llengua i la seva manera de funcionar, però sí que podem evitar que els alumnes sempre vegin el mateix tema relacionat (per exemple, recórrer a les vacances anteriors, o a la infància per parlar i treballar els temps passats!). Si a més tenim en compte que molts alumnes estudien o han estudiat més d'una llengua avui en dia, veure'ls bufar i posar aquell posat de "oh no, una altra vegada...." és molt trist amb la quantitat de material que tenim al nostre abast i que podem utilitzar per aprendre i ensenyar.

Altres extractes:

Document: Creature Comforts [En aquest cas, un episodi dels dibuixos animats, aquest al voltant del tema.

Llengua: Càtala (també disponible en Anglès dual)

Estructura: En aquest cas, hi havia diverses possibilitats: m'agrada/no m'agrada... el que mai menjaria/el meu plat favorit.../la cosa més (adj) que mai (i comparatius)/el pitjor àpat que mai ./ Receptes (imperatius)

Font: K-33

B/ L' estructura apareix només en una part concreta del document, però l' premem com a excusa per fer un exercici

Document: The Discovery of a Pharaoh's Tomb

Llengua: Anglès

Estructura: make/do amb determinades paraules

Font: Documental TV3-Dual

Després, i en parelles, per ampliar la pràctica de forma oral, els alumnes reben unes targetes on només consta una de les paraules a la llista mostrada. Han de produir una frase, amb el temps verbal que vulguin i decidir si l'expressió va amb "make" o amb "do". El company ho comprova i li diu si ha triat la opció correcta.

Document: OJ Simpson- The Untold Story

Llengua: Anglès

Estructura: Estil indirecte [intermedi/avançat]

Font: TV3- 60 minuts (Dual)

Here are some real and then imaginary statements, questions, etc. taken from the court case you have just watched a section of. Change the sentences into reported speech with the specific speech verb given, avoiding the use of a "that" structure where possible.

1. OJ Simpson to Nicole: "I'm going to make you feel sorry that you left me. (threaten)

2. Nicole's family: "We are absolutely sure that OJ Simpson was directly responsible for Nicole's death". (accused)

C/ Mostra una situació en la qual es produiria de manera espontània l' estructura.

Document: Un viatge inoblidable

Llengua: (també disponible en anglès dual)

Estructura: condicionals/subjunctius/tant de bo

Font: TV3

Els alumnes veuen un reportatge en el qual diverses persones, que no es coneixen de res abans de fer el viatge, s'embarquen en una aventura, dalt d'un camió, per l'Àfrica de l'est. Els passa tota mena de coses (bastants són desagradables o negatives) i quan deixem el reportatge, els ànims dels aventurers estan força decaiguts i ja es comencen a barallar tot sovint. Mentre miren el reportatge, no es tracta que es concentrin en cap estructura, sinó que es quedin amb detalls de les coses que passen i que es vagin endinsant en la situació.

Escriu frases en primera persona, com si fossis tu la persona que està dient el que pensa durant el viatge.

- Preferiria/Hauria preferit...
- Suposa.../Imagina...
- ...com si...
- Ja és hora...
- Tant de bo + desig actual
- Tant de bo + desig passat

Document: Le nouvel an

Llengua: Francès

Estructura: Verbs auxiliars o estructures per parlar de costums

Font: Internet (www.tsr.ch/tsr/index)

Després de completar un qüestionari de comprensió oral, aparellant les diferents ciutats de les quals es parla i s'explica com s'hi celebra el cap d'any, es podria practicar (oral o escrit):

Pour le nouvel an à ... on a besoin de ./on peut/on doit
Si je vais à ... pour le nouvel an, je peux ...
Si j'allais à ... pour le nouvel an, je pourrais ...

D/ Utilitza el document audiovisual previ i l'actual per practicar l'estructura

Aquesta estratègia és molt útil per practicar comparatius, o estructures de contrast, connectors o de debat.

Document: Safari de luxe

Llengua: català (també disponible en dual anglés)

Estructura: Comparació/contrast

Font: Documental TV3

*Aquest vídeo, es veuria just després del viatge inoblidable per Àfrica de l'est.

Ata veureu un vídeo on una parella fa un viatge molt diferent per l'Àfrica- a Sud-àfrica, concretament.

Mira el document i tria l'opció que no s'esmenta

1.- El primer allotjament

- a) el pot reservar una persona sola o un grup.
- b) és l'únic lloc on els turistes es poden acostar a les girafes.
- c) és un lloc especialitzat en problemes d'estrès.

En parelles o grups, parleu de quin viatge voldríeu fer -dels dos que heu vist per l'Àfrica- i expliqueu el perquè, tot contrastant i comparant els dos viatges.

E/ Proporciona als alumnes el context [o "excusa"] com a base per emprar l'estructura

Document: Vídeojocs

Llengua: Català

Estructura: Estructures comparatives o de preferència

Font: K-33

Després de veure un curt reportatge comparant diversos vídeojocs nous:

Preferència > quin prefereixes/t'estimes més ... el meu joc favorit és ... (i altres tipus de descripció)

Instruccions/Imperatius

Document: Pandillas

Llengua: Espanyol (registre Sudamericà)

Estructura: Consells [arran de la greu problemàtica a la vida quotidiana que pateixen a Colòmbia amb els grups relacionats amb les drogues.]

Font: Internet: realguide TV Colombiana

Document: Anunci Mercedes

Llengua: qualsevol (no hi ha text parlat)

Estructura: Predicció/deducció... [qualsevol llengua]

Font: cument rebut per e-mail en format Windows Media Player

A l'anunci es veu un nen que s'aixeca del llit al matí i agafa un cotxe de juguina, una pala, una regadora i enfila cap al jardí. Comença a fer un forat, on enterra el cotxe, i el rega i en aquell moment se'l veu mirant el jardí del vef on hi ha aparcat un cotxe marca Mercedes. Creu que, si colga el cotxe i el rega prou, arribarà a ser com el del vef. Com que les escenes no ens revelen inicialment l'argument, es pot utilitzar com molts altres documents audiovisuals (pel·lícules, escenes) per predir o fer hipòtesis del que passarà, deduccions, etc. d'una manera molt intrigant i simpàtica.

Què passarà...????

Què creus que està fent? Per què ??

Deu estar fent .../potser està .../No pot ser que...

Document: Je suis un "toy boy"-Videoclip amb cançó «toy boy»

Llengua: Francès (cançó)

Estructura: Temps presents

Font: Document rebut per e-mail en format Windows Media Player

Es pot treballar la predicció/deducció, com al vídeo anterior o explotar la cançó...

• Memòries d'un "toy boy" (passats/solia/present perfecte..)

• Situacions compromeses/anècdotes/narrativa

És clar que cercar materials requereix una inversió important inicial de temps, però també cal tenir en compte que es troba molta cosa mentre es busca, vegeu aquí una petita mostra d'algunes coses que s'han quedat al "tinter" mentre jo buscava documents audiovisuals per a la xerrada...

DOCUMENT / FONT

Arantxa (Internet-yahoo.com)

Popxport (Internet-Deutsche Welle)

Cyber Bilder (Internet-RDA)

Deutsche Ärzte in England (Internet-Tageschau-Berlin)

Reporter in China (Internet-BBC)

Madonna (nou disc) (Videoclips)

New Investigation into Diana's Death (realguide.com- CNN)

Des Espions Russes (TV-5)

Paracaídas

Entrevista Amaral /Trailers/Cançons

No hem d'oblidar tampoc, que som una societat cada cop més tecnològica i habituada a rebre i processar informació per aquests mitjans, amb la qual cosa l'aprenentatge sovint s'accelera o millora considerablement.



POSSIBLE ESTRUCTURA / LENGUA

Voy a/no voy a... (plans futurs) [espanyol]

Diferents cantants (comparati, passats)
 Contrast temps verbals (futur, passat)
 Futurs [alemany]

Verbs auxiliars (modals) [alemany]

Comparació vida reporters [anglès]

Será de los más bailados (futurs) [espanyol]

Temps passats/hipòtesis present/passat [anglès]

Passat imperfet [francès]

Llevaban/hacían, etc.
 Rutinas presente/pasado [espanyol]

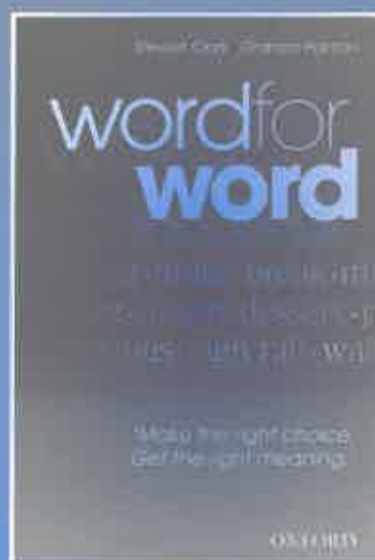
NEW FOR
 INTERMEDIATE LEVEL
 AND ABOVE



'If the weather is warm, you can have a bath in the lake.'

(Tourist brochure)

avoid the
 pitfalls with...



the **only** reference book
 dedicated to comparing
 easily confused words

OXFORD
 UNIVERSITY PRESS

Gran Diccionario Oxford

ESPAÑOL-INGLÉS
INGLÉS-ESPAÑOL

- Más de 300.000 palabras y frases
- Entradas destacadas en color

3.^a
edición
completamente
revisada y actualizada



LA MÁXIMA AUTORIDAD EN DICCIONARIOS



NIVEL AVANZADO

El CD-ROM contiene:

- **TEXTO ÍNTEGRO** del diccionario.
- Pronunciación (30.000 vocablos).
- Dispositivo de búsqueda instantánea.

Compatible con Windows® 98, Me, NT, XP y 2000

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Streaming Videos on the internet

An unlimited source of authentic material
for the language classroom.

Josep Suller
EOI Tarragona



I first talked about the issue of capturing streaming videos and how to use them in the language classroom in the workshop I did at the APAC ELT convention 2006 (March). A very similar article was also published in the magazine: APAC convention 2006 (June).

Introducció

If you are one of those teachers who likes using authentic videos in his/her classes, have you ever tried to calculate the approximate number of hours you may have spent taping, selecting “chunks” and editing videos from the satellite dish? There is no doubt that the satellite dish is a great source of authentic videos of all kinds, but nowadays Internet offers us an unlimited number of authentic videos that can be used for class exploitation and what is more, they are “ready to be used” since they have the “ideal” length for a listening activity (2-5 minutes). If you surf the internet, you will discover thousands of webs where you can find different kinds of videos you can use to prepare exploitations for the language teaching: news items, reports, interviews, music clips, film trailers, commercials, etc.

Most of these internet videos, however, are not intended to be downloaded. They are in “streaming” format. Videos that are in “streaming” allow you to view them before the entire file has been downloaded on to your computer. On the one hand, this is a considerable advantage, because otherwise we would have to spend a few minutes downloading the video before we could watch it. On the other hand, it has an obvious disadvantage: if you click on the right button of your mouse, the option “save as” does not appear.

We all know most videos (news items above all) are replaced in a few hours. Then, if we prepare a class exploitation for a video on Monday, it will probably have been removed on Tuesday. Is it then worth preparing an exploitation for a video which is going to disappear in a few days?



There are thousands of websites where you can find videos.

It is true that some websites offer videos which are not removed, but it might also happen (even if it's just to prove Murphy's Law!) that when you take your students to the computer room, the website is temporarily unavailable. Then, you have to be imaginative enough to either improvise a new activity or convince them to go back to their regular classroom. I certainly wouldn't like to be in this situation on a Friday afternoon with a group of teenagers! Apart from that,

internet is still not as yet powerful enough to allow 20 or 25 computers to view a video simultaneously on the internet smoothly, without the typical “glitches”, where image and sound constantly stop, thus making the video almost incomprehensible. So, how could we avoid these problems?

The answer is easy: by downloading the videos, saving them on a server so that we will then be able to watch them locally whenever they are needed. Modern local networks nowadays can be a hundred times faster than the average broadband internet connection.

Is there any way of downloading “streaming” videos? Fortunately, the answer is yes! However, you should see the terms of use of each web before downloading any video. In general, you can download videos if they are for educational, personal or non-commercial use. Sometimes you can require prior written permission from the websites.

1. How can we download “streaming” videos?

After spending a lot of time “googling”, asking in forums, chats, etc. I succeeded in finding a few programmes that, among other functions, allow you to download videos that are in the two most popular streaming formats: RM “Real Video” and WM “Windows Media”.

These are some of my favourite programmes that can download “streaming” videos:

WMR recorder: www.wmrecorder.com
 Stream Down: www.stream-down.cocsoft.com
 Hi-Download: www.hidownload.com

I would recommend everybody interested in capturing streaming videos to download free demo versions of any of these (or other) programmes and experiment with them. You will see how easy it is to use them.

When I do a talk or workshop about the topic of using “streaming videos as an authentic material in the language class” I normally concentrate on one of these “stream recorders” (WMR Recorder) as an example of how easy it is to capture streaming videos for classroom use. We see how it has to be configured and how we can use it. This programme is an easy-to-use, powerful way of recording Real video and audio streams. Its main advantage is that it records both “Real Video” and “Windows Media” video and audio streams. It is functionally quite similar to a home video recorder: we play the clip we want from the internet and we press the “record” button. Then, in a few minutes, we will have the video on our hard discs ready to be used later even without an internet connection.



*WRM Recorder capturing a video:
 Notice its interface: really similar to a standard video player
 (with the Record, Stop and Play buttons)*

2. Working with videos in the computer room:

Apart from technical issues (speed, avoiding temporarily unavailable or vanishing websites, etc.) downloading the videos involves many advantages since you can do many different activities with them in the computer room once you have the video in the computer room server:

- **Motivation (new technologies) / Routine change:** We all know that anything that has to do with computers strongly motivates our students. Any routine change (going to the computer room) is always welcome. Then it is normally preferable to work with any video activity in the computer room rather than in the normal classroom.
- **Students can work at their own pace:** Students can be given a question sheet and a time limit to complete a task. These activities help students enhance their learning autonomy since they decide upon the sections of the video they need to repeat (as many times as they want) and the sections they can skip because they have already understood. This is one of the main advantages of having a video in a computer: you have total control over the video: you can play, stop, rewind or skip sections according to your needs. They can also resort to (and get used to using) online tools: dictionaries, search engines, encyclopaedias, etc.
- **It is a great way to deal with diversity in the classroom:** You can put several videos in the server. Slow students can work with just one or two videos whereas you can include more videos to prevent early-finishers from getting bored, therefore avoiding one of the main situations that may lead to misbehaviour in the classroom.
- **Activities can be much more “demanding”:** They do not depend on the typical “let’s watch this video twice”. As they can rewind and watch those sections they have most problems with as many times as they want to. Consequently, we can use videos that would be “almost impossible” for our students if they were only to be watching them twice. You cannot imagine how “optimistic” we may be with our students if you let them control the video or how their self-confidence improves when they see how much they can understand from an “authentic” video, just by repeating the sections they need as many times as necessary.

EDITOR'S PICK



Blaze Media Pro
 Blaze Media Pro is an all-in-one audio and video solution including playlist, converter, editor, recorder, etc.....



Spyware Doctor
 Spyware Doctor is a multi-award winning spyware removal utility that detects, removes and protects you.....



Digital Media Converter
 Batch-convert all your video and audio files among popular formats.....



Allto Video to iPod Converter
 Allto Video to iPod Converter is a powerful and handy video Converter for Apple iPod Movie and iPod Video.....

- Activities can be complemented with online materials related to the activity: (students can read parallel newspaper articles, gather vocabulary on the topic, etc.) before –in order to make the activity easier for them- or afterwards, in order to “round it off”.

- Once a video has been downloaded, it is really easy to “manipulate”. This means we can create wonderful activities with programmes such as “Hot Potatoes”. Some teachers (not as many as there should be) have already experimented and created some “potato-materials”. I have seen many grammar, reading and vocabulary activities created with this easy-to-use, free but still underused programme. However, I have seen very few activities with “videos”.

These are some examples of activities I have created easily with Hot Potatoes and streaming videos captured from the internet:

A classical listening comprehension activity (M/C) at upper-intermediate level:



Barbie vs. Bratz: In this report students have to answer some multiple choice questions about the commercial war between these two dolls. Hot Potatoes lets the teacher include “hints & feedback” to help students before and after their answers. This kind of activity is great to develop their learning autonomy. They can work on their own, without depending on the teacher so much. I designed this activity for an upper-intermediate group.

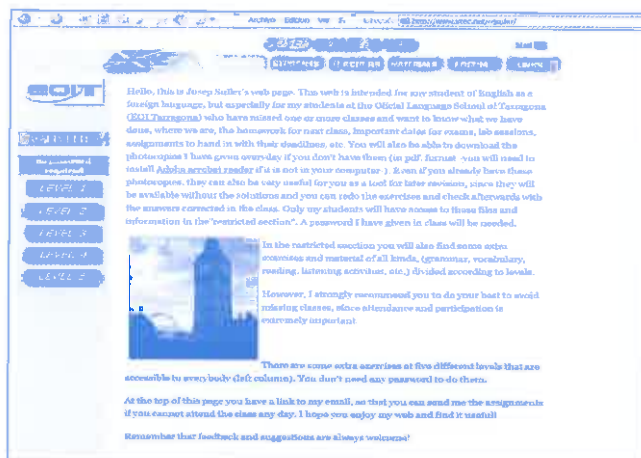


James Blunt's song: “You're beautiful”: This song was one of the biggest hits of 2005 in the U.K and it has become immensely popular among students. The lyrics were copied from the internet, pasted on “Hot potatoes” and all verbs and adjectives were removed. Students were also given “hints & feedback” to help them before and after their answers. This activity was a complete success: students had a great time revising verbs in the past, adjectives and developing their listening skills & autonomy. I designed it for an elementary group.

Both activities were done with videos downloaded from the internet and Hot Potatoes. It was really easy to elaborate the exercises and they were extremely successful among my students.

3. Videos on your own web:

Another thing I normally do with the videos I have downloaded from the internet and which generates high motivation among my students is when they have to “watch a video for homework”. I have created a web page: <http://www.xtec.net/~jsuller/> where each of my classes has a calendar that is restricted with a password. There, I include what we have done everyday, the homework for the next class, important dates for exams, lab sessions, assignments to hand in with their deadlines, extra photocopies and exercises... and one or two videos every month with a task to do (open questions, T/F, M/C, writing a review, etc.) They love this kind of “homework”!



My web page and an example of my students' class calendar, where I regularly include “videos for homework” among other things.



4. Burning videos from the Internet onto a CD/DVD

Videos downloaded from the internet can also be used in a more “traditional” way in the classroom. They can be burnt on a CD or DVD to be played on the standard DVD players we may have in our school.

However, we have to take into account that RM or WM videos cannot be viewed directly on a home dvd player because RM or WM is a compressed format which only computers understand.

Once we have downloaded the video from the internet, we have to follow 2 further STEPS in order to create a CD or DVD

a) **Convert the Real Media video into MPEG/AVI** (universal formats accepted by any recording software). Some programmes that can do this are:

EO video: www.eo-video.com

WinAVI Video Converter: www.winavi.com

DVD Santa: www.dvdsanta.com

b) **Burn the MPEG file on a CD/DVD:** Most recording software does not accept compressed video formats such as RM or WM. This is the reason why we previously need to convert these internet videos into MPG or AVI. Once it is in this format, we will be able to create a CD or DVD playable on any standard DVD player. These are some of the most popular recording programmes:

Conclusion

Internet is giving shape to our society and we, as teachers, have to bear in mind that we can make use of a privileged window to the real world outside the four walls of the classroom. Internet offers us an unlimited number of “ready-to-be used” videos which can be used for class exploitation, which are also “authentic” material. Therefore, we can take our students beyond the “conventional” curriculum. What is more important, we can cater for our students’ interests, for we will not depend on just the videos we may have included with our text-book. We can use videos from the internet to produce a lot of “motivating alternatives” not only in the computer room, but also in the traditional classroom.

If any teacher has ever felt a little reluctant to use these videos because they had to be used “exclusively” on the internet, you should take into consideration that it is possible to download and manipulate them, creating a great deal of enjoyable activities which will really make a difference in your English classroom: you will create a pupil-centred atmosphere, you will be able to deal with diversity easily, you will provide them with a substantial degree of motivation, you will help them to develop their autonomy and, on the whole, you will boost your students’ mastery of English.

■ Important

Everything I have mentioned in this article (capturing streaming files, converting videos, burning DVDS, using hot potatoes, etc.) is extremely easy to do and anybody can learn how to do it. In my school, there are already a lot of teachers who did not use to work with computers before but who are now doing all these things and more. Now they are “hooked” on downloading videos and creating appealing and motivating material for their students with “authentic” videos from the internet.

I have also received a lot of emails from people that have attended one of my talks saying that since then they have created easily their own motivating materials with authentic videos from the internet.

I would recommend everybody to download “free demo versions” of the programmes I’ve mentioned and “experiment” with them. You will soon be downloading streaming videos and creating your own authentic materials to be used in the computer room and/or in the regular classroom!

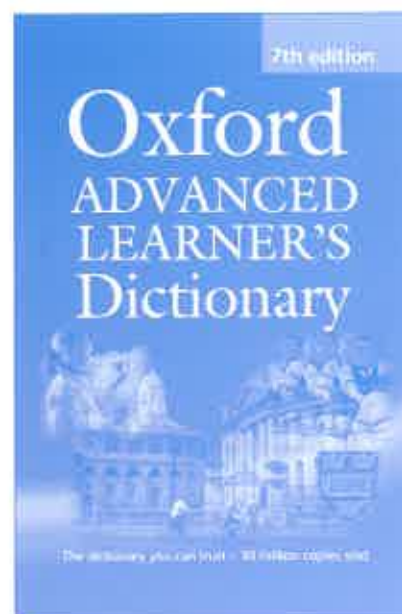
■ Interesting websites

On my web, updated links to all the programmes I have mentioned and a few of my favourite websites to get streaming videos are available in the “teachers’ ection”.
<http://www.xtec.net/~jsuller>

Remember that in order to write the “~ symbol” you have to type 126 on the numeric keyboard (on the right) while holding the ALT key.

Oxford ADVANCED LEARNER’S Dictionary

MONOLINGUAL DICTIONARY



The dictionary
30 million
people rely on

Itineraris: acompanyament formatiu per a l'aprenentatge autònom

Equip del Centre d'Autoaprenentatge EOI Barcelona-Drassanes



1. Per què els itineraris?

Des de fa tres anys el CA de l'Escola Oficial d'Idiomes de Barcelona-Drassanes s'ha convertit en un servei més de l'escola, al qual poden accedir els alumnes oficials sense haver de pagar una matrícula extra. Aquesta decisió ens ha permès i ens ha fet replantejar tant la funció i l'organització dels materials i de les activitats al CA com la relació amb el professorat dels departaments i el seu grau d'implicació en la tasca que es duu a terme al CA.

D'altra banda, les experiències dels CA i els treballs de recerca sobre el que significa potenciar l'autonomia en l'aprenent confirmen cada cop més la necessitat d'un guiatge i d'un acompanyament pedagògic per tal que l'aprenent agafi progressivament la responsabilitat del control del seu procés d'aprenentatge. És a dir, s'entén l'autonomia no com a capacitat innata sinó com a procés de capacitació que cal anar desenvolupant (v. Bosch i Esteve 1999).

Aquestes dues raons ens van portar a plantejar com a projecte de treball l'organització de bona part dels materials del CA en itineraris. Comptàvem amb iniciatives pilot prèvies fetes per Eulàlia Duñach (alemany) i Maria Mayayo (italià), i vam demanar també l'assessorament d'Olga Esteve, creadora del concepte sobre el qual s'ha fonamentat el CA de la universitat Pompeu Fabra.

¹ El Centre d'Autoaprenentatge de l'EOI Drassanes està integrat actualment per Zinka Carandell (AL), Rosa M. Bernedo (AN), Marta Mas (CA), Glòria Feliu (ES), M. Fca. Martínez (FR), Montse Cañada (IT), Violeta Nogueira (RS) i Andreu Rigo (coord).

Actualment el nostre CA presenta encara la major part dels materials en forma de fitxes de treball autocorrectives organitzades per idiomes, per nivells i per habilitats. Algunes d'aquestes fitxes incorporen un guiatge per ajudar l'aprenent a desenvolupar estratègies d'aprenentatge i d'altres remetent a fulls generals de consells per "aprendre a aprendre". Altres, no obstant, contenen materials sense guiatge i no tenen en compte la llengua materna del destinatari. Creiem que aquests tipus de materials (en general: fitxes sense relació entre elles i sense consells), que durant uns quants anys han omplert un buit de materials didàctics als CA, no responen a la complexitat de la llengua i dificulten l'orientació de l'aprenent en situació d'autoaprenentatge.

2. Què entenem per itinerari?

L'itinerari entès com una seqüència, més o menys oberta, amb un ventall d'activitats i de recursos al voltant de la consecució d'un objectiu d'aprenentatge presenta les característiques següents.

- Presenta un concepte de llengua més globalitzador on aquesta apareix en tota la seva complexitat. (la llengua com a eina per a la comunicació)
- Dóna cohesió als materials i els presenta en xarxes lògiques entre ells, la qual cosa permet un enfrontament amb un input ric i variat, contràriament a l'organització en categories aïllades que no potencia el procés natural d'aprenentatge. (En un mateix itinerari l'alumne pot haver de consultar una gramàtica, llegir un text, configurar una taula amb recursos de llengua, produir un text...)

- Presenta seqüències de materials més o menys obertes (depenent del tipus d'itinerari) que intenten orientar l'aprenent en situació d'autoaprenentatge, que li suggereixen un treball en la llengua on no realitza només activitats focalitzades en microprocessos (perdent així de vista marcs més amplis), sinó que l'ajuden a connectar aquesta petita activitat amb situacions de comunicació real. Per exemple, en alemany, relacionar exercicis de declinació de l'adjectiu amb el treball d'un vocabulari específic i uns recursos de llengua per a descriure persones; o, en francès, relacionar la distinció fonètica del masculí i femení amb la bona pronunciació de la llengua per a entendre, ser entès i evitar malentesos. Es tracta de combinar processos més globalitzadors amb processos més focalitzats inscrits en aquests marcs.

- Integra en la seqüència consells de caire pedagògic i estratègic que ajuden l'aprenent a reflexionar sobre el procés que està seguint i a desenvolupar estratègies per abordar la tasca, i que són transferibles en altres situacions d'(auto)aprenentatge.

- Acompanya els materials amb instruments de guiatge i de seguiment, com per exemple les pautes (que tractem més endavant), que no parlen de consells generals, sinó de reflexions molt concretes relacionades amb unes activitats determinades, que fomenten en l'aprenent la conscienciació sobre el que fa, com ho fa i per què ho fa.

Darrere l'estructura externa dels itineraris que explicarem més endavant, aquests presenten una estructura conceptual que podríem comparar metafòricament amb un procés circular. La primera condició és que l'alumne conegui els objectius, i que pugui al final de l'itinerari avaluar els seus progressos, però aquest coneixement dels objectius és més profund i eficaç si és experimental. Per això molt itineraris comencen amb petites activitats de sensibilització o d'escalfament on l'alumne s'enfronta directament amb el nou fenomen (ja sigui a través d'activitats de producció, d'esbrinar un significat, d'activitats d'anàlisi d'un tipus de text, etc.). A través d'aquestes activitats pren consciència del repte d'aprenentatge que li planteja l'itinerari i del seu punt de partida. Amb aquest procediment ens afegim a la proposta que fan Esteve i Cañada (2005) de promoure que l'alumne es creï les seves pròpies "Zones de desenvolupament pròxim" (ZPD), és a dir que sigui conscient de la distància entre el seu estadi actual de coneixement i el que seria capaç de fer amb ajuda de recursos de tota mena.

El final de l'itinerari intenta que l'alumne reculli aquell primer estadi (de sensibilització o d'escalfament), compari allò que era capaç de fer abans d'iniciar l'itinerari i allò que pot fer en acabar-lo, és a dir fer una avaluació del seu procés (per exemple, reprendre al final la primera tasca d'escalfament i veure com és capaç de resoldre-la al final; propostes d'autoavaluació de produccions orals o escrites a través d'una pauta de correcció, etc.).

La reiteració d'aquesta estructura interna, que admet lògicament petites variacions en la seva presentació externa, contribueix també a crear hàbits d'aprenentatge.

3. Quines parts té un itinerari?

Pel que fa a l'estructura, un itinerari, que està previst, en principi, per a un nivell determinat, consta de les parts següents: **títol, objectiu(s), guia, tasca final o tasques finals, relació amb altres itineraris i, eventualment, pauta.** Comentarem breument cada una d'aquestes parts il·lustrant-les amb extractes de l'itinerari **Partizipien als Adjektive** previst per a cinquè curs d'alemany.

IDIOMA	AL
NIVELL	05
TÍTOL	Partizipien als Adjektive (participis en funció adjectiva)

OBJECTIU

Comprendre de manera detallada articles de diari, articles científicodivulgatius, entrades d'enciclopèdia o textos similars.

Comencem per una endevinalla. ¿Pots entendre a què correspon aquesta definició?

"Ein in weiße Tücher gehülltes, furchteinflößendes Wesen, das um Mitternacht in unbewohnten alten Häusern anzutreffen ist"
(aus: Sichtwechsel 3)

Si no l'entens, tot i entendre les paraules per separat o haver-les buscat al diccionari, fes aquest itinerari i torna a provar-ho al final.

GUÍA

Aquests tipus de textos que hem citat a l'OBJECTIU acostumen, en alemany, a fer ús de recursos per concentrar la informació (Nominalstil). Per entendre'ls és necessari que desenvolupis les capacitats següents:

A) Familiaritzar-te amb algunes estructures que serveixen per concentrar la informació (Partizipialkonstruktionen)

B) ...

Seguidament et presentem una sèrie d'exercicis i activitats que et serviran per anar assolint les competències abans esmentades

A) Per a familiaritzar-te amb les formes de Partizip I und Partizip II en funció d'adjectiu (funció atributiva) i els seus usos i significats:

EXPLICACIÓ

- **Grundgrammatik deutsch** (Diesterweg Verlag) (p. 45-47). En aquesta gramàtica hi trobaràs informació sobre: com es formen?, el seu significat (gleichzeitig-vorzeitig; andauernd-geschlossen; aktiv-passiv), i la seva posició i la col·locació dels complements que l'acompanyen.

- **Klipp und Klar** (Klett Verlag). *Partizipien als Adjektive* (p. 184) Explicació senzilla però molt clara per començar

- També pots consultar la següent adreça d'internet (molt clara per entendre com es formen i el seu valor i significat)

<http://web.lettas.up.pt/alemao3/partizipregeln.htm>

PRÀCTICA

- Fitxes GR 4: 0041, 0071, 0096

- Ejercicios (A. Castell i B. Brauceck) 81, 82 (p. 38)

L'ús estilístic d'aquestes formes és propi de textos de registre escrit i gehoben (elevat).

En altres situacions o tipus de text, aquest ús pot sonar forçat o fins i tot pedant. És pot fer servir per ironitzar. Observa-ho en l'exercici següent:

- **Grammatik mit Sinn und Verstand** Ub 18 (Amtsprache) (p. 249)

TASQUES

- Si vols practicar amb un text informatiu sobre **Onlinekurse**: en el llibre *Auf neuen Wegen Text Fit per Klick* (p. 186); exercici C.9 (p. 187).

- A la biblioteca hi trobaràs diaris (*Süddeutsche Zeitung*). Busca un article sobre algun tema que t'interessi i intenta trobar les construccions de participi i entendre-les tot desglossant-les i expressant-les amb frases de relatiu (Aquest treball el pots fer amb ajuda de la pauta que t'adjuntem a l'itinerari).

(...)

...I finalment no oblidis la nostra endevinalla: Natürlich és un fantasma

ITINERARIS RELACIONATS

Indirekte Rede (Treball amb textos periodístics)

IndireNivell: Creiem que és més pràctic que l'itinerari estigui previst per a un sol nivell (curs). Si una mateixa dificultat es tracta en dos cursos, és més convenient fer un itinerari per a cada curs amb grau de dificultat diferent.

Títol: La selecció dels itineraris és consensuada entre el professor responsable del CA i els professors del Departament (i això per tal de facilitar la interrelació de la feina feta al CA amb el treball que es fa a les classes) i recau sobretot en aquells punts del currículum que tots ells consideren bàsics, difícils d'adquirir, que poden requerir, per tant, un ajut o un esforç especials i que són susceptibles de ser treballats autònomament (per exemple millorar un aspecte de la pronunciació, resoldre aspectes ortogràfics que presenten dificultat per interferència, aprendre a redactar textos argumentatius, millorar la comprensió oral dels noticiaris...)².

En la mesura del possible, el títol ha de ser curt i la terminologia emprada, compartida pels professors del Departament, és a dir, ha d'estar redactat amb el mateix llenguatge que es fa servir a les classes de manera que sigui totalment entenedor i familiar per a l'aprenent.

Per motius pràctics i estratègics, la presentació formal d'un itinerari no ha de ser llarga. Els aprenents es mostren normalment reticents davant una proposta que, a primera vista, els pot demanar una inversió de temps important. En el cas que, per la seva complexitat, l'itinerari sigui "massa llarg", creiem que és millor subdividir-lo en diversos itineraris ("subitineraris") relacionats sota un títol general.

Objectiu(s): formulat en una sola frase curta, tot i que pot ser convenient subdividir-lo en diversos objectius. Pot estar redactat en un estil molt senzill (per exemple: "entendre els números") i ha de posar en evidència la relació amb la realitat, la seva utilitat pràctica.

Com ja hem dit més amunt, és bo que l'itinerari comenci per una petita activitat de **sensibilització o d'escalfament** destinada a crear un buit de coneixement, un repte que serveixi de punt de partida al treball dels aprenents. Seria ideal que aquesta activitat d'escalfament es fes a l'aula. L'aprenent hauria de continuar després al CA.

Guia: ha de mostrar una relació molt clara (fins i tot en la seva presentació formal) amb l'objectiu o els objectius i ha de distingir entre explicació (la "teoria"), pràctica (els exercicis) i consells (orientacions i reflexions de tipus pedagògic i estratègic que poden ser útils a l'aprenent).

² "Alguns exemples d'itineraris ja preparats per a aquests idiomes i nivells: *Passiv (alemany, 3r)*, *Persönliche Briefe schreiben (alemany, 3r)*, *Indirekte Rede (alemany, 5è)*, *Indicaciones per arribar a un lloc (anglès, elementary)*, *Escriure narracions (anglès, 1r-2n)*, *L'accent de les paraules. Sil.laba tònica i sil.laba àtona (català, 4r-5è)*, *Separació de sil.labes. Diftongs i dígrafs (català, 4r-5è)*, *Silaba y silaba tónica (espanyol llengua estrangera, 4r-5è)*, *Distinció fonètica masculí-femení (francès, 1r)*, *La pronunciació de l'italià (italià, 1r)*, *Passato prossimo (italià, 1r)*, *La forma passiva (italià, 4r)*, *Si impersonale / si passivante (italià, 4r)*, *Consonants dures i toves (rus, 1r-5è)*, *Quina hora és? (rus, 1r)*

Les referències bibliogràfiques que tracten aspectes més "teòrics" han de ser molt seleccionades, convenientment seqüenciades (de les més senzilles a les més complexes) i breument comentades. És útil que aquesta part contingui també explicacions personals de l'autor de l'itinerari adaptades el màxim possible al perfil dels nostres estudiants. Aquesta adaptació constitueix un dels trets més significatius de l'itinerari. En aquesta part, com en la resta de l'itinerari, la terminologia emprada ha de ser totalment entenedora per l'aprenent. La utilització d'una terminologia més tècnica, que hauria de ser compartida pels professors, ha de ser convenientment explicada. L'estil pot ser una mica telegràfic per tal de reduir la quantitat de text a llegir.

Les referències bibliogràfiques a exercicis pràctics (autocorrectius) han de ser també seqüenciades segons la dificultat i el nivell d'aprofundiment (de les més generals a les més detallades) i comentades segons el seu interès.

Les referències bibliogràfiques a exercicis pràctics (autocorrectius) han de ser també seqüenciades segons la dificultat i el nivell d'aprofundiment (de les més generals a les més detallades) i comentades segons el seu interès.

No cal que l'aprenent segueixi en la seva totalitat les propostes presentades a la guia. Aquestes formen un ventall de possibilitats dintre del qual ell ha de seleccionar en funció de les seves necessitats, de les seves mancances, del seu estil d'aprenentatge o del nivell de coneixement que vulgui assolir (sembla evident que com més exhaustiu sigui en el seguiment de l'itinerari, més podrà aprofundir en el tema). Aquest segon nivell d'adaptació, fet per l'aprenent i guiat pels comentaris que conté l'itinerari és fonamental.

Tampoc cal que l'aprenent segueixi estrictament l'ordre previst tot i que se li recomana que comenci per aquelles activitats que donen més input. L'aprenent familiaritzat amb l'estructura dels itineraris pot adaptar l'ordre de les activitats als seus interessos immediats o al seu estil d'aprenentatge. A més, l'itinerari conté sovint propostes que l'aprenent pot fer en qualsevol moment.

Tasca final (tasques finals): És la conclusió lògica de l'itinerari. Ha de ser pràctica, (auto)avaluable i, tancant l'estructura circular, ha d'enllaçar amb l'objectiu i el repte inicials. L'ideal és que la seva realització requereixi la intervenció d'altres serveis de l'EOI (per exemple, correcció per part del professor, avaluació en comú a l'aula amb el professor, correcció per part de l'assessor, observació de textos a la premsa, consulta d'una pàgina d'Internet, observació del que passa a classe, etc.).

Itineraris relacionats: altres itineraris que tracten punts similars, previs o posteriors al de l'itinerari en qüestió.

Pauta: La pauta metacognitiva és un instrument relacionat amb una tasca d'aprenentatge que ajuda l'aprenent a reflexionar sobre el procés que està fent. La pauta esmicola els petits processos que l'alumne va fent per realitzar l'activitat. Segons Monereo (1995) això permet que l'alumne interioritzi d'una manera concreta els continguts curriculars més abstractes perquè pugui utilitzar-los de manera independent.

En la mateixa línia, Arumí (2006) diu que es tracta d'una guia escrita pensada perquè l'alumne la utilitzi per a la reflexió, el guiatge i l'explicació sobre el seu procés d'aprenentatge individual respecte a una habilitat concreta.

La pauta seria, doncs, allò que, un cop l'alumne ha finalitzat l'itinerari, "s'emporta amb ell" i que li pot servir en una situació d'aprenentatge similar. La que correspon a l'itinerari-mostra seria així:

PAUTA

Objectiu final: entendre en detall paràgrafs de textos d'articles de diari, articles científicodivulgatius, entrades a enciclopèdies o similars que concentren molt la informació.

A) Primerament identifico l'estructura gramatical que concentra la informació (**Nominalstil**)

Ex: *(Ein in weiße Tücher gehülltes, furchteinflößendes Wesen), das um Mitternacht in unbewohnten alten Häusern anzutreffen ist*"

B) La descomponc en els seus elements.

a. Primer busco el nucli (nom principal) de la construcció nominal

Ex: *Ein in weiße Tücher gehülltes, furchteinflößendes Wesen (ésser)*

b. Busco el/s participi/s que el complementen

Ex: *Ein in weiße Tücher gehülltes, furchteinflößendes Wesen*

c. Busco els complements d'aquests participis. Per fer-ho no oblidó la regla: **Links definiert Rechts** (l'esquerra defineix la dreta)

Ex: *in weiße Tücher gehülltes* / Ex: *furchteinflößendes*

C) Intento entendre el seu valor temporal (simultani o anterior); de duració o com a acció acabada, acció activa o passiva:

	in weiße Tücher gehülltes	furchteinflößendes
Andauernde Handlung (acció durativa)		X
Abgeschlossene Handlung (acció acabada)	X	
Gleichzeitige Handlung (acció simultània)		X
Vorzeitige Handlung (acció anterior)		
Passive Handlung (acció passiva)	X	
Aktive Handlung (acció activa)		X

D) Intento reformular-la amb les meves paraules construint una frase de relatiu:

Ex: *Ein Wesen, das in weiße Tücher gehüllt ist (un ésser que està cobert amb draps blancs)*

Ex: *Ein Wesen, das Angst macht (un ésser que fa por)*

Aquest any, encara en fase d'elaboració dels itineraris, hem dut a terme algunes petites experiències pilot en les quals alguns procediments de treball s'han confirmat com a força eficaços.

S'ha proposat a algun professor interessat iniciar els itineraris a l'aula fent les primeres activitats de sensibilització o d'escalfament a través de les quals els alumnes descobreixen el repte que se'ls proposa, esdevenen conscients del buit que cal omplir a través del seguiment de les fases següents de l'itinerari i discuteixen les possibilitats que aquest els ofereix. Després continuen l'itinerari d'un manera autònoma al CA, però seguint els consells del professor o de l'assessor de treballar en parelles o grups petits. Aquesta interacció entre iguals els ajuda en el seu procés de recerca i aprenentatge pels suggeriments mutus que s'ofereixen, però també perquè els permet anar verbalitzant les seves reflexions interiors (Esteve, 2003). L'última fase, la tasca final, es recull i avalua de nou a l'aula.

Aquest procediment que hem descrit permet:

- Que l'alumne entengui el seu procés d'aprenentatge com un continuum, amb fases de treball a l'aula i fases de treball autònom, fent servir altres serveis de l'escola.
- Conèixer a través de l'itinerari els recursos que el CA li pot oferir per a altres ocasions i fer un ús més rendible del material de consulta (diccionaris, gramàtiques...)
- Fer ús d'instruments d'acompanyament del seu procés com les pautes que podrà aplicar tant a tasques de l'aula, com a les de treball autònom.
- Potenciar la implicació dels professors al CA i l'interès de l'assessor per donar un servei que s'adeqüi a les necessitats de l'aula.

Conclusió

Com a conclusió creiem que el nostre projecte d'itineraris no pretén simplement crear un material, sinó afavorir una cultura d'aprenentatge més humanística. No es tracta simplement que l'alumne realitzi una sèrie d'activitats, sinó que es familiaritzi amb estructures de treball que l'ajuden a interioritzar procediments més autònoms: guies que d'alguna manera l'obliguen abans, mentre i després de fer una feina a plantejar-se interrogants sobre: què sé fer i què no se fer?, què més necessito?, quina tria de recursos faig i en funció de quins criteris?, què em dona constància del que he après?. És a dir un procés de conscienciació que l'ajuda a anar autoregulant el seu procés.

Tanmateix, per les característiques del procés d'acompanyament, els itineraris seran eficaços en la mesura que els professors els incorporin a les seves classes i transmetin, a l'aula, aquesta cultura d'aprenentatge que hi ha darrere de cada itinerari.

■ Webs d'interès

ARUMI, M. (2006), *Anàlisi d'una acció pedagògica basada en l'autoregulació. Dos estudis de cas a l'aula d'iniciació a la interpretació consecutiva*. Tesi doctoral, Departament de Traducció i Filologia. Universitat Pompeu Fabra.

BOSCH, M. (1996), *Autonomia i aprenentatge de llengües*. Graó, Barcelona.

BOSCH, M., ESTEVE, O. (1998), *Activitats per desenvolupar la consciència lingüística*. Articles, núm 18, p. 67-81.

CAÑADA, M. D., ESTEVE, O. (2005), *Organització i ús de materials d'autoaprenentatge per a la millora de la competència lingüística d'aprenents adults*. A: *Noves necessitats de formació en adults*. Articles 34, Graó, Barcelona.

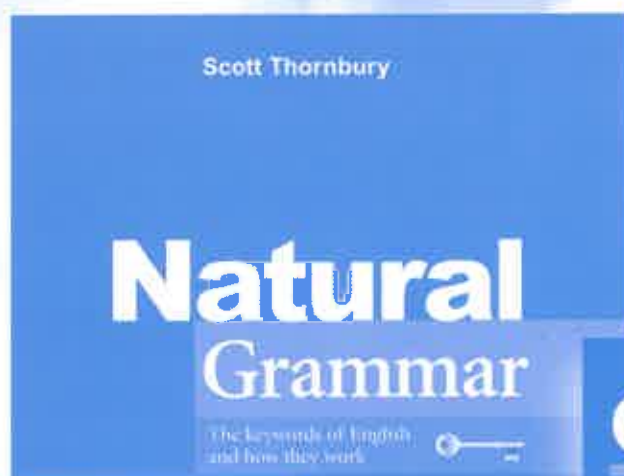
ESTEVE, O. (2003), *La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento; un planteamiento didáctico.*, *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Colección Aulas de verano. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

MONEREO, C. (1995), *Enseñar a conciencia. ¿Hacia una didáctica metacognitiva?*. Aula, núm. 34.



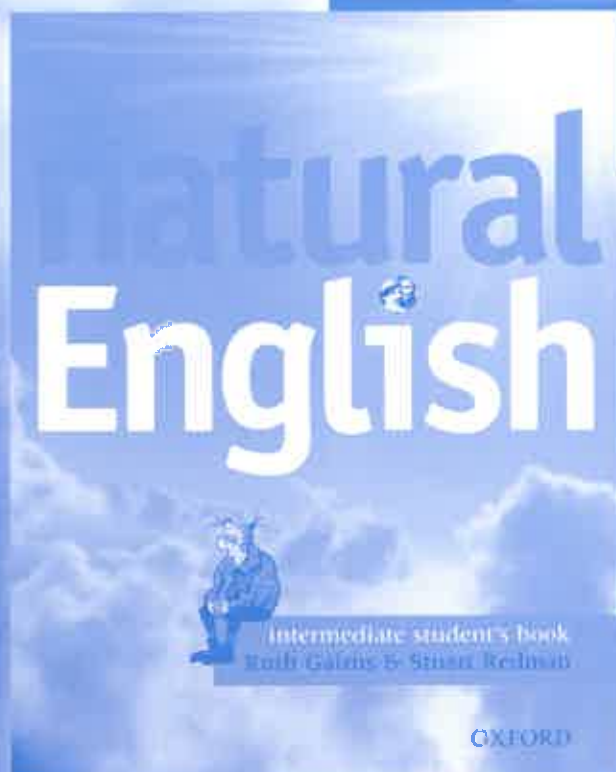
Your natural choice

Discover a new **natural** approach to teaching and learning English — in class, for self-study, and for reference.



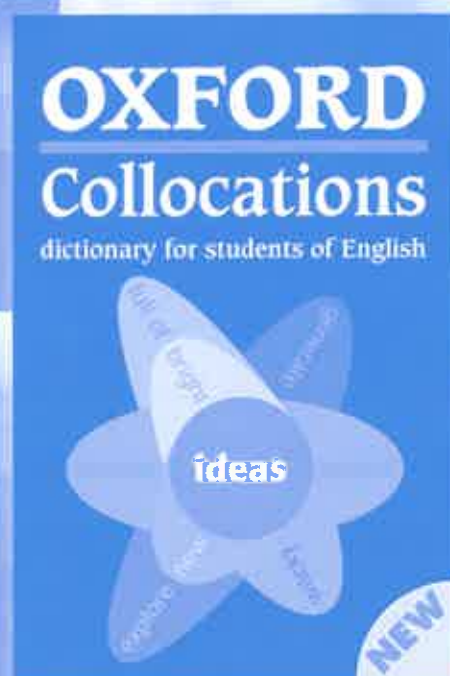
Natural Grammar

the first grammar book based on the lexical approach, winner of the 2004 British Council Innovations Award.



natural English

the breakthrough-methodology course.
Book of the Month in the EL Gazette.



Oxford Collocations Dictionary

the only comprehensive collocations dictionary you can buy, "highly recommended" by English Teaching Professional magazine.

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Observar y ser observado: ¿para qué?

Montserrat Cañada Pujols

EOI Barcelona-Drassanes

Francesca Romana Cinti

Colaboradora al Centre d'Autoaprenentatge de Barcelona-Drassanes



Introducción

El trabajo que aquí se presenta es fruto de un proceso de observación y análisis de unas sesiones de italiano LE que se han llevado a cabo en dos momentos diferentes: en febrero de 2004 y en marzo de 2006 respectivamente.

Las primeras observaciones sirvieron para establecer el aspecto que nos interesaba investigar, es decir, el tipo de comunicación que se daba en el aula entre el profesor y su alumnado, con el objetivo de averiguar si el discurso del profesor estimulaba o no la autonomía por parte de éstos, si favorecía la reflexión y el trabajo entre estudiantes como estrategia de desarrollo de sus habilidades potenciales o si más bien asumía un papel dominante sin dejar espacio para el desarrollo de estrategias de autoaprendizaje individuales o de grupo.

Los resultados y las discusiones surgidas a raíz de la primera etapa de observación estimularon en el profesor la necesidad de volver a ser observado para apreciar de qué manera podía haber cambiado su actitud frente al alumnado.

Comparando estas dos etapas de observación y basándonos en los datos que presentamos, queremos subrayar la importancia de la observación como medio de formación del observador y del profesor observado; queremos evidenciar que una crítica constructiva puede llegar a ser tan eficaz (o más) que cualquier curso de formación.

1. Marco teórico

Para llevar a cabo este estudio sobre la relación entre profesor y alumnos nos hemos basado en el concepto de "zona de desarrollo próximo" (ZDP) formulado por Vygotsky, es decir, como pueden los estudiantes desarrollar sus habilidades potenciales gracias a la ayuda del profesor, que asume el papel de guía. Convencidos de que el proceso de aprendizaje de un idioma es un proceso individual en el que la autonomía del aprendiz juega un papel decisivo, quisimos ver de qué manera el discurso del profesor fomentaba un espacio en el que el estudiante pudiera autónomamente tomar sus decisiones frente a un problema lingüístico concreto.

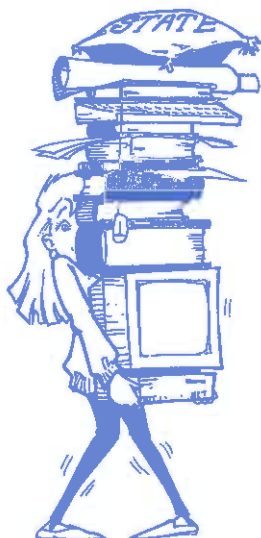
En cuanto al estudio de las interacciones en el aula, es especialmente interesante el espacio que se deja a los estudiantes para que colaboren en la resolución de problemas. En el proceso denominado *collective scaffolding* o andamiaje colectivo (Donato, 1994) la colaboración entre pares es considerada como una estrategia que permite construir sucesivamente diferentes niveles de conocimiento. El enfoque se centra en el proceso de maduración de las habilidades (existentes ya en el alumno pero en fase embrionaria) que permiten al estudiante superar paulatinamente los varios obstáculos o problemas.

Una actividad que deriva del mismo presupuesto teórico y particularmente relevante en nuestra segunda fase de observación es el de *peer revision* que, independientemente del tipo de actividad que se propone practicar, crea un espacio de reflexión en el que los estudiantes negocian entre ellos sobre la base de lo que individualmente saben, mientras que de la puesta en común surgen nuevos conocimientos o soluciones alternativas a la vez que para el profesor se evidencian sus necesidades (Villamil y De Guerrero, 1996).

Por lo que se refiere a la observación como instrumento de reflexión y análisis sobre la práctica docente, queremos recordar que la posibilidad de dejarse observar por otro, proporciona un punto de vista externo que el profesor puede aprovechar para reflexionar sobre su papel en el aula y percatarse de actitudes de las que por sí solo es difícil darse cuenta. Es un instrumento para observar en profundidad lo que sucede en el aula y puede proporcionar sugerencias para solucionar los problemas que allí se detectan: aprendiendo sobre cómo enseñan y viendo desde otra perspectiva cómo sus estudiantes aprenden e interactúan, los profesores pueden reflexionar sobre su papel y aportar cambios directamente relacionados con la dinámica y las necesidades de sus estudiantes (Lacorte y Cabal Krastel, 2002). Si de todos los medios posibles de observación se escogieron el de la grabación (audio en el primero de nuestros casos; audio y video en el segundo), es porque a través de la transcripción del discurso es posible un análisis detallado de los datos y asimismo compararlos con otros puntos de vista sobre el fenómeno observado (Cambra, 1992). No sólo pueden compararse las impresiones subjetivas del observador y de quién es observado con los datos que surgen de la transcripción del texto transcrito, sino que otra persona, no vinculada directamente al proyecto, puede leer los datos e interpretarlos aportando una ulterior posibilidad de validar las interpretaciones de los datos obtenidos y realizándose así el proceso de triangulación de los datos (Van Lier, 1988).

2. Investigación

Nuestra investigación se ha llevado a cabo mediante la grabación de sesiones de italiano de nivel elemental de 1r curso (nivel A1+ del Marco Común de Referencia) y segundo curso (nivel A2) en la Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona-Drassanes, en dos momentos diferentes: el primero en febrero de 2004 (tres sesiones de observación, equivalentes a seis horas lectivas) y el segundo en marzo de 2006 (dos sesiones, es decir, cuatro horas). En ambos casos se trataba de grupos constituidos mayoritariamente por adultos bilingües castellano-catalán de los cuales muchos conocían otro idioma (inglés o francés). En el primer caso asistían a clase unos 15-18 estudiantes, en el segundo 25 aproximadamente. Como se pondrá de manifiesto a lo largo del artículo, durante este intervalo de tiempo (dos años) se han podido constatar cambios relevantes en el comportamiento del docente.



3. Experiencia número 1: febrero de 2004

Observando cómo se desarrollaban las diferentes actividades, el tipo de relación entre los alumnos y el profesor, cómo les ayudaba y corregía, surgió la pregunta: ¿qué tipo de feedback proporcionaba éste a los alumnos durante la corrección de los ejercicios de lengua? Partiendo de la hipótesis que la secuencia “pregunta-respuesta-feedback” es la que indica un papel dominante por parte del profesor, nos propusimos averiguar qué tipo de secuencia se daba en la negociación entre docente y estudiantes, qué secuencia discursiva se producía en el intercambio profesor-alumnos. Nos interesaba ver en particular la manera en la que interactuaba éste con los alumnos y en qué medida facilitaba la reflexión y la autocorrección en el caso de errores.

Para intentar responder a las preguntas de investigación, primero se transcribió la corrección (oral) de un ejercicio que los estudiantes hicieron en casa individualmente y a continuación analizamos la grabación de las sesiones observadas. El ejercicio, como indica su enunciado, consistía en escribir cinco frases para cada uno de los colores de la lista, teniendo especial cuidado en la concordancia entre el adjetivo (color) y el sustantivo escogido:

I COLORI

Scrivi i nomi di cinque cose di questi colori e scrivi delle frasi facendo attenzione all'accordo tra l'aggettivo e il sostantivo.

Esempio: Le fragole sono rosse

*bianco

*rosso

*verde

*blu

*grigio

*nero

Durante la corrección de la actividad los estudiantes estaban todos sentados en semicírculo delante del profesor, que siempre estaba de pie frente a ellos. Notamos que a lo largo de la corrección del ejercicio muchas veces se solapaban voces, sobre todo la del profesor se sobreponía a la de los estudiantes pero sin interrumpir su turno de habla. De todos los episodios transcritos (entendamos por episodio el bloque de turnos de habla que va desde que surge un problema de comprensión o lingüístico hasta que éste se considera resuelto), elegimos los que nos parecieron más representativos para nuestra



investigación ya que daban respuesta a algunas de nuestras preguntas iniciales. He aquí los símbolos utilizados:

SÍMBOLOS UTILIZADOS EN LA TRANSCRIPCIÓN

P ?	profesora
E1, E2, E3, etc. ?	estudiantes
E ?	estudiante no identificado
EEP ?	varios estudiantes y la profesora a la vez
/, //, /// ?	Pausas breves o más largas
[] ?	Pronunc. incorrecta de una palabra
() ?	Producciones verbales (mmm) (mm^) (ee) (eh^) (eee) (eemm) (ah) (aha) (rie/rien)
?	Sobreposición de voces
X, XX ?	Una o más palabras inaudibles
X ?	Palabra enfatizada (tono de voz más alto)
XX- ?	Palabra no terminada
XXX XX ?	Palabras no italianas en cursiva
: ?	Turno de palabra
:: ?	Sonido vocalico anterior alargado
^ ?	Intonación ascendente
^? ?	Intonación ascendente y pregunta
? ?	Pregunta
! ?	Exclamación
	Los nombres propios son inventados

Oxford World's Classics



“Oxford World's Classics is the world leader in providing the best text of the books we all want to read. The ever-increasing range of titles is simply staggering”

Professor Dennis Walder,
Open University

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

TRANSCRIPCIÓN DE LOS TURNOS DE HABLA

ANÁLISIS DE LOS TURNOS DE HABLA

EJEMPLO 1

P: (aha) molto bene! altre cose gialle^? vi vengono in mente^?

E1: libri [polizieschi] [polizie-^]

|| P: polizieschi polizieschi ||

sono gialli

|| P: infatti si chiamano gialli / i gialli sono gialli eh no: ^? ||

P expresa entusiasmo y pregunta a todos si se les ocurren otros objetos de color amarillo

Intervenir E1 pero no está seguro de la pronunciación del adjetivo como enseña el tono ascendente con el que vuelve pronunciar la palabra sin terminarla y pidiendo así implícitamente la ayuda de P

Cuando E1 está todavía intentando pronunciar bien la palabra polizieschi, P interviene y la repite dos veces con la pronunciación correcta

E1 termina la frase correctamente mientras que P está corrigiendole la pronunciación

P confirma con ironía -como se deduce del juego de palabras- diciendo que de hecho este tipo de libros es conocido como "gialli". El uso retórico del no? Es una forma de pedir el consenso sobre cuanto afirmado

EJEMPLO 2

E6: (ee) la lattuga é verde

|| P: (aha^) ||

E6: la: / la mela é verde y l'olio é verde i: carciofini / sono: ver-

|| P: ver-di ||

verdi

P: i carciofini / i carciofi sono verdi

Produce el siguiente enunciado correctamente

P confirma que el enunciado es exacto

E6 manifiesta esitación frente a las siguientes frases, usa una conjunción castellana y esita en la concordancia del adjetivo con el sustantivo carciofini

P intuye la dificultad e interviene subrayando el morfema -di que expresa la forma plural masculina del adjetivo

E6 termina de pronunciar el adjetivo que le causaba dudas

P repite el sustantivo y vuelve a dar la frase completa

EJEMPLO 3

E6: i cetriolini / é verdi

P: i cetriolini i cetriolini sono verdi (mm^)

E6: sono?

P: si / se dici i cetriolini si / se parli di uno solo/ cetriolo/ cetriolino (m^)

E6 usa el adjetivo correctamente pero se equivoca en la conjugación del verbo

P enfatiza que el sustantivo es plural poniendo el acento en el artículo y corrige el verbo para que haya concordancia con el sustantivo

E6 pregunta por la persona del verbo

P confirma que el verbo tiene que estar en plural por haber utilizado un sustantivo plural mientras que, deducimos, para usar el verbo en singular habría tenido que decir cetriolo/cetriolino

EJEMPLO 4

E6: le olive sono verdi^?

P: si ver-di di le olive / gli altri com'erano

E: gre-

|| P: greche eh^ le olive nere (eh-eh) / greche / poi / blu ||

No sintiéndose segura de la concordancia sust.-verbo-adj. Pone el enunciado en forma de pregunta

Confirma que es correcto y lo subraya dándole énfasis al morfema del plural. Tras una breve pausa hace una pregunta con la que se refiere a algo que se supone que los estudiantes debían de recordar, como enseña la intervención sucesiva

Uno de los estudiantes intenta contestar

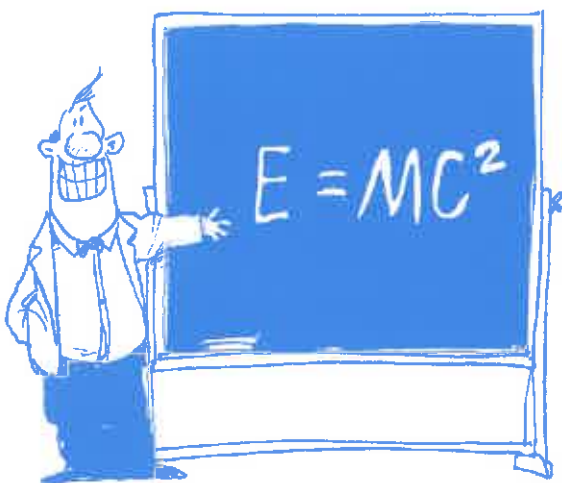
P termina la palabra y responde a la pregunta que puso antes. Tras una breve pausa da inicio (poi) a la sucesiva fase del ejercicio en la que hay que utilizar el color blu

Como intentamos reflejar con los ejemplos citados, en todo momento era el profesor quien dentro de la "comunidad del aula" llevaba la voz cantante; dirigía las preguntas y, afirmando o corrigiendo, marcaba el ritmo de la comunicación. Al determinar cuándo tenía que intervenir cada estudiante y al aportar evidencias negativas o positivas de sus aportaciones, el profesor no facilitaba una reflexión autónoma por parte de los estudiantes. Si uno de los recursos para fomentar el conocimiento y la reflexión es el de la "apelación a la memoria", en nuestro caso este recurso se ve desaprovechado por la prisa en solucionar el problema.

A lo largo de la corrección del ejercicio, pudimos observar diferentes finalidades en las intervenciones del profesor, entre las que destacaban las de "corrección" y las de "aprobación" (explícita o implícita) pero escasamente la incitación a la reflexión por parte del alumnado. Entre las intervenciones de corrección destacan las de anticipación de formas lingüísticas correctas requeridas por la LE, en las que el profesor da la respuesta sin dar tiempo a los alumnos para constatar. La voz del profesor se sobrepone a la de los demás, mientras que estos episodios hubieran podido servir para estimular la reflexión de los alumnos de manera autónoma para llegar incluso a autocorregirse. En todos estos casos es el profesor el que añade algún tipo de información lingüística aprovechando las intervenciones de los estudiantes, pero actuando individualmente más que interactuando con ellos; aunque note unas carencias en los alumnos no espera ni pide que sean ellos mismos quienes corrijan o amplíen su intervención.

4. Experiencia número 2: marzo de 2006

En esta ocasión se aprovechó la presencia de un observador en clase para averiguar si el comportamiento del profesor seguía siendo el mismo o si había cambiado su modo de actuar y su discurso frente a los alumnos de la clase. Hemos ya mencionado que, en este caso, los estudiantes eran de un nivel ligeramente más alto que el de los alumnos de dos años atrás, pero este factor no nos parece relevante para nuestra investigación.



La actividad propuesta era la corrección de una serie de frases sacadas de las expresiones escritas de los alumnos mismos, en cada una de las cuales había un error y sólo uno, relativos a los contenidos gramaticales, léxicos y ortográficos tratados a lo largo del curso. Ésta era la actividad:

Per migliorare le proprie capacità di scrittura è importante riflettere sui propri errori.

Ecco qua alcune frasi tratte dai compiti tuoi e dei tuoi compagni. In tutte le frasi è presente qualche tipo di errore (uno solo per ogni frase). Lavora insieme ad un collega: leggete le frasi, individuate l'errore e provate a correggere poi l'espressione o la frase errata. Buon lavoro!

1. Mirella è nasciuta a Torino ma abita a Roma.
2. I giovani di oggi spendono molto in abbigliamento.
3. La gente sempre più spesso viaggiano in aereo.
4. Maria cambia opinione in continuazione ed è difficile stargli dietro.
5. Gli studenti cercano dei lavori stivali per guadagnare un po' di soldi.
6. La nonna ha caduto mentre scendeva le scale della metropolitana.
7. Alice che è la cugina di Pietro lavora in un'edicola.
8. I neolaureati provano di trovare subito un buon lavoro.
9. Regalerò un libro a Pino perché li piace molto leggere.
10. L'estate scorso sono andato a fare un corso in Italia.
11. Ho visitato un paesino non molto lontano di Firenze.
12. Prima di uscire ho spegnuto tutte le luci di casa.
13. Ricordo una volta che ero sull'autobus e sale un'attrice famosa.
14. Marta ama gli animali: ha un cane un gatto due canarini e tanti pesci.
15. L'organizzazzione del seminatio è a carico dell'Università.
16. Alle ore 16.00 abbiamo classe di francese.
17. Penso sempre in una donna che si chiama Elisabetta.
18. Federico è un ragazzo argentino d'origine italiano.
19. La maggior parte dei ragazzi trovano lavoro in piccole imprese.
20. La mamma va a cercare la bambina a scuola.

New ENGLISH FILE Elementary

Communication GAMES



6 Communication Games
for the **classroom**
that get students talking.

- Fun, motivating games that work.
- No cutting out! Games ready to be played.
- Up to 30 students can play at the same time!

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Después de esta primera parte del ejercicio, se invitó a los alumnos a clasificar los errores de la manera que les pareciera más conveniente, y sólo al final de esta tarea y de haber comentado en el grupo-clase los resultados obtenidos se les ofreció una tipología que les podía ayudar a clasificar los errores.

Per migliorare le proprie capacità di scrittura è importante imparare a riconoscere non solo gli errori, ma anche il loro tipo. Prova a classificare gli errori delle frasi dell'esercizio precedente secondo la seguente tipologia:

1. mancato accordo tra soggetto e predicato
2. uso scorretto dei modi e dei tempi del verbo
3. ausiliari sbagliati
4. errori nella coniugazione dei verbi irregolari
5. termini inesistenti o usati in modo sbagliato
6. uso scorretto di preposizioni
7. pronomi errati
8. mancato accordo nominale (sostantivo + aggettivo)
9. problemi di punteggiatura
10. errori ortografici

El desarrollo de esta actividad y su corrección en plenum fue grabada en video. Posteriormente se transcribieron, como se había hecho dos años atrás, las interacciones entre alumnos y profesor, y esta vez los resultados fueron distintos, como veremos en la siguiente selección de transcripciones de turnos de habla y su correspondiente análisis. Los símbolos utilizados para la transcripción son los mismos utilizados en los episodios anteriores:

TRANSCRIPCIÓN DE LOS TURNOS DE HABLA

ANÁLISIS DE LOS TURNOS DE HABLA

EJEMPLO 1: FRASE 1: Mirella è nasciuta a Torino ma abita a Roma

P: allora // vediamo un pochino / la frase numero uno ^? // XX	P da inicio a la corrección del ejercicio. Con la pregunta se pide a los estudiantes una respuesta acerca del error que han conseguido encontrar en la primera frase
EE: XX	Palabras inaudibles
P: Silvia / (eee) / numero uno /// che tipo di errore abbiamo trovato^?	P se dirige a una estudiante en particular para que conteste a la pregunta. Notamos el uso plural del verbo (abbiamo) con el que se dirige al estudiante en lugar de una segunda persona
E1: (ee) l'errore / é nasciuta /	Después de una breve esitación, la estudiante evidencia el error encontrado en la primera frase
P: (aha)	P confirma que la respuesta es correcta
la correzione / é nata // e: il tipo di errore ho posto cinque	Propone la forma correcta para la frase propuesta y tras una pequeña pausa clasifica el tipo de error siguiendo el esquema proporcionado por el profesor
P: cinque ^?	P probablemente detecta un error y sin corregir explícitamente repite la respuesta de la estudiante en forma de pregunta
EE: no quattro! quattro	La estudiante se corrige y no duda en dar la respuesta correcta mientras P la repite
P: quattro o cinque^?	P intenta aclarar cuál es la respuesta correcta y redirige la pregunta a todos los estudiantes
EE: quattro quattro	Varios estudiantes contestan a la vez la misma respuesta y P confirma repitiendo que es la cuatro
P: perché^?	P estimula una reflexión sobre el tipo de error preguntando a todos el por qué de la respuesta
EE: XX (rien) XX	Palabras inaudibles
E1: ma / no sé // perché è un verbo inesistente nasciuta	E1 tras una indecisión, expresada en su lengua materna, propone una explicación
P: si / ma il problema qual è^?	P afirma que la respuesta es correcta pero con su pregunta busca una ulterior reflexión (ma) sobre el tipo de error sin dirigirse a ningún estudiante en concreto
E: è irregolare	Un estudiante propone una respuesta: el verbo es un verbo irregular
P: coniugato come se fosse regolare	P afirma implícitamente que la respuesta es correcta y la completa la con una explicación más detallada sobre la conjugación del verbo objeto de estudio en ese momento

TRANSCRIPCIÓN DE LOS TURNOS DE HABLA

ANÁLISIS DE LOS TURNOS DE HABLA

EJEMPLO 1: FRASE 13: Ricordo una volta che ero sull'autobus e sale un'attrice famosa.

P: Luigi!	P llama a un estudiante por su nombre y así lo invita a continuar con la corrección de las frases
E8: tredici /// (eemm) errore: due	E8 dice el número de la frase y clasifica el error encontrado según la tipología establecida con una esitación (pausa, eemm y alargamiento vocálico)
E: no / tre	Un compañero expresa su desacuerdo y propone una clasificación diferente
E8: (eee) tre	E8 repite la sugerencia de E manifestando esitación
P: due o tre^?	P invita a decidir cuál es la respuesta correcta
EE: tre EE: due	Las opiniones de los alumnos están divididas. Algunos se decantan por clasificar el error en la tipología 2 y otros en la tipología 3
EE: tre EE: due	Cada grupo de alumnos insiste en su opinión y repite la categoría que le parece correcta
P: due o tre^?	P invita nuevamente a establecer cuál es la tipología correcta de clasificación del error sugiriendo implícitamente que no se pueden admitir las dos
EE: tre EE: due	Nuevamente se expresa el desacuerdo entre los estudiantes sobre la clasificación del error que aparece en la frase 13
E: ausiliare sbagliato	Un estudiante explicita cuál es según él el error: un error en el uso del verbo auxiliar
P: è l'ausiliare che è sbagliato^?	P pregunta, sin dirigirse a nadie en particular, si lo que afirma el estudiante es cierto con una pregunta que tiene en su estructura retórica una respuesta implícita
EE: no EE: no	Los estudiantes niegan ahora que el error consista en el uso del auxiliar
E10: è sale EE: sale / sale!	Un estudiante detecta el error sin explicar el porqué del uso incorrecto del verbo
E: no / è il tempo del verbo	E reconoce que no se trata de un auxiliar incorrecto sino de un uso equivocado del tiempo verbal
P: è il tempo verbale	P confirma que el tiempo verbal está equivocado
E10: si ! EE: si! Ah! da cuenta del tipo de error	E10 acepta la propuesta y el resto de la clase también se
P: si / perché l'ausiliare non c'è: / no^? // ecco!	P explica porqué no podía ser un error en el uso del auxiliar; el estudiante no había reconocido que el verbo en la frase no tiene auxiliar. El uso del no en forma de pregunta equivale a pedir una respuesta de consenso y de averiguar la comprensión por parte de los estudiantes. Finalmente, P da por finalizada la corrección / clasificación de la frase (ecco)

Así como se evidencia en el mismo enunciado con el que se propone el ejercicio a los alumnos, el error fue interpretado como una herramienta para aprender, con la que se puede enseñar al alumno a buscar las estrategias idóneas para corregir sus propios errores y a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje gracias también al proceso de negociación entre compañeros. La responsabilidad de identificar las faltas de un estudiante y las de sus pares recaía, esta vez, en los alumnos mientras que el profesor asumió un papel de mediador y de guía para la resolución de los problemas.

En esta segunda fase de observación notamos que, cuando se detectaba algún problema, el profesor en lugar de proporcionar de inmediato una solución cerrando toda posibilidad de discusión, aprovechaba este "vacío de conocimiento" para redirigir a todos la pregunta estimulando así su participación activa en todo momento y además, creando una ulterior oportunidad de reflexión. Otra diferencia que notamos es el fomento de la puesta en común de los conocimientos adquiridos para llegar a una superación de éstos a través de un proceso de andamiaje mutuo entre los alumnos.

Desde el punto de vista del profesor, su sorpresa fue que, a pesar de haber previsto una duración aproximada de 30 minutos para esta actividad, después de más de 50 minutos los estudiantes seguían interesados en el ejercicio, intentando descubrir cuáles eran los errores de cada frase, formulando hipótesis, colaborando con los compañeros, repasando reglas gramaticales y normas ortográficas. El hecho de que las frases fueran "sus" frases, extraídas de "sus" redacciones, les implicaba personalmente y de modo especial. El poner más énfasis en el error mismo cambió incluso su manera de afrontar los errores, perdiendo el miedo a cometerlos y restándoles gravedad. Esto nos demuestra que los errores sirven para repasar conocimientos olvidados y que reflexionar sobre ellos es una buena estrategia para mejorar la escritura: pudiendo autocorregir sus errores, el alumno está obligado a hacer una reflexión que lo ayuda a ser más maduro y responsable de su aprendizaje.

Conclusión

A menudo, los profesores de las diversas disciplinas, cuando se les pregunta si se puede ir a observar sus clases responden rotundamente "no": por temor, inseguridad, miedo a las posibles críticas. Los profesores de lengua extranjera funcionamos de la misma manera: tal vez la preocupación por no dominar la LE como nuestra lengua materna o bien el no estar suficientemente al día en materia de nuevas tendencias didácticas pueden llevarnos a rechazar experiencias de investigación-acción en el aula. Ésto no debería ser así: hemos intentado demostrar en este artículo cómo el punto de vista de un observador externo puede influir decisivamente en un cambio de actitud por parte del profesor observado. La formación del docente basada en la investigación-acción es eficaz porque parte de una introspección, del análisis de problemas detectados in situ y de la posible solución de los mismos.

En el caso de la primera observación (febrero de 2004), vimos como la dinámica de la secuencia *initiate-response-feedback* no permitía una interacción contingente (Carretero, 2004), es decir, el profesor (que actuaba como experto y no como intermediario) no permitía una interacción simétrica y tampoco favorecía una actividad de reflexión autónoma en el aula y una toma de conciencia sobre el proceso de desarrollo y conocimiento por parte de los estudiantes. Observamos que en la comunicación se alternaban repetidamente la intervención de un estudiante y el feedback positivo o negativo por parte del profesor. Por otro lado notamos también que era el docente el que dirigía la palabra a un estudiante y que en la comunicación con éste no entraban otras voces: la comunicación procedía entre dos mientras que los demás participaban de manera pasiva.

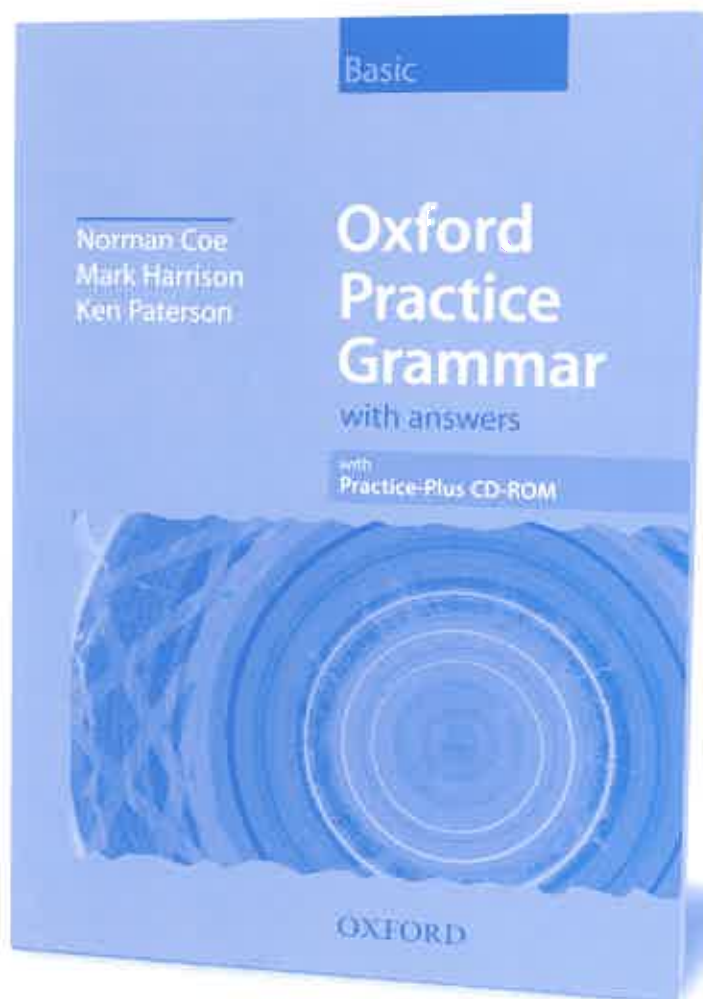
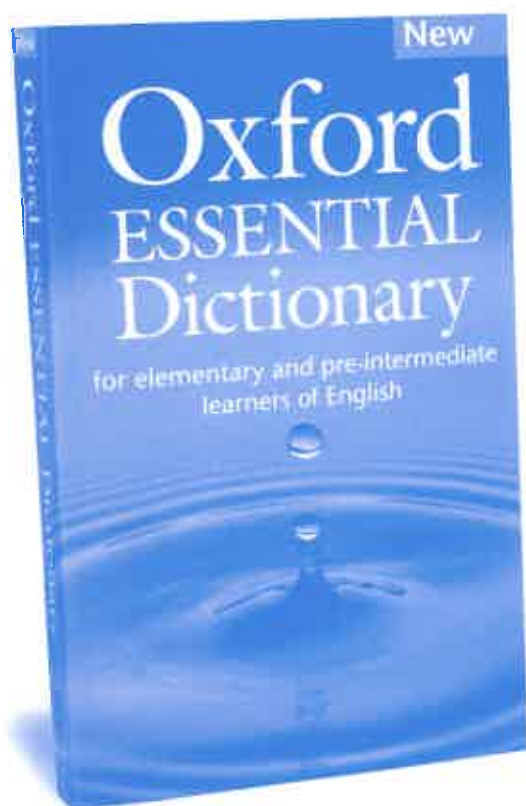
En el segundo caso en cambio (marzo de 2006), aun tratándose de una actividad similar de corrección de errores, notamos un cambio en la dinámica de la relación que se estableció entre los participantes. Había una actitud diferente del profesor, más abierta a poner en común las respuestas y a llamar la atención de todos sobre el tema a discutir de manera que la actividad se aprovechó para que la participación fuese activa y para estimular una reflexión autónoma por parte de los estudiantes.

A nuestras observaciones se podría objetar que el nivel inferior del primer grupo observado necesariamente implicaba la preminencia de la voz del profesor: por dominar menos el idioma meta es el profesor quien proporciona los instrumentos lingüísticos y marca la dinámica de la comunicación. Sin embargo, pensamos que en todos los niveles de aprendizaje el profesor puede y debería aprovechar las actividades que se desarrollan en el aula para estimular una mayor autonomía de su alumnado, fomentando su capacidad de reflexión y el trabajo en equipo.

Bibliografía

- CAMBRA, M. (1992), *Les observacions de classes al servei de la didàctica de la llengua estrangera* en *Temps d'Educació*, 8- 2n semestre, pp. 333-353.
- CAMBRA, M. (1998), *El discurso en el aula* en A. Mendoza *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. SEDLL/ ICE/ HORSORY, Barcelona, Universitat de Barcelona, pp. 227-238.
- CARRETERO, A. (2004), *El discurso contingente como herramienta pedagógica para favorecer la co-construcción de la docencia en la clase de alemán/LE para adultos en un nivel de principiantes*. Tesis doctoral dirigida por Olga Esteve, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.
- DONATO, R. (1994) "Collective scaffolding in second language learning" en *Vygostkian approaches to second language research*. Eds. J.P. Lantolf y G. Apple. Norwood (NJ): Ablex. pp. 33-53.
- DONATO, R. (1994) "Collective scaffolding in second language learning" en *Vygostkian approaches to second language research*. Eds. J.P. Lantolf y G. Apple. Norwood (NJ): Ablex. pp. 33-53.
- ESTEVE, O. Y CAÑADA, M.D. (2001), "La interacción en el aula desde el punto de vista de la co-construcción de conocimiento entre iguales" en Muñoz C. coord. *Trabajos en Lingüística aplicada*, Barcelona, Ed. Univerbook, pp. 73- 83.
- LACORTE, M. Y CABAL KRASTEL, T. (2002), "¿Zapatero a tus zapatos? Action research in the spanish language classroom" en *Hispania* 85.4, pp. 207-217.
- VAN LIER, L. (1998), "The classroom and the language learner," New York, Longman.
- VILLAMIL, O. Y DE GUERRERO, M. (1996), "Peer revision in the L2 classroom: social- cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behaviour" en *Journal of second language writing*, 5 (1), pp. 51-75.
- VYGOTSKY, L. (2003), "Desarrollo de los procesos psicológicos superiores" Barcelona, Crítica.

better together



better vocabulary + better grammar = **better English**

New at Elementary

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Improving student pronunciation

Lesley Galeote, Ph. D.
EOI Terrassa

Orientation



Introduction

Any English teacher working in Spain will be familiar with the flaws in pronunciation of the majority of our students. These errors are frequent and they tend to always be the same ones. Most of the material on the market dealing with pronunciation for EFL students is not very useful because it targets potential EFL students of any language and does not concentrate on the specific problems of any group in particular. In the last few years of teaching in Barcelona I have felt the need to make a number of transparencies that, with the help of the phonetic alphabet, enable Spanish and/or Catalan speakers overcome their pronunciation problems. I would like to present them in this article in the hope that they will also be useful to other teachers working with adults. This material is particularly suitable for Intermediate and Upper Intermediate students for I was teaching these levels when I decided to address the problems that arose in these classes.

I do think that we should teach our students the phonetic symbols for English sounds and stress they are a useful tool if students learn to recognize them. It is quite obvious that student difficulties stem from the discrepancies between English spelling and English pronunciation and that students try to read English in the same way they would read Spanish and/or Catalan. Learners need to realize that English has got twelve vowel sounds that cannot be accurately represented with the five letters that stand for vowels. It is fairly obvious too that nothing in English language learning fossilizes faster than mispronounced words and once they have become fossilized as errors they are incredibly difficult to correct. Mere repetition of the correct pronunciation is simply not enough.

The long-term objective of any pronunciation work should be to make students aware of what English vowels and consonants really sound. What is not so obvious at first sight is that students often really believe that their erroneous version of a word is accurate and they do not really hear it as it is. I was once teaching a group of beginners to pronounce the word chair as /tʃeə/ when one of them suddenly exclaimed: "¡Ah!; Éso es la chair /tʃaɪr/ de toda la vida!" She wasn't being facetious. She had truly discovered something. When saying in class that village is pronounced /vɪlɪdʒ/ and not /vɪlɑːʒ/ I have had quite a few students who have simply refused to believe me at first. I have even had to play a tape one more time than I had planned because a couple of students insisted that the speaker (a native speaker) in the recorded text pronounced the word village the way they did. I have had students assure me that they had heard native speakers pronounce chocolate as /ʃɒkələɪt/ and they really believed what they said. Since these instances of initial resistance to changing their idea they have of how a word really sounds are quite frequent I have to conclude that they do not happen as cases of isolated hearing problems but because the students' fossilized version of a word takes precedence in their minds over the perception of the actual sound. I must say that I have been quite surprised to find in first level courses that absolute beginners often have the same problems as false beginners. Perhaps they have accumulated a list of mispronounced English words as a result of seeing them in adverts, films, or on product labels. There are, of course, a few students who have an extraordinary capacity for hearing sounds accurately, but these are a small minority and they tend to be excellent language learners.

The long-term objective of any pronunciation work should be to make students aware of what English vowels and consonants really sound like. Adult learners do not naturally acquire correct pronunciation through imitation. They need to learn to do so.

The following material should be interspersed throughout the course as the teacher sees fit. I will subdivide this article into the number of items (photocopies or transparencies) that are to be used.

The first items, dealing with the introduction of vowels, diphthongs and consonants and the phonetic script of a song should be used at the beginning of the course. A maximum of half an hour work in a class session for any of the activities suggested is more than enough.

ITEM 1

The first thing I give students is a photocopy with English vowels and diphthongs. They have probably seen phonetic symbols in first and second level classes, but they usually have not seen them all at once. In third or fourth level courses they can assimilate and memorize all the symbols fairly well. The list is based on British standard pronunciation not because I wish to encourage the belief in the superiority in any particular dialect, but because the students have to start with some kind of standard sound system.

This is the list with examples to illustrate and practice each sound:

1. The English Vowel

Vowel 1 /i:/	Sheep, seat,	feet,	neat,	beat,	leak
Vowel 2 /ɪ/	Ship, sit,	fit,	knit,	bit,	lick
Vowel 3 /e/	Pen, set,	fed,	net,	bet,	let
Vowel 4 /æ/	Pan, sat,	fat,	gnat,	bat,	hat
Vowel 5 /ɑ:/	Part, sharp,	fast,	aren't,	Bart,	heart
Vowel 6 /ɒ/	Pot, shot,	lot,	not,	lot,	cot
Vowel 7 /ɔ:/	Port, short,	fought,	nought,	bought,	court
Vowel 8 /ʊ:/	Pull, should,	foot,	null,	bull,	could
Vowel 9 /u:/	Pool, shoot,	fool,	noon,	boot,	cool
Vowel 10 /ʌ:/	Pun, shun,	fun	nun,	but	cut
Vowel 11 /ɜ:/	Perk, shirt,	fern,	weren't,	Bert,	curt
Vowel 12 /ə/	Father, actor,	famous,	lotion,	corrupt,	

2. The English Diphthongs

Diphthong 1 /eɪ/	Late, wait,	paid,	cane,	made
Diphthong 2 /əʊ/	Road, go,	rose,	cone,	mode
Diphthong 3 /aɪ/	Time, cry,	rise	nice,	mice
Diphthong 4 /aʊ/	House, how,	rows,	now,	cloud
Diphthong 5 /ɔɪ/	Boy, noise,	Roy,	choice,	coin
Diphthong 6 /ɪə/	Eat, beer,	rear,	here,	we're
Diphthong 7 /eə/	Care, bear,	are	hair,	where
Diphthong 8 /ʊə/	sure, tour,	cruel,	mature,	

In order to introduce the vowels I read the first line (vowel number 1) and ask a couple of students to also read it. I then do the same with the second line (vowel number 2), which a couple of students also repeat and then I ask another student to alternately read words from each line (sheep, ship, seat, sit...etc.). I have a few other students do the same and they usually do fairly well. Vowel number 3 does not pose any problem so I only read it and have a student repeat so they notice the symbol. The same procedure used for vowels 1 and 2 logically works for pairs 4 and 5, 6 and 7, 8 and 9. When we reach vowel number 10 I also read and have a few students read the line, which they usually manage well enough. Then I go to the board and write the following words so the students can read them in columns:

Cat /kæt/	Bat /bæt/	Hat /hæt/
Cart /kɑ:t/	Bart /bɑ:t/	Heart /hɑ:t/
Cut /kʌt/	But /bʌt/	Hut /hʌt/

Now, this is not so easy, and most of them do have trouble at first but they also have a few laughs too. After insisting for a bit, most of them can manage to read a column correctly but there are always a few students that cannot.

Then we move on to vowel number 11 which is a bit difficult. It is usually necessary to have more students read this line than in the case of the other lines. It is a strange sound for them. Once they feel more comfortable with vowel 11 I go back to the board (which I haven't erased) and add another row under the existing columns.

Curt /kɜ:t/	Bert /bɜ:t/	Hurt /hɜ:t/
-------------	-------------	-------------

This is quite difficult and not everybody manages to get it right, but students usually take it as a game and it shouldn't be more serious than that.

When doing vowel number 12, students should be told that it only appears in unstressed syllables and, for Catalan students, that it is the same as the "vocal neutre" in Catalan.

Once we have seen the twelve vowels I ask a student to read a whole column, from top to bottom. This strikes them as quite a challenge, but in general, apart from requiring occasional help from other students, they do amazingly well, much better than they think they will. Then I ask a few more students to read other columns.

This is more than enough for one day. It is important that students should understand that these symbols are a useful tool for them, not something they are going to be tested on. A humorous tone and telling students about potentially funny or embarrassing mistakes as we go along are helpful.

In the next class I ask a few students to read different columns again, and they generally do quite well, with a little help from their friends. They always remember more than they think they will. After that we move on to the diphthongs. These are easy. Reading each line once, having a couple of students repeat each line as we go and correcting a few mistakes is enough. All this takes very little time and then I use some transparencies with exercises taken from Headway Upper-Intermediate Pronunciation pages x, xi, xii, xiii to practice reading symbols a little bit. The Single Dowel domino game taken from Inside Out Fourth Year Resource pack can also be used in another class session as a reminder of the symbols in another class session.



ITEM 2

The next step is to familiarize students with the consonant symbols. Plenty of textbooks have got the phonetic symbols in them and the students have enough with that, but this next item can be photocopied in black and white or only used as a transparency that highlights the connections between voiced/unvoiced pairs of sound.

3. The English Consonants

/p/	pot, pop, put, pack, pin
/b/	boat, but, bay, big, brown
/k/	cat, coat, cake, kick
/g/	go, give, good, dog, big, pig, fog, hug
/f/	five, fat, few, fire, from, laugh
/v/	view, very, vague, canvass, vase
/t/	two, tail, twist, tongue, get, ten
/d/	dog, do, die, double, cod
/s/	see, say, swim, kiss, snake
/z/	zebra, jazz, keys, zone
/ʃ/	ship, shower, shoot, bus, cushion
/ʒ/	measure, television, pleasure, treasure, decision
/e/	think, throw, thick, thought
/ð/	mother, father, brother,
/tʃ/	church, chase, chat, chew, catch
/dʒ/	job, journey, jack, judge, change, budget, cringe
/l/	lick, like, long, lake, tall, colour
/r/	rake, radio, carry, run, ring
/w/	we, way, wonder, walk
/j/	yacht, yellow, young, York
/m/	monkey, mouse, money, miracle
/n/	nose, need, never, nothing
/ŋ/	washing, sing, king, ping-pong
/h/	house, hi, hunt, hollow, hurt, hit, hacker, hay, hide

There is obviously no need to go over all the sounds though it is worthwhile mentioning a few details about some of the consonants and then making students read the corresponding list aloud. For example, /p/ and /b/ are pronounced with a slight explosion and though students think it is funny they should practice the two lists. As to /t/ and /d/, students can be told to say “dedo”, for example, and then asked where they place the tip of their tongue. Then a drawing of the side cut of a mouth can serve to show them that English speakers place the tip of their tongues on the alveolar ridge, not on the back of their teeth, and make a slight explosion. These are details that serve fairly good and motivated students to improve, but there is no real need to insist on them in later classes. Other consonants sounds, however, are more difficult for them. If students have difficulties with /z/ and especially /ʒ/ they should practice each one of them and be told that they should say /s/ or /ʃ/ but making sure their vocal chords vibrate by placing a finger on them. /dʒ/ in theory should not be a problem with students who are familiar with Catalan, but it often is. They can be asked to say “setze jutges d’un jutjat...” and reminded that this is the same sound, but it is a good idea to have a few students repeat this list because they tend to pronounce /j/ and they have to move the tip of their tongue closer to the alveolar ridge. /r/ is worth going over so that students become aware of their tendency to roll their r’s, something that is never done in English. Spanish students also pronounce far too many r’s where they are not necessary because of English spelling, but this is only another reason for them to get used to checking the phonetic script whenever they look up a new word. It is true that dialects like American English include more r’s but unless students can actually do it like an American they should try not to overuse them. /h/ is certainly worth insisting on because students will inevitably pronounce a /x/ in its place. A drawing on the blackboard will make them realize that it should be articulated in their glottis and not with their soft palate, which in fact should do nothing at all. They do tend to pronounce the list fairly well when they understand this, and though they often can’t help using /x/ when speaking, most students can improve the pronunciation of their h’s considerably.



The main point of taking this close look at the consonants is to get students familiar with the symbols so they get accustomed to reading phonetic script correctly.

ITEM 3

A couple of classes after having introduced the consonants I tell the students we are going to do a song and I hand them the following photocopy:

ju ˈəʊnlɪ sɪ wɒt jɔː aɪz wɒnt tʊ sɪː
 hau kən laɪf biː wɒt ju wɒnt ɪt tʊ biː
 jɔː ˈfraʊzən
 wen jɔː haːts nɒt ˈəʊpən

 jɔːsəʊ kənˈsjʊmd wɪð hau mʌtʃ ju get
 ju weɪst jɔː tʌm wɪð heɪt ən rɪˈɡret
 jɔː ˈbrəʊkən
 wen jɔː haːts nɒt ˈəʊpən

 ɪf aɪ kʊd melt jɔː haːt
 wɪdˈnevə biː əˈpɑːt
 grɪv jɔː haːt tʊ miː
 juː hæʊld ðə kiː

 naʊ ðeəz nəʊ pɔɪnt ɪn ˈpleɪsɪŋ ðə bleɪm
 ən juː ʃʊd nəʊ aɪ sʌfə ðə sem
 ɪf aɪ luːz juː
 maɪ haːt wɪl biː ˈbrəʊkən

 lʌv ɪz ə bəd ʃɪː nɪːdz tʊ flaɪ
 let ɔːl ðə hɜːt mˈsaɪd əv juː daɪ
 jɔː ˈbrəʊkən
 wen jɔː haːts nɒt ˈəʊpən

 ɪf aɪ kʊd melt jɔː haːt
 wɪd ˈnevə biː əˈpɑːt
 grɪv jɔː haːt tʊ miː
 juː hæʊld ðə kiː

They are, of course, quite surprised and I tell them to sit in groups of four. They have to decipher the song (I don't tell them which song it is) and write it down. I tell them they have to work as a group because if one student tries to read the symbols aloud, the others will often recognize the words. They should certainly be allowed (even encouraged) to use their class notes and lists of vowels and consonants. It is essential that this sort of work should not be done in silence. At first students are intimidated by the task, but they soon get involved in it and most groups do successfully complete almost all of it in about thirty minutes. I have respected the separation between words in written convention, even though it is unreal because otherwise the exercise would be overwhelming and useless.

The song is Madonna's song Frozen. I use this song in Third Level classes, and in Fourth Level classes I use Madonna's Live to Tell. After half an hour, I let students hear the song so they can complete or check their work. I give them some more time and then I finally let them see the conventional written text on a transparency.

*You only see what your eyes want to see
How can life be what you want it to be
You're frozen
When your hearts not open*

*You're so consumed with how much you get
You waist your time with hate and regret
You're broken
When your heart's not open*

*If I could melt your heart
We'd never be apart
Give yourself to me
You hold the key*

*Now there's no point in placing the blame
And you should know I suffer the same
If I loose you
My heart will be broken*

*Love is a bird; she needs to fly
Let all the hurt inside of you die
You're frozen
When your heart's not open*

*If I could melt your heart
We'd never be apart
Give yourself to me
You hold the key*

I turn off the OHP and then I have students sing along with the CD following the photocopy with the phonetic script.

I turn off the OHP and then I have students sing along with the CD following the photocopy with the phonetic script.

ITEM 4

1 - `vedʒtəbl	17 - `ʃɒklət
2 - `fʒ nɪtʃə	18 - fru:t
3 - `kʌmftəbl	19 - `mʌnɪ
4 - `feɪvərɪt	20 - `tʌrəd
5 - `peərənts	21 - bɔ:d
6 - `wɪmɪn	22 - `mɪnɪt
7 - `vɪldʒ	23 - `lɪtrətʃə
8 - `maʊntɪn	24 - frenz
9 - `feməs	25 - `kʌltʃə
10 - `mæɪd	26 - `aɪlən
11 - `aɪən	27 - ʒiə
12 - gr'ta	28 - wɔ:k
13 - həʊ'tel	29 - tɔ:k
14 - heə	30 - wʊd
15 - mʃʊ`ziəm	31 - kʊd
16 - ha:f	32 - `ʌnsə

This exercise is also meant to be done in groups so that students read these words aloud and correct each other. I show them the transparency above and ask them to work out the words in groups. This should not be individual work. It takes them some time, mainly because students are sometimes quite surprised when they discover how some of these typically mispronounced words really do sound. When I think they have had enough time I ask each student to read a word, without pronouncing it myself, and only mentioning the number if necessary. It often happens that once students recognize the word they revert to their incorrect version and resist reading the script accurately or accepting that word does not really sound the way they are used to saying it. If that's the case, the teacher should still try to avoid saying it. Other students can help, or the teacher can point out in the transparency which sounds are missing or are unnecessary and where.

ITEM 5

The remaining items (they are all transparencies) should be presented in the same way as Item 4. Students figure out how to pronounce the listed words in groups. These words have all been listed according to their endings. The words with the endings I have chosen are pronounced with the same ending, apart from a few exceptions in some cases, and the rules can extrapolated to other new words. Students can improve their pronunciation of a big number of words and also notice how frequently the schwa appears in unstressed syllables.

-OR/ ER /-ə/		-AGE /-ɪdʒ/	
Actor	/ˈæktə/	Image	/ˈɪmɪdʒ/
Dancer	/ˈdɑːnsə/	Courage	/ˈkʌrɪdʒ/
Number	/ˈnʌmbə/	Sausage	/ˈsɔːsɪdʒ/
Worker	/ˈwɜːkə/	Luggage	/ˈlʌɡɪdʒ/
Soldier	/ˈsəʊldʒə/	Baggage	/ˈbʌɡɪdʒ/
Waiter	/ˈweɪtə/	Cabbage	/ˈkʌbɪdʒ/
Visitor	/ˈvɪzɪtə/	Village	/ˈvɪlɪdʒ/
Murder	/ˈmɜːdə/	Marriage	/ˈmæɪrɪdʒ/
Clever	/ˈkleɪvə/	Manage	/ˈmænɪdʒ/
Mirage	/ˈmɪrɑːʒ/	Barrage	/ˈbɛrɑːʒ/
-OUS /-əs/		-ISM /-ɪzəm/	
Dangerous	/ˈdeɪndʒərəs/	Realism	/ˈriəlɪzəm/
Nervous	/ˈnɜːvəs/	Nationalism	/ˈnæʃəˈlɪzəm/
Envious	/ˈenviəs/	Pessimism	/ˈpesɪmɪzəm/
Famous	/ˈfeɪməs/	Socialism	/ˈsəʊʃəlɪzəm/
Enormous	/ɪˈnɔːməs/	Catholicism	/kəˈθɒlɪsɪzəm/
Conscious	/ˈkɒnʃəs/	Criticism	/ˈkrɪtɪsɪzəm/
Furious	/ˈfjʊəriəs/	Materialism	/məˈtɪəriəlɪzəm/
Adventurous	/ədˈventʃərəs/	Communism	/kəmˈjuːnɪzəm/
Monotonous	/məˈnɒtənəs/	Alcoholism	/ælkəˈhɒlɪzəm/

ITEM 6

-TURE /-tʃə/		ZURE/-SURE /-ʒə/	
Future	/ˈfjuːtʃə/	Measure	/ˈmeɪʒə/
Culture	/ˈkʌltʃə/	Treasure	/ˈtreɪʒə/
Structure	/ˈstrʌktʃə/	Pleasure	/ˈpleɪʒə/
Nature	/ˈneɪtʃə/	Seizure	/ˈsiːʒə/
Creature	/ˈkriːtʃə/	Enclosure	/ˈenkloʊʒə/
Sculpture	/ˈskʌlptʃə/	Exposure	/eksˈpəʊʒə/
Departure	/dɪˈpɑːrtʃə/		
Literature	/ˈlɪtrətʃə/		
Temperature	/ˈtemprətʃə/		
Architecture	/ˈɑːkɪtektʃə/		
Lecture	/ˈlektʃə/		
Picture	/ˈpɪktʃə/		
Furniture	/ˈfɜːnɪtʃə/		
Mature	/məˈtʃʊə/		
Pressure	/ˈpreʃə/		

ITEM 7

-TION /-ʃən/		SION /-ʒən/	
Conversation	/kɒnvəˈseɪʃən/	Division	/dɪˈvɪʒən/
Mention	/ˈmenʃən/	Cohesion	/kəˈhiːʒən/
Intention	/ɪnˈtenʃən/	Occasion	/əˈkeɪʒən/
Corruption	/kəˈrʌpʃən/	Television	/ˈteləvɪʒən/
Sanction	/sænkʃən/	Vision	/ˈvɪʒən/
Prohibition	/prəʊˈbɪʃən/	Denision	/dɪˈnɪʒən/
Reaction	/rɪˈækʃən/	Decision	/dɪˈzɪʒən/
Promotion	/prəˈməʊʃən/		
Portion	/ˈpɔːʃən/		
Position	/pəˈzɪʃən/	Question	/ˈkwɛstʃən/
-SSION /-ʃən/			
Mission	/ˈmɪʃən/		
Possession	/pəˈseʃən/		
Permission	/pəˈmɪʃən/		
Concession	/kənseˈʃən/		
-NSION /-nʃən/			
Pension	/ˈpenʃən/		
Mansion	/ˈmænʃən/		
Extension	/eksˈtenʃən/		
Expansion	/eksˈpænʃən/		

Itineraris per a l'autoaprenentatge

Maria Dolors Cañada

Universitat Pompeu Fabra

Llúcia Molinos

EOI Barcelona-Vall d'Hebron



Introducció

En aquest article volem presentar dues experiències concretes d'elaboració de materials per al treball autònom. Els espais d'autoaprenentatge als quals aportem la nostra proposta són ben diferents: una facultat de traducció i una escola oficial d'idiomes. Això no obstant, ambdues propostes comparteixen tant els fonaments teòrics en què es basen com el principi d'organització dels materials que posem a disposició dels aprenents: els itineraris. Abans d'explicar què entenem nosaltres per itinerari, però, ens sembla necessari comentar aquests fonaments teòrics i fer un breu repàs històric dels nostres "centres d'autoaprenentatge" per tal d'entendre millor la nostra realitat.

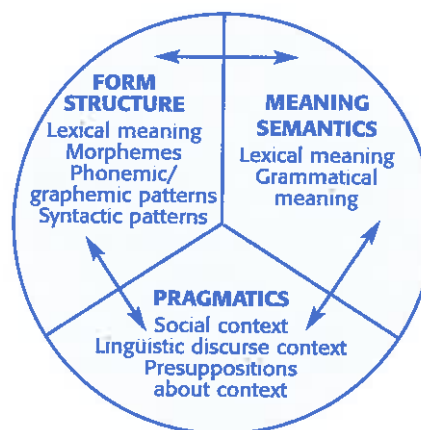
1. Fonaments teòrics

La metodologia de treball que apliquem a les nostres classes presencials i que també hem aplicat al itinerari parteixen d'un enfocament didàctic basat en dos principis: un concepte de llengua i una teoria de l'aprenentatge.

■ 1.1 Un concepte de llengua.

Pel que fa al primer dels dos aspectes, la nostra experiència ens permet afirmar que una de les eines que pot ajudar a "orientar" l'aprenent en situació d'(auto)aprenentatge és una organització dels materials que exemplifiqui un concepte global de llengua. Així, el concepte de llengua del qual partim correspon al model tridimensional de Larsen-Freeman (1991). Aquesta autora considera que el llenguatge té tres dimensions: el component formal, el significat de les formes i les condicions

pragmàtiques que en determinen l'ús. Com es pot veure en la següent representació, aquestes tres dimensions se situen al mateix nivell de tal manera que qualsevol canvi en un dels components té repercussions directes en els altres dos.



Per exemplificar aquest enfocament, abordarem la funció "expressar possessió", denominació que manifesta ja d'entrada una concepció de la llengua que va més enllà de les simples categories gramaticals. Els exemples que presentarem corresponen principalment a la llengua francesa, tot i que no són difícils d'extrapolar a d'altres sistemes lingüístics.

Pel que fa a les formes, el francès pot expressar possessió mitjançant l'ús d'adjectius possessius (*son livre*), pronoms possessius (*c'est le sien*), sintagmes preposicionals (*le livre de Pierre, ce livre est à Pierre*) o també mitjançant l'ús de lexemes concrets (*ce livre lui appartient*). D'altra banda, la

pronunciació correcta d'adjectius i pronoms possessius implica en aquesta llengua l'oposició fonètico-fonològica "vocals nasals vs. vocals orals seguides de consonant nasal" com marca de gènere (le mien / la mienne), la pronunciació de diverses vocals nasals (mon, ton, son, mien), i, finalment, la presència o absència de "liaison" (son cahier, mon ami, ton amie, son héros).

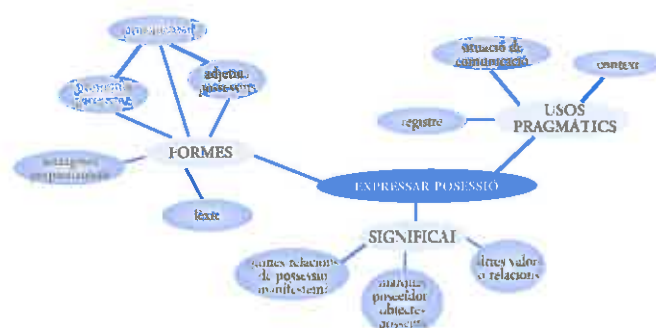
Pel que fa al significat, tot i que l'expressió de la possessió constitueix un dels universals lingüístics, l'expressió de les relacions de possessió es manifesta de maneres diferents en les diferents llengües. En anglès, per exemple, s'utilitzen possessius en referir-se a les parts del cos mentre que el català prefereix els articles definits: he shakes his head, she combs her hair vs. mou el cap, es pentina els cabells. Seguint amb les comparacions, l'espanyol no té en compte el gènere del substantiu per a la tria del possessiu (mi ordenador, mi madre), i tampoc no distingeix els casos de tercera persona en funció del nombre de posseïdors (su casa -d'ell-, su casa -d'ells-). El francès, en canvi, ofereix formes diferenciades per tots dos casos: mon ordinateur, ma mère; sa maison, leur maison. Dit d'una altra manera, les formes del possessiu ofereixen en francès una doble indicació: sobre qui posseeix i sobre què és posseït (indicacions de gènere i nombre).

A més de la possessió, les formes que hem citat també permeten vehicular altres significats i, per exemple, indicar actituds o característiques pròpies de les persones (*Aujourd'hui, il a sa tête des mauvais jours*), manifestar una certa quotidianitat (*Je file prendre mon bus!*) o vehicular relacions de tipus afectiu (*Vous allez bien, mon enfant?*).

Un cop abordats el component formal i el component semàntic, cal veure quins usos pragmàtics caracteritzen les unitats que descrivim, és a dir, cal esbrinar quins factors poden incidir en la tria d'una forma o una altra. Així, les característiques de la situació de comunicació, més o menys formal, o el desig de focalització faran que el parlant triï entre *C'est le blouson de Pierre* o *Ce blouson est à Pierre*. A més, el discurs que precedeix o segueix una estructura particular obligarà a utilitzar una forma en detriment d'una altra per tal d'evitar confusions. Si diem *J'ai rencontré Paul et sa femme* dans la rue. Sa mère est grièvement malade és impossible saber si és la mare de Paul o la seva sogra qui està malalta; per tant, serà preferible dir *La mère de Paul, La mère de Sylvie* o *La mère de celui/celle-ci*. Finalment, els aspectes pragmàtics també hauran d'explicar els casos d'alternança entre adjectius possessius i articles definits davant de substantius referits a les parts dels cos: *Il s'est cassé le bras* vs. *Son pied lui fait mal*.

Aquest concepte holístic que acabem d'exemplificar es podria representar també mitjançant un mapa conceptual, un tipus de representació espacial fàcilment aplicable a tota mena de continguts. En els mapes conceptuals, els diferents components que integren un conjunt es presenten no de manera lineal com podríem trobar en l'índex d'un llibre "tradicional" amb capítols, apartats, subapartats..., sinó de manera "multidimensional", com correspon als espais hipertextuals. És molt interessant el fet que aquest tipus de representació permet de desglossar els continguts generals en continguts més precisos i alhora explicitar les relacions entre uns continguts i uns altres.

Així doncs, el mapa conceptual corresponent a la funció "expressar la possessió" que acabem de descriure podria adoptar aquesta forma:



■ 1.2 Una teoria d'aprenentatge.

Segons els principis psicopedagògics de l'anomenada "teoria sociocultural" dins la qual el principi de la mediació (Lantolf, 2002: 85) constitueix un principi essencial aprendre una llengua suposa molt més que el fet de dominar un sistema (sons, gramàtica i lèxic) i molt més que transmetre i rebre missatges; aprendre una llengua requereix incorporar al procés d'aprenentatge "l'aprendre a aprendre" per tal de poder abordar l'activitat reguladora.

Des d'aquesta perspectiva, el procés d'aprenentatge s'entén com un procés cognitiu, en el qual l'individu construeix nou coneixement i noves competències a partir dels seus coneixements previs i dels seus propis esquemes mentals; es tracta, per tant, d'una habilitat complexa. A aquest principi, que ja es troba en les teories constructivistes, la teoria sociocultural afegeix una nova perspectiva: la interacció és l'element cabdal per a fomentar aquesta habilitat ja que posseeix una funció medidora molt rellevant per a fomentar processos d'aprenentatge: "parlar per aprendre" (Vygotsky, 1978).

Quines repercussions pot tenir aplicar la teoria sociocultural a les diverses situacions d'autoaprenentatge? En primer lloc, cal entendre el procés d'ensenyament/aprenentatge com un procés constant de construcció de coneixement que consisteix en el fet que l'aprenent descobreixi per ell mateix allò que és capaç de fer tot sol i allò que és o seria capaç de fer amb ajuda externa. D'aquí que calgui plantejar-se la creació de Zones de Desenvolupament Pròxim (ZDP) i ajustar l'ajuda pedagògica a les noves necessitats que puguin aparèixer. Així doncs, les tasques d'autoaprenentatge hauran de conjugar dues característiques principals:

- tenir en compte els esquemes de coneixement dels aprenents respecte als continguts de l'aprenentatge prenent com a punt de partida els seus coneixements previs, i
- plantejar reptes que obliguin l'aprenent a qüestionar-se allò que ja sap assegurant-se que ho fa en la direcció correcta (Onrubia, 1993).

Per a tal fi, les tasques o activitats d'aprenentatge hauran d'inserir-se, per una banda, en àmbits o marcs amplis per tal que l'activitat sigui significativa (per exemple, treballar el passat compost no és una activitat prou global), i d'altra, l'activitat

docent és importantíssima per fer el guiatge que ajudi l'aprenent precisament a situar-se en el seu punt de partida, saber què li cal, i ser capaç de triar amb coneixement de causa. Només així podrà convertir-se en un aprenent autònom.

■ Referències

ARUMÍ, M. I M.D. CAÑADA 2004, *Enhancing the metacognitive dimension to enhance autonomous learning of foreign languages*.

DÍEZ, M., R. FERNÁNDEZ I A. HALBACH (EDS. *bating Learning Strategies*. Frankfurt am Main. Peter Lang. pàgs. 223-237.

ESTEVE, O. (2000), *La gramàtica en l'ensenyament de llengües estrangeres a adults* a A. CAMPS (coord.): *Gramàtica a l'aula*. Barcelona. Graó.

ESTEVE, O. I M.D. CAÑADA (2004), *Organització i ús de materials d'autoaprenentatge per a la millora de la competència lingüística d'aprenents adults*. Articles, 34: 17-33.

LANTOLF, J.P. (2002), *El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural* a SALABERRI, S. (ED.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Colección Aulas de verano. MECED. pàgs. 83-93.

ARSEN-FREEMAN, D. (1991), *Teaching grammar a CELCE-MURCIA, M. (ED.), Teaching English as a Second Foreign Language*. Boston (Mass.). Heinle & Heinle Publishers. pàgs. 279-296.

ONRUBIA, J. (1993), *Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir*. a C. COLL, *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó. P. 192-193.

VYGOTSKY, L.S. , *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge (Mass). Harward University Press.

■ Annex 1

FR027

FR / GAD C-I / ELEMENTAL

Contingut gramàtico-lèxic: L'impératif

Funció 1: Expressar ordres, precís i consells de manera directa

1. Formes

1.1. Morphologie

FR013.doc Le subjonctif présent

1.2. Formes à l'oral

FRPrE06.doc Prononciation de l'impératif

1.3. Questions d'orthographe

2. Emplois

Valeurs de l'impératif

FR0XX.doc L'expression de l'obligation

3. L'impératif dans les textes

3.1. Textes oraux : dialogues

3.2. Textes écrits : recettes de cuisine

FRLèE08.doc Les aliments

3.3. Textes écrits : textes journalistique et littéraire.

■ Annex 2

Fiche FR/1/Itin/Recette/001 Recette de cuisine Texte écrit : Recette modèle. Étude du modèle.

1. Grammaire

1.1. L'Impératif

a) Morphologie et orthographe

b) Présent vs. impératif : transformations

c) Production écrite

2. Les partitifs

a) Discrimination à l'oral

b) Catégorisation des substantifs comptables /non comptables

c) Formes et forme négative

d) Quantification : indéterminée, précise, zéro

e) Production

2. Lexique : Les aliments

a) Mémoire du lexique

3. Phonétique : Un / une

a) Sensibilisation

b) Discrimination

c) Production.

4. Civilisation : Gastronomie en France

a) Les aliments

b) Les recettes de la gastronomie française et ses régions

5. Production

a) Écrite : Recette de cuisine et envoyer à adresse internet

b) Orale : Présentation orale par petits groupes ou enregistrement

6. Évaluation

a) Éléments travaillés par compétences

b) Difficultés rencontrées par compétences

c) Établir nouveau besoin de travail ?

NEW

OXFORD Business English

business

one : one

Rachel Appleby
John Bradley
Brian Brennan
Jane Hudson

**The first business course written
specifically for one-to-one teaching**

OXFORD

Vers un nou perfil de professor de llengües estrangeres: el mediador entre cultures

Xavier Pascual

Professor de Francès a l'EOI de Barcelona- Drassanes



Introducció

Durant els darrers deu anys, els enfocaments orientats a les habilitats lingüístiques han dominat –i ho segueixen fent en gran mesura– el panorama de l'aprenentatge de les llengües estrangeres a les Escoles Oficials d'Idiomes del nostre país. Els que defenem un ensenyament més integrat de la llengua i cultura dirigim les nostres crítiques a aquest enfocament, argumentant el fet d'haver privilegiat una concepció instrumental de la llengua –centrada en exclusiva en l'adquisició de competències lingüístiques– deixant sovint de banda la dimensió cultural, que no constituiria en si mateixa un objectiu explícit del procés d'ensenyament-aprenentatge de la llengua estrangera a les EOI.

És ben reconegut pels experts en didàctica de la llengua estrangera que els aprenents no només necessiten habilitat en gramàtica de la llengua, sinó també l'habilitat d'utilitzar la llengua de manera apropiada socialment i cultural.

■ El Marc europeu comú de referència per a les llengües

(MECR) aprova aquesta metodologia, però remarca la importància d'incloure en l'ensenyament de la llengua estrangera la “competència intercultural” i les “habilitats interculturals” de l'aprenent. El MECR del Consell d'Europa, així com d'altres publicacions recents, introdueixen la “Dimensió Intercultural” en els objectius de l'ensenyament-aprenentatge de la llengua estrangera. El punt més important d'aquesta dimensió és ajudar els aprenents de la llengua estrangera a comunicar amb locutors d'altres llengües essent conscients de les seves pròpies identitats i de les dels seus interlocutors.

Aquest important document del Consell d'Europa, que ha de tenir una gran influència en la nostra tasca docent a les EOI, insisteix en el concepte que la llengua no només és part de la cultura, sinó també el vehicle fonamental a través del qual s'expressen les pràctiques culturals i creences dels grups socials. D'això podem deduir que tots els intercanvis comunicatius portin associats una dimensió cultural que hem de tenir en compte.

Un enfocament intercultural de l'ensenyament de llengües estrangeres fixa, com un dels seus objectius fonamentals, el fet de promoure el desenvolupament en harmonia del seu sentiment d'identitat com a resposta a l'enriquidora experiència que suposa retrobar-se amb l'alteritat en els diferents àmbits de la llengua i de la cultura.

La presa de consciència intercultural, per la seva banda, s'identifica amb el coneixement i la comprensió de les similituds i diferències existents entre el propi univers cultural i el de la comunitat o comunitats objecte d'estudi, incloent la presa de consciència de la diversitat regional i social d'ambdós universos.

A més a més del coneixement objectiu, la consciència intercultural engloba la presa de consciència de la manera en què cada comunitat és contemplada des de l'òptica dels altres, sovint caracteritzada pels estereotips. Per últim, les destreses i habilitats interculturals remetent a quatre capacitats: la capacitat d'establir relacions entre la cultura d'origen i l'estrangera; la sensibilitat cultural i la capacitat d'utilitzar

diferents estratègies per tal d'establir contacte amb persones d'altres cultures; la capacitat de jugar el paper d'intermediari cultural entre la pròpia cultura i l'estrangera i de resoldre situacions de conflicte i malentesos culturals; i la capacitat per tal de superar estereotips, sovint transmesos pels diferents llibres de text utilitzats a les EOI.

En l'ensenyament de les llengües estrangeres, l'anomenada competència intercultural, de manera molt específica, fomenta l'acceptació de la diferència i l'apreciació de la diversitat lingüística i cultural i desenvolupa l'actitud de respecte envers el dret dels pobles i dels individus a la seva identitat i és un instrument privilegiat per a la reflexió sobre el llenguatge.

El fet d'incloure una competència intercultural que formaria part de les competències en llengües estrangeres és de gran importància en la política lingüística del Consell d'Europa per tal de promoure una millor comprensió i acceptació de les diferències en la nostra societat cada cop més multicultural i multilingüe.

La feina del Consell per a la Cooperació Cultural del Consell d'Europa respecte a les llengües modernes, estructurada des que es va fundar al voltant d'una sèrie de projectes a mig termini, ha basat la seva coherència i la seva continuïtat en l'adhesió a tres principis enunciat en el preàmbul de la Recomanació R (82) 18 del Comitè de Ministres del Consell d'Europa: només amb un millor coneixement de les llengües modernes europees s'aconseguirà facilitar la comunicació i la interacció entre europeus de llengua materna diferent i, per tant, afavorir la mobilitat, la comprensió recíproca i la cooperació a Europa i vèncer els prejudicis i la discriminació.

En conseqüència, en el preàmbul a la R (98) 6 es reafirmen els objectius polítics de les seves accions en el camp de les llengües modernes:

- Promoure la comprensió mútua i la tolerància, i el respecte a les identitats i a la diversitat cultural a través d'una comunicació internacional més efectiva.
- Satisfer les necessitats d'una Europa multilingüe i multicultural desenvolupant considerablement l'habilitat dels europeus per comunicar-se entre ells, més enllà de les fronteres lingüístiques i culturals. Per aconseguir-ho, cal un esforç constant al llarg de tota la vida, i **sobretot formar al professorat de llengües estrangeres per tal que fomentin un aprenentatge amb enfocament intercultural a les seves aules.**

Està clar doncs que, el nou context derivat de la integració europea, de l'increment dels intercanvis internacionals i de la presència cada cop més gran a les nostres aules de l'EOI i a les nostres societats de persones que pertanyen a distintes cultures i locutors de diferents llengües demana un nou perfil docent que doni resposta a les necessitats plantejades en el que fa referència als nostres objectius formatius en una EOI atribuïts a l'aprenentatge de llengües estrangeres.

En una Europa plurilingüe i multicultural, el professorat d'EOI s'ha de convertir, tal com aconsella el *Marc de Referència del Consell d'Europa*, en un agent de canvi, contínuament innovador i conscient de l'evolució del seu

alumnat i del seu entorn. Entre els nous rols que li assigna el Consell d'Europa, figura el d'educar ciutadans i ciutadanes europeus en un esperit de tolerància, de comprensió i de respecte a la diversitat, tema que requereix una adequada formació per poder exercir aquest paper de mediador entre llengües i cultures.

Els plantejaments exposats fins ara comporten abandonar el que nosaltres qualificaríem com una visió més aviat tècnica de la missió del professorat d'una EOI, segons la qual el seu objectiu era que l'alumnat adquirís un conjunt de destreses o habilitats purament lingüístiques, per tal d'adoptar un enfocament més formatiu, en el qual aquesta adquisició de destreses, ampliada a capacitats que van més enllà de l'aprenentatge de la gramàtica, la fonètica i el vocabulari, esdevingui un instrument al servei d'una fita més important: desenvolupar l'esperit crític i promoure la comprensió de les diferències culturals com element-clau per millorar l'enteniment entre els éssers humans.

Tenint en compte el que hem exposat anteriorment, ens hem de demanar quin seria el paper del professorat a l'hora de desenvolupar aquesta dimensió intercultural. És important precisar que l'objectiu de l'ensenyament de la dimensió intercultural no és tant la simple transmissió d'informacions sobre un país determinat com la recerca del desenvolupament de capacitats, perspectives i punts de vista. Podríem dir que està més relacionada amb el món dels valors i de les actituds.

Des d'aquesta òptica, la missió essencial del professor de llengua estrangera seria fer captar a l'alumnat la relació entre la cultura pròpia i les altres cultures, de suscitar en l'alumnat una curiositat per l'alteritat i de fer-li prendre consciència de la manera en què d'altres pobles i individus el perceben a ell i a la seva cultura. Es converteix així, com he apuntat anteriorment, en mediador entre dues o més cultures. Conscienciar interculturalment l'alumne forma també part de la tasca d'ensenyar llengües, segons el Marc de Referència Europeu.

Articular el treball de l'aula de llengua estrangera al voltant de la dimensió intercultural implica donar prioritat a procediments com la comparació, la identificació amb l'alteritat i l'observació de la pròpia cultura i no limitar-se a ensenyar únicament un ús instrumental de la llengua.

Tot seguit voldria exposar tota una sèrie d'orientacions metodològiques que es troben desenvolupades, de manera molt més exhaustiva a BYRAM, GRIBKOVA i STARKEY: *Developing the intercultural dimension in language teaching*. Council of Europe. Strasbourg. 2002 les quals ens ajuden a definir, de manera més clara, el nou rol de professor de llengües estrangeres.

Per començar, el fet de desenvolupar la competència intercultural en l'ensenyament de llengües estrangeres implica reconèixer que els principals objectius són: donar als alumnes una competència intercultural així com una competència lingüística, preparar-los per a la interacció amb gent d'altres cultures, fer-los capaços d'entendre i acceptar gent d'altres cultures com a individus amb diferents perspectives, valors i comportaments, i finalment ajudar-los a considerar aquesta interacció com una experiència enriquidora.

Com s'ha citat anteriorment, el rol del professor de llengües estrangeres és desenvolupar en l'aprenent habilitats, actituds i conscienciació dels diferents valors més que desenvolupar un coneixement profund d'una cultura o país en concret. Per aquesta raó, el professor de llengües estrangeres no necessita tenir experiència o ser un expert de cap país en concret. La tasca del professor és ajudar els aprenents a formular-se certes preguntes i a interpretar les respostes.

La inferioritat que senten certs professors de llengües estrangeres pel fet de no ser locutors nadius és només resultat d'una sèrie de malentesos i prejudicis. És més important l'habilitat d'analitzar les diferents cultures i ser conscient dels diferents valors i prejudicis culturals que el coneixement d'un locutor nadiu. No es vol dir amb això que es resti importància a la competència lingüística, tan valorada a les EOI.

La dimensió intercultural no ha de significar una càrrega addicional per al professor, sinó que es pot desenvolupar tot seguint el currículum i la programació establertes per a cada nivell. Una programació pot ser modificada amb simples tècniques que faran que els aprenents prenguin consciència dels valors i significats implícits del material o llibre de text que estan utilitzant. Un exemple interessant seria el tema de l'esport (present a la gran majoria de llibres de text en totes les llengües que conec). Aquest tema pot ser examinat des de diferents perspectives:

El gènere: Hi ha esports que són, en un context familiar o en altres cultures, practicats per homes o per dones? Estan canviant les coses.

Edat: Hi ha esports per a gent jove i per a gent gran?

Regió: Hi ha esports locals? Us identifiqueu amb equips locals? Alguns equips tenen alguna tradició cultural en especial?

Religió: Hi ha inconvenients per part de la religió que impedeixen practicar algun esport, o gent que no practica un esport determinat algun dia de la setmana a causa de la religió?

Racisme: Hi ha racisme en l'esport? Es tracta amb respecte els jugadors estrangers dels equips locals? Per què? Hi ha incidents racistes als partits?

D'altres temes com el menjar, la llar, el sistema educatiu, el turisme, el lleure poden ser tractats sota una perspectiva crítica similar.

El mateix passa amb els temes gramaticals, molts reforcen els estereotips : *Les Français aiment bien manger, Paul adore le football, Marie est fière de sa cuisine...* o els noms utilitzats *M. Dupont est directeur de la B.N.P à Paris* enlloc de (M. Ashrid p.ex.) i molts d'altres exemples extrets de llibres de text que utilitzem cada dia.

Per tal de desenvolupar la competència intercultural és important utilitzar material autèntic i assegurar-nos que l'aprenent entén el seu context i la seva intenció. Els materials de diferents orígens amb diferents perspectives haurien

d'utilitzar-se alhora perquè els aprenents comparessin i analitzessin els documents de manera crítica. És més important que els alumnes adquireixin habilitats d'anàlisi que no pas la informació de fets per si mateixa.

Així doncs, la dimensió intercultural implica que els aprenents comparteixin els seus coneixements els uns amb els altres i discuteixin les seves opinions. Hi ha d'haver un acord i regles per a aquestes discussions basades en una comprensió dels drets humans i el respecte als altres. Els aprenents, i sobretot els adults que tenim a les EOI, aprenen tant o més l'un de l'altre que del professor, comparant el seu propi context cultural amb el d'altres presents a la classe o els introduïts per documents utilitzats a la classe.

Els aprenents poden adquirir les habilitats d'analitzar de manera crítica els estereotips i prejudicis en textos o imatges que veuen. Els seus propis estereotips estan basats en sentiments més que en pensaments i necessiten discutir-se, però el professor ha d'assegurar-se que s'han de qüestionar les idees i no la persona, si volem que l'efecte sigui positiu.

El que els professors necessitem per adoptar una dimensió intercultural no és més coneixement d'altres països i cultures, sinó l'habilitat de promoure a la classe un ambient que permeti als aprenents prendre riscos a l'hora d'expressar els seus pensaments i sentiments.

Finalment, caldria considerar que els professors no podem ser sempre neutres quan tractem temes culturals. Hem de ser conscients que els propis estereotips i prejudicis poden influenciar la tasca docent de manera inconscient i que aquests poden tenir efectes sobre els aprenents.



A més d'aquesta sèrie d'idees extretes de la bibliografia consultada, gràcies a una llicència per estudis, he pogut crear i adaptar una sèrie de materials didàctics a la realitat de les aules, un material que pot resultar útil i fàcil d'utilitzar per a un professor de francès, adaptable a d'altres llengües que aviat podreu consultar a: <http://phobos.xtec.es/sgfprp/entrada.php> i que pretén ser:

- *adaptat i classificat* segons els diferents nivells del Marc de Referència Europeu.
- *flexible*: que es pugui adaptar per utilitzar-lo en circumstàncies diferents;
- *obert*: que es pugui ampliar i millorar;
- *dinàmic*: en evolució constant segons les respostes obtingudes en utilitzar-lo;
- *fàcil d'utilitzar*: presentat de manera que sigui directament comprensible i utilitzable per als professors de francès en una EOI i en centres de secundària amb les adaptacions oportunes;
- *no dogmàtic*: no sotmès de manera irrevocable i exclusiva a cap de les teories lingüístiques o pràctiques educatives relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge.

És important deixar clar que, en aquest article no he pretès donar receptes tancades i úniques, ja que no crec convenient l'adopció d'un únic model metodològic. La voluntat d'involucrar la major part de l'alumnat, les motivacions i característiques dels quals són ben diferents a les aules de les EOI, desaconsellen la imposició d'un principi didàctic únic per molt eficaç que sigui. No obstant això, les meves propostes són fruit de les recomanacions del document del Consell d'Europa, de les diferents publicacions en matèria d'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres, de la meua experiència docent i la meua tasca d'investigació en matèria d'interculturalitat, que sembla ser la futura tendència de les nostres societats i de l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres.

innovación curricular las siguientes, que, a su vez toma de Eisner (1992): la dimensión intencional, que corresponde a las nuevas creencias y teorías educativo-pedagógicas inscritas en las innovaciones; la dimensión estructural (nuevas vías para organizar tiempos, espacios, papeles, funciones y tipos de organización docente); la dimensión curricular (calidad y valor de los contenidos de enseñanza y la articulación del currículo); la dimensión pedagógica (experiencias educativas e interacción en las aulas); dimensión evaluadora. Tomamos estas dimensiones como punto de partida, con el fin de justificar nuestro análisis.

vocabulary + grammar



better together

OXFORD UNIVERSITY PRESS

Tol'ko po-russki! Nomes en Rus

Tu sempre parles la L2, i ELLS?

Maixa Oganissian
EOI Barcelona-Drassanes



Introducció

L'ús de la L1 a l'aula de llengua estrangera és un tema subjectiu: cada professor decideix quin és el moment de parlar en la llengua materna dels alumnes. Ho pot fer:

- al començament del curs per introduir les normes i els criteris de funcionament,
- per explicar una instrucció: realment quin sentit té estar mitja hora explicant les regles d'un joc que durarà 10 minuts?
- per trencar el gel o desfer la tensió creada pel softiment d'estar una hora o més submergit en aquest "po-russki". Per fer-ho es pot explicar un acudit o una experiència personal
- per treballar la traducció d'algunes estructures gramaticals o lèxiques i per veure'n la diferència d'ús en les dues llengües,
- per acabar d'aclarir algun problema entre el professor i el grup, o si més no per fer un avís als alumnes perquè no utilitzen la llengua que vénen a estudiar. Hmm!
- Etc., etc...

1.

No temptis les llengües estrangeres,

Sinó intenta oblidar-les:

Igualment no sabràs

mossegar el vidre amb les dents

Potser Ariosto i Tasso

Que ens encanten

Són uns monstres amb el cervell blau clar

I amb les escates dels ulls humits

Osip Mandelstam

Jo, personalment, pertanyo a aquell conjunt de professors cap quadrats que defensen l'ús al 100 % de la L2. Encara que el professor, molt de tant en tant és clar, pot necessitar parlar en català demano als alumnes que només parlin rus. Gràcies a aquesta mania que amb els anys només fa que créixer he tingut l'oportunitat d'observar un seguit de processos neuròtics que han anat sorgint a la classe on el professor es mostra intransigent pel que fa a l'ús constant de la L2.

He observat que els que normalment parlen en català a classe són persones més aviat tímides o nervioses, amb alguna complexitat psicològica que a classe es fenomenalitzava en l'ús de la Ll. Pot ser perquè la llengua que aprenem ens fa rodar les neurones i perdre el sentit de la realitat com ho explica bellament el poeta Mandelstam? Perquè només aguanten el joc els bons jugadors que no s'ho prenen massa seriosament?

Abans de parlar de com ajudar les persones que els costa jugar explicaré les normes del joc.

El que es pretén és que en aquesta aula som a Rússia i, per tant, només s'hi parla rus. Si no ho aguantes més, surts al passadís, digues el que et vingui de gust i torna al fred.

Hi ha unes contrasenyes que intento que tots respectem:

-SI NO SAPS UNA PARAULA, BUSCA SINONIMS O D'ALTRES EXPLICACIONS, VERBALS O NO

-SI TOT I AIXÍ NO POTS DIR-HO EN RUS, NO CAL DIR-HO

-SI NO AVUI, DEMÀ. Pots mirar les paraules que et falten a casa al diccionari i explicar-ho a la pròxima classe.

-EN CATALA NOMÉS HI POT PARLAR LA PROFESSORA (cosa que passa unes deu vegades al llarg del curs)

-SI SONA EL TEU MÒBIL, POTS CONTESTAR, PERÒ QUE SIGUI EN RUS

Els alumnes hi estan d'acord (en teoria com ara veurem). Quan desesperada per les intervencions en català o castellà els pregunto si volen que trenquem la norma tots contesten: niet, niet! NO.



2.

No és gaire difícil parlar-los sempre en rus. El professor acaba trobant perfrasis, i quin remei! parlant un llenguatge macarrònic que després costa treure's de la boca quan toca conversar amb algú que no necessita simplificacions, com els teus compatriotes per exemple.

El que sí que és difícil és aconseguir que els alumnes sempre parlin en rus, tant amb tu com entre ells. Ànims, lloances, amenaces, exercicis de tipus "el nostre compromís" donen poc resultat.

No es tracta de contestar l'alumne sempre en rus, sinó entendre'l sempre en rus. Vegem-ne uns exemples.

Diàleg 1

Professor (en rus): sabeu què vol dir "terrattèmol"?

Un alumne (en català): terrattèmol.

Professor (en rus): Molt bé!

Molt molt bé, no. El que espero és que l'alumne que conegui la paraula digui per exemple: és el que ha passat aquest any al Pakistà.

Diàleg 2

Un alumne a un altre, en català: Tens un boli?

L'altre (en rus):

Aquest altre hauria de fer veure que no l'entén. És demanar massa, oi?

3.

Em vaig fixar que sempre són les mateixes persones que parlen en català. Un dia, farta d'avisar-les "po-russki!" ("en rus!"), a l'hora del descans, em vaig apropar a una noia, bona alumna, però que això de tolkoporuski li costava molt, i li vaig dir aquella sentència tan original que forma l'essència de la nostra feina: si vols aprendre a parlar, has de parlar. Es va posar molt nerviosa i va contestar:

- És que soc molt tímida! Em costa molt parlar -fins i tot en català- davant de la gent.

- Però si estaves parlant amb la teva amiga de classe! Per què no li pots dir tot en rus? Precisament tu tens un vocabulari prou ric.

- És que no m'entens!

I es va posar a plorar. Davant d'aquesta desesperació

inesperada se'm va il·luminar la consciència i li vaig proposar:

- Fem una cosa. No et diré mai més tolkoporuski! Pots parlar tot el català que vulguis. Però cada paraula o frase que vagis dient, apunta-la en un paper, i després passa-me'l. Te'l traduiré i a veure si així pots anar substituïnt un vocabulari per l'altre. D'acord?

Va consentir amb els ulls encara plens de llàgrimes.

S'ha de dir que en tota la segona hora de classe no va dir ni una sola paraula en català. Potser per la vergonya d'apuntar coses que després hauria de compartir amb aquella profe tan pesada?

L'endemà, animada per l'èxit, en un altre grup, vaig proposar fer el mateix a tota la classe. Vam quedar que durant 10 dies anirien apuntant les coses que anessin dient en català o castellà. Una col·lega d'aquella primera noia, una alumna també molt bona, però una mica reticent a l'hora de parlar rus amb els companys, em va dir en català:

- Això no servirà de res.

La meua resposta va ser la paraula que durant 10 dies va substituir el tolkoporuski: "Zapishi", o sigui "apunta-ho". Vaig proposar el mateix exercici a l'altre grup, el de la primera noia.

A cap de 10 dies vaig demanar que els alumnes es possessin en grups i que repassessin el que havien escrit, i que fessin una llista per cada grup. En aquesta llista vaig suggerir d'incloure-hi les paraules que els interessaria saber en rus encara que no les haguessin utilitzat a classe.

Finalment, dels dos grups de 3 curs, vaig rebre unes 150 paraules o frases; traient les repetides, va sortir la llista següent que vaig ordenar segons els temes.

1. CONFESSIONS.

Aquí vaig posar totes les frases que expressen la tristesa moderada, com per exemple:

M'he perdut	Я запутался (запуталась)
M'he quedat en blanc	Ничего не соображаю
Me cuesta entenderlo	Мне трудно это понять
Etc.	

2. DESESPERACIÓ.

Inclou exclamacions desesperades i renecs. S'ha de dir que els renecs, almenys en l'àmbit d'una classe, en rus, s'utilitzen molt menys que aquí, així que vaig haver de buscar eufemismes. Aquest apartat no és gaire llarg, però això és perquè hi va haver moltes paraules repetides. Heus aquí un parell de mostres:

Què he posat aquí!	Ёлки-палки, что я тут написал!
Quina merda!	Какой кошмар!

3. GRAMÀTICA. Terminologia lingüística.

Aquest apartat és dels més curts, i això que no es va repetir ni una sola paraula o frase. Potser això es deu al fet que els nostres alumnes, normalment, dominen bastant aquest tipus de llenguatge. O potser és perquè, quan parlen entre ells, saben solucionar els problemes de gramàtica sense recórrer a la terminologia?

Prepositivo	предложный падеж
On va l'accent?	Где здесь ударение?
Ho he declinat malament/	Я плохо просклонял/

4. BONA EDUCACIÓ. Llenguatge d'interacció.

Salut (Jesús)!	здоров (а)!
Un moment...	Секундочку...
Vale	Ладно, хорошо

5. DISCURS.

Estructures referents a les dificultats i a l'especificat del parlar que encara no han estat introduïdes en aquest nivell (es tracta del 3A). S'ha de dir que, a començament de curs, a tots els alumnes se'ls dona un full amb les expressions més freqüents d'ús a l'aula.

Ho tinc a la punta de la llengua
У меня это слово вертится на кончике языка

És a dir

то есть

Como dirías...

Как бы ты сказал?..

No havia entès malament/ havia entès una altra cosa
Я это не так понял / я перепутал

6. MOTS CROSSA

Tot i que en aquest apartat només hi ha dues línies:

Bueno	значит, вот, это самое
Pues...	ну... тогда...

he de dir que són les paraules en català o castellà més usades i que, en conseqüència, han sortit més sovint als paperets que van lliurar els alumnes. No estic segura que alguna vegada arribin a canviar aquestes paraules per les russes, però sí que tinc l'esperança que deixin de parlar així:

A l'estiu vaig anar a Londres bueno amb el meu amic

On tota la frase, tret el pesat "bueno" sona en rus.

7. PER SI DE CAS EN CATALÀ

Són paraules i frases que, tot i que els alumnes les coneixen, continuen sortint.

La reina va ser la conjunció "o" que en rus es diu "ili". Em costa explicar la mania que tenen alguns alumnes al pobre "ili". Tot sovint es pot sentir una frase del tipus:

"Aquí s'ha d'utilitzar perfectiu o imperfectiu?" Imagineu-vos que en tota aquesta frase només hi ha una paraula en català, i és la més curta. I la més curta és que podem aplicar els criteris estètics al llenguatge d'aula.

Aquesta llista que trobareu a l'apèndix es titula és clar TOL'KO PO-RUSSKI. La vaig fotocopiar per a tots els alumnes, i ara és una font de consulta cada vegada que han de dir alguna cosa en català o castellà a mi o als seus companys. És un mini diccionari de classe que segurament es podria anar ampliant i perfeccionant pel que fa a l'estructura i a la traducció. Aquest diccionari pot servir per fer-se una idea de què necessiten els alumnes de la seva llengua materna. Seria interessant veure quin tant per cent d'aquest vocabulari coincideix amb cada llengua que ensenyem a l'escola.



I per acabar. No us puc assegurar que ara els alumnes no parlin en català i castellà, i tant que encara ho fan! Però jo diria que una mica menys, i potser amb més reticència. Només amb això ja em conformo.

l'apèndix

1. CONFESSIONS	ПРИЗНАНИЯ
no la he encontrado	Я не нашел (нашла в словаре этого слова)
M'he perdut	Я запутался (запуталась)
M'he quedat en blanc	Ничего не соображаю
Me cuesta entenderlo	Мне трудно это понять
No me inspira	Меня это не вдохновляет
No se como explicarlo	Не знаю, как объяснить
No se me ocurre nada	Мне ничего не приходит голову
Em trobo malament	Я плохо себя чувствую
2. DESESPERACIÓ	ОТЧАЯНИЕ
"Hòstia", se m'ha oblidat	чёрт, забыл сделать!
Carai, jolins, òstres, merda, hòstia	лин, ёлки-палки, чёрт, чтоб его!
Déu meu!	Боже мой!
Duro	Трудно
Joder! Què he posat aquí!	ёлки-палки, что я тут понаписал!
Quina merda!	Какой кошмар!
Surrealista	Сюр
3. GRAMÀTICA	ГРАММАТИКА
Present	настоящее время
Prepositivo	предложный падеж
On va l'accent?	Где здесь ударение?
No he declinat malament/	плохо просклонял/
He posat malament el cas	поставил неправильный падеж
	ошибся (ошиблась) в падеже

4. BONA EDUCACIÓ ХОРОШЕЕ ВОСПИТАНИЕ

Ah, bueno	А, ладно
SCalla!	Замолчи! Тихо!
Como era?	Как мы сказали?
D'acord	Давай /согласен (согласна)
És broma	Шутка
Mentider Julio	Хулио обманщик
Mira-ho al diccionari	Посмотри в словаре
No em ve de gust	Мне не хочется.
No importa/no passa res!	Неважно / ничего!
No? (és diu així, no?)	Разве нет? Это говорится так, правда?
Oi?	Правда?
Ewald me inspira	Эвальд меня вдохновляет
OK, vale, d'acord	К, ладно, давай
¿Qué os parece si hacemos esto?	Может быть, сделаем это?
Recapitem	Вернемся назад.
Salut!	Будь здоров (а)!
Un moment...	Секундочку...
Vale	Ладно, хорошо
Vols dir que...	Ты имеешь в виду, что...
Per quan és la lectura?	На когда домашнее чтение?
Quan s'ha d'entregar?	Когда нужно сдавать (сочинение)?

5. DISCURS РИТОРИКА

No em surt la paraula	Не могу вспомнить слово
Depèn...	зависит от того, что... как ...
Em referia a una altra cosa/volia dir això	Я имел в виду не это/ по
Aleshores	начит, итак...
En resum, en definitiva	конце концов, в заключение ...
En lloc de	Вместо... + Род п или: того, что;
	того, чтобы; того,
	как... Вместо урока будет лекция. Вместо того, чтобы
	делать упражнение, давай поговорим
	о жизни.
Más o menos	олее или менее
Aproximadament	Приблизительно
Entre (20 i 30)	От двадцати до (тридцати)
No tinc a la punta de la llengua	У меня это слово вертится на кончике языка
És a dir	то есть
Como dirías...	Как бы ты сказал?..
No havia entès malament/entès una altra cosa	Я это не так понял / я havia перепутал
No ho he acabat d'entendre	Я недопонял (а)

6. MOTS «ROSSA» СЛОВА-ПАРАЗИТЫ

Bueno	значит, вот, это самое
Pues...	ну... тогда...

7. PER SI DE CAS EN CATALÀ НА ВСЯКИЙ СЛУЧАЙ. ПО-КАТАЛОНСКИ

Només tens aquest ò bolígraf?	тебя только эта ручка? или
Clar, és clar	конечно, разумеется
Moderno	современный
¿Qué quiere decir?	Что значит...
¿Cómo se dice?	Как сказать?
Explicar	объяснять (трудное), ассказать (новое)
Què hem de fer?	Что нужно делать?
Quina llàstima!	Как жаль!
Una mica	Немного
que mai he vist	которого (которую) я н икогда не видел
¿Puedes repetir?	Можешь повторить (что ты сказал)?
No t'he entès	Я тебя не понял (а) не понял (а) что ты сказал
És correcte dir...	Правильно сказать
Ân i us	по-русски...?

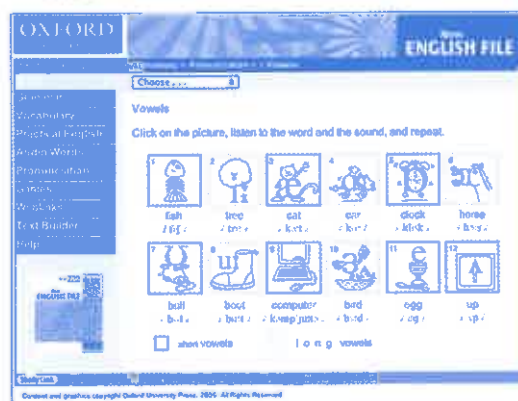
New ENGLISH FILE

Remember!
The best-selling course in E.O.Is!



Don't miss its incredible web page!

- Pronunciation practice
- Extra materials
- Create your own exams and more!



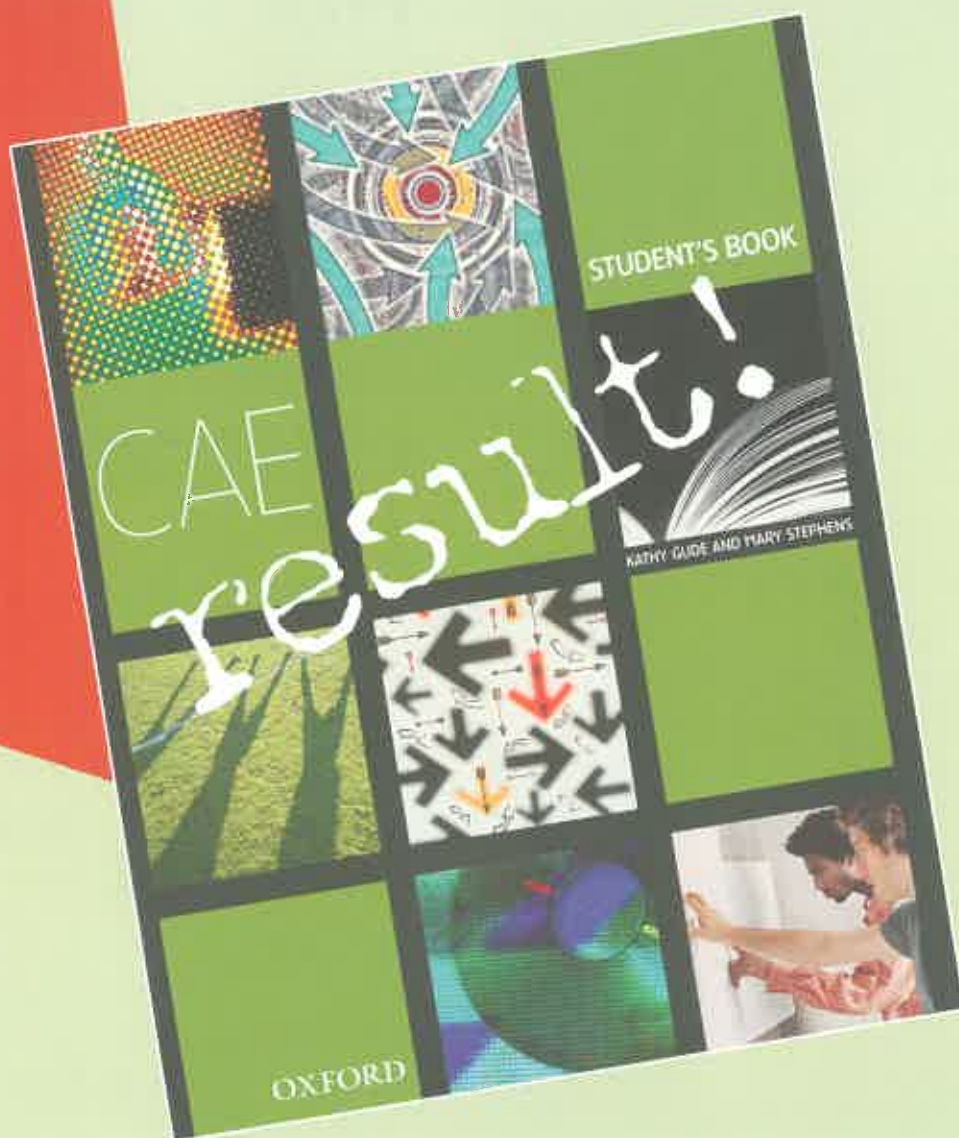
OXFORD UNIVERSITY PRESS

www.oup.com/elt/teacher/englishfile
www.oup.com/elt/englishfile

NEW

CAE Result!

The fresh new course
for today's exam classes



✓ **Everything you'd EXPECT from an Oxford course:**

- Challenging training and skills practice that takes students to a high level
- Regular revision and support throughout

✓ **Everything your students WANT from a CAE course to make it more enjoyable and appealing:**

- Lively, colourful design
- Contemporary texts on topics such as ...
 - ... the world's remotest music festival
 - ... how to write a bestselling crime novel
 - ... the perils of being a fitness obsessive
 - ... and much more

✓ **Everything your students NEED to help them get the right result in the exam:**

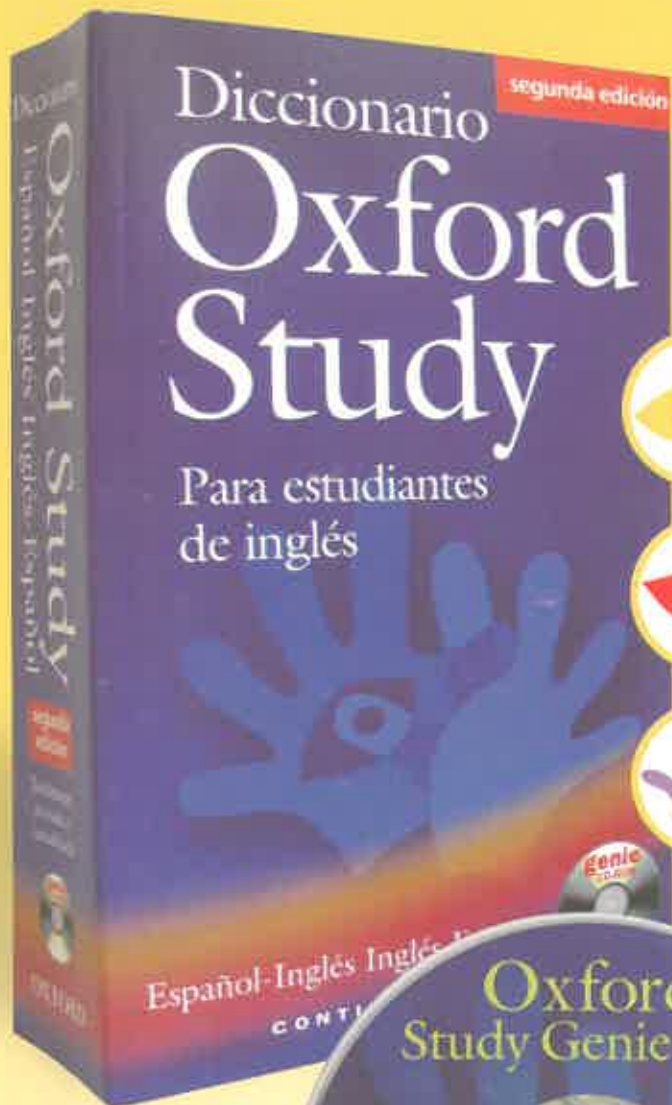
- Tips on how to approach specific tasks
- 'How to do it' boxes train students in exam techniques
- Free-standing skills sections mean you and your students don't have to work through the syllabus in order – you can dip in and out wherever you like, which makes the course more flexible and more accessible.

segunda edición

Diccionario

Oxford Study

INGLÉS-ESPAÑOL
ESPAÑOL-INGLÉS



Para los estudiantes
que quieren...



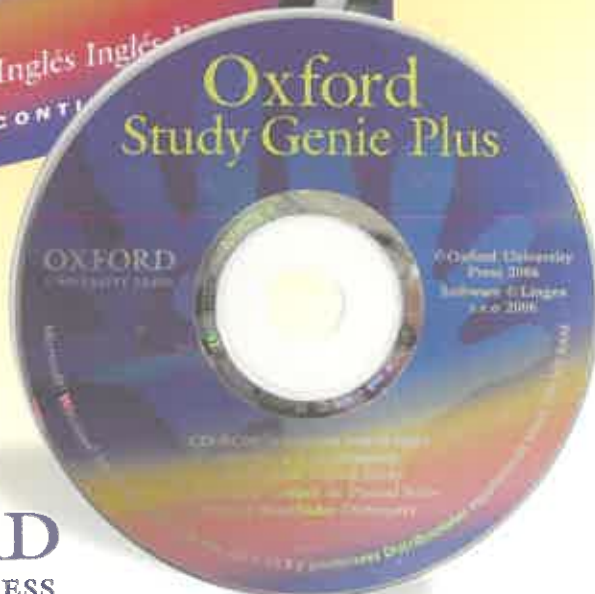
entender



hablar



y escribir inglés



Gratis
con el diccionario
3 diccionarios
en 1 CD-ROM:

1. Diccionario *Oxford Study*
2. Diccionario *Oxford de Phrasal Verbs*
3. *Oxford Wordfinder Dictionary*

OXFORD
UNIVERSITY PRESS