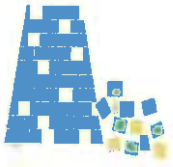


INTER E.O.I.



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

N. X | X - 2008

Tiptoeing into culture: A walk through the glass menagerie

El tratamiento del componente intercultural en los currículos de idiomas

comp. tence linguistique et la comp. tence interculturelle: sont-elles compatibles?

Películas rusas en clase de 4º curso de la EOI: mi experiencia

Considerations for teaching and assessing spoken language

Grups de treball: una modalitat formativa per a les eoi

Proposta d'introducció de la interculturalitat a l'EOI

Cultural subjects in shorts and film clips

Com sobreviure als projectes europeus

La implementació d'AIQLE a Catalunya

Oxford University Press España

Bookworms Club

Stories for **Reading Circles**

Get your students talking in English!



"It creates a reason to communicate, which is what many teachers are looking for (...)"

Judges' comment - ELT08 Innovation Awards
British Council

What are Reading Circles?

- * Students read a story out of class; prepare their Reading Circle role and then meet in the classroom to discuss the story.

What are Bookworms Club?

- * Collections of seven short stories selected from the Oxford Bookworms Library and a Teacher's Handbook with all the information you need to run successful Reading Circles.



BRONZE
(LEVELS 1&2)

SILVER
(LEVELS 2&3)

GOLD
(LEVELS 3&4)

The Teacher's Handbook includes:

- * Photocopiable Role Sheets.
- * Examples of completed role sheets.
- * Expansion activities.
- * Answer to the activities in the Bookworms Club books.



Don't forget this year's special offer. For further information, please contact your Oxford University Press España representative or visit www.oup.com/es



Sumario

- Teoria, concrecions i pràctica dels ensenyaments d'idiomes a Europa. El currículum de les EOI com a exemple3-7
- El tratamiento del componente intercultural en los currículos de idiomas9-19
- Com sobreviure als projectes europeus l'experiència d'un grup de professors de l'EOI de Lleida en diversos projectes europeus: Comenius i Grundtvig21-25
- Let's do coffee.
Cultural subtexts in shorts and film clips27-37
- La compétence linguistique et la compétence interculturelle: sont-elles compatibles?39-44
- Tiptoeing into culture.
A walk through the glass menagerie47-51
- Considerations for teaching and assessing spoken language53-57
- La implementació d'AICLE a Catalunya59-61
- Proposta d'introducció de la interculturalitat a l'EOI63-69
- Grups de treball: una modalitat formativa per a les EOI71-73
- Películas rusas en clase de 4º curso de la EOI: mi experiencia75-76

Oxford University Press España

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

Impreso por: G. Jomagar S.L.

Depósito Legal: M-28.236-2002

Coordinación: Rosario Outes

Equipo de redacción: Montserrat Cañada, Cruz Oliveros y M^a Helena Vergés

Agradecimiento especial a Terencio Simón.

Apreciados socios y socios,

En este nuevo número de la revista de nuestra asociación INTER EOI, encontraréis reflejada una parte de las charlas que conformaron el II Foro de l'EOICAT celebrado en la EOI de Sta. Coloma de Gramenet los días 4 y 5 de abril de este año. El II Foro se celebró bajo el título de: Las EEOOII, cruce de culturas. Pese a que este año ha sido un año marcado por importantes cambios y novedades dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras en las EEOOII, no hemos querido dejar pasar la oportunidad de reivindicar uno de los aspectos más importantes de nuestro trabajo: el hecho de ser centros donde se produce un auténtico "cruce de culturas" y donde aprovechamos esta situación para fomentar el conocimiento y la comprensión de las culturas que se encuentran dentro de cada lengua. Esta ha estado durante muchos años una tarea muy bien valorada por parte de nuestro alumnado y que sin duda debemos continuar fomentando en el futuro. De hecho el nuevo currículum de las EEOOII de Cataluña ya potencia todos estos aspectos dentro nuestra enseñanza. En este nuevo número también encontraréis otras temas de actualidad relacionados evidentemente con el nuevo currículum o aspectos de la realidad docente más actual en nuestras EEOOII. Esperamos que los artículos sean de vuestro interés y os recordamos que el III Foro del año 2010, tendrá lugar en La Seu d'Urgell. ¡Allí nos reencontraremos!

Joan Ramon Zaballo i Rubio
Presidente de la EOICAT

Benvolguts sòcies i socis,

En aquest nou número de la revista de la nostra associació INTER EOI, hi trobareu reflectida una part de les xerrades que varen conformar el II Fòrum de l'EOICAT celebrat a l'EOI de Sta. Coloma de Gramenet els dies 4 i 5 d'abril d'aquest any. El II Fòrum es va celebrar sota el títol de: Les EOI cruïlla de cultures. Malgrat aquest any ha estat un any marcat pels importants canvis i novetats dins de l'ensenyament de llengües estrangeres a les EOI, no hem volgut deixar passar l'oportunitat de reivindicar un dels aspectes més importants de la nostra feina: ser centres on es produeix una autèntica "cruïlla de cultures" i on aprofitem aquesta situació per fomentar el coneixement i la comprensió de les cultures que hi ha dins de cada llengua. Aquesta ha estat durant molts anys una tasca molt ben valorada per part del nostre alumnat i que sens dubte hem de continuar fomentant en el futur. De fet el nou currículum de les EOI de Catalunya ja potencia tots aquests aspectes dins el nostre ensenyament. En aquest nou número però, també hi trobareu altres temes d'actualitat relacionats evidentment amb el nou currículum o aspectes de la realitat docent més actual a les EOI. Esperem que els articles siguin del vostre interès i us recordem que el III Fòrum de l'any 2010, tindrà lloc a La Seu d'Urgell. Allà ens retrobarem!

Joan Ramon Zaballo 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 Rosario Outes ; routes@xtec.cat
Parque Empresarial San Fernando
Edificio Atenas 1.ª planta
28830 San Fernando de Henares (Madrid)

Teoria, concrecions i pràctica dels ensenyaments d'idiomes a Europa

El currículum de les EOI com a exemple

Neus Figueras • Plàcida Mingarro • Fuensanta Puig
Àrea d'Ensenyaments d'Idiomes. Departament d'Educació.



Aquesta presentació pretén donar una perspectiva àmplia sobre els ensenyaments d'idiomes a Europa en el moment actual, a partir de l'impacte del Marc Europeu Comú de Referència (MECR) del Consell d'Europa – i dels documents, projectes i activitats que se n'han després – a Catalunya, a l'Estat espanyol i a Europa. El Marc és el causant de l'efervescència que es viu en relació a l'ensenyament i la certificació de nivell de llengües, efervescència que a les Escoles Oficials d'Idiomes de Catalunya es concreta al voltant del nou currículum LOE, de propera publicació al DOGC.

Què passa a Europa?

L'adopció de l'euro com a moneda única a Europa, i la desaparició de les fronteres entre països dona un gran impuls a les iniciatives del Consell d'Europa en el camp de la docència, l'aprenentatge i l'avaluació de llengües. Un bon resum de les actuacions del Consell d'Europa des de la seva creació pot trobar-se a *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997* (2007) de John Trim.

Abans de descriure de forma més detallada les actuacions del Consell d'Europa en els darrers anys, convé clarificar la distinció entre el Consell d'Europa, una institució europea més antiga que la Unió Europea i amb més membres (47), de naturalesa consultiva i orientativa, i el Consell de la Unió Europea, que aplega els estats membres de la Unió Europea i té potestat reguladora i executiva. Quan els docents pensem en Europa i en iniciatives relatives al nostre camp, pensem immediatament en el Consell d'Europa, perquè la Divisió de Polítiques Lingüístiques treballa en el camp de l'aprenentatge de llengües des dels anys 70. Però les decisions que sovint ens afecten i els fons que ens faciliten viatjar i concretar projectes

(programes Sócrates, Leonardo,...) provenen del Consell de la Unió Europea. A més a més, altres institucions de rang europeu (i internacional) són les responsables dels estudis i enquestes comparatius que es publiquen als diaris (IEA, Unesco, OCDE,...). L'estudi PISA, per exemple, que té un ressò mediàtic considerable, és responsabilitat de la OCDE, amb seu a París.

El Consell d'Europa té dues seus, la Divisió de Polítiques lingüístiques treballa a Estrasbourg (França), i el ECML (European centre for modern languages) a Graz (Austria). La pàgina web del Consell d'Europa www.coe.int no és d'accés amable, i per a l'usuari poc avesat pot ser difícil trobar els documents que cerca; cal anar a "activities" a la columna de l'esquerra, clicar a "Education, culture..." i a partir d'aquí anar a "Language Policies". Recomanem utilitzar el cercador Google amb el nom del document, actuació o autor concret i a accedir a la diversitat de materials interessantíssims en suport electrònic, tant en anglès com en francès.

El treball del Consell d'Europa esdevé especialment visible a partir de l'any 2000, i la publicació del Marc l'any 2001 va acompanyada de documents que permeten el seu ús en diferents contextos:

El Portfolio Europeu de Llengües (PEL) té com a principal objectiu actuar de mediador entre els docents i els continguts del Marc. El PEL és una eina educativa que té alhora la voluntat de promocionar la identitat cultural europea i el desenvolupament de l'entesa mútua entre els estats membres del Consell d'Europa, afavorint l'aprenentatge de llengües.

A nivell pedagògic podem destacar els següents objectius:

- Fomentar un ensenyament i aprenentatge més reflexiu.
- Precisar els objectius d'aprenentatge en temes comunicatius.
- Afavorir l'autoavaluació en la identificació de les competències adquirides.
- Fomentar un canvi educatiu més centrat en l'alumne/a.
- Conscienciar de la diversitat lingüística i cultural.
- Incrementar l'interès per aprendre llengües.

Els PEL, que elaboren diferents institucions nacionals, han de tenir una estructura comuna:

- La biografia lingüística, que permet reflexionar sobre què sabem fer i amb quines llengües i sobre com aprenem.
- El passaport lingüístic, que permet recopilar els coneixements i les destreses lingüístiques i les certificacions que hem anat adquirint.
- El dossier, per guardar exemples de produccions orals i escrites que ens han ajudat a aprendre.

El Consell d'Europa té un comitè de validació dels PEL; els acreditats fins a l'actualitat figuren a la seva pàgina web i, a més a més, es pot trobar informació sobre els PEL a l'Estat espanyol (també traduïts al català) a al web del Ministerio de Educación y Ciencia (www.mec.es).



El Manual per a relacionar exàmens amb els nivells del MECR

és un document que s'elabora per a donar directrius als organismes i institucions responsables de l'elaboració de proves de certificació sobre els passos a fer a l'hora de vincular nivells i proves amb els nivells del MECR. La publicació de la versió pilot d'aquest Manual, publicada l'any 2003, va anar seguida de la difusió d'instruments que permeten exemplificar els nivells del MECR en francès, anglès, alemany, italià i espanyol i va ésser el detonant de projectes sostinguts amb fons de la Unió Europea com ara

- CEFTRAIN (www.cefrtrain.net),
- el Dutch CEFR Construct Project (<http://www.lanacs.ac.uk/fss/projects/grid/>),
- EBAFLS (http://www.cito.com/com_about/int_proj_ebafls/eind_fr.htm)

Aquests instruments i d'altres, útils per al treball de vinculació de proves amb els nivells del Marc, així com el text del Manual en anglès i francès poden trobar-se al web del Consell d'Europa. Properament es publicarà la versió final del Manual.

La Guia per al desenvolupament de polítiques educatives. De la diversitat lingüística a l'educació plurilingüe

és un document d'obligada referència per a governs i institucions responsables de política educativa. Pren com a referents el Marc i la situació lingüística a Europa i suggereix un procés de funcionament basat en una anàlisi acurada, la inclusió de tots els agents responsables i la planificació a llarg termini. El document clarifica la distinció entre una societat multilingüe, i la necessitat a Europa de comptar amb ciutadans plurilingües, i és conseqüent amb les seves propostes. Els seus autors, J.C. Beacco i M. Byram són persones de reconeguda trajectòria en el camp de la formació del professorat i de la interculturalitat respectivament. El document, com tots els documents publicats pel Consell d'Europa, està disponible en francès i anglès en format interactiu.

L'Informe sobre el Fòrum Intergovernamental de política lingüística

recull les presentacions i els treballs que van portar-se a terme el mes de febrer de 2007 a Estrasburg, en una reunió que va valorar l'ús del Marc en diferents àmbits i nivells educatius a Europa. Aquest document és interessant atès que és crític amb els enfocaments poc planificats en l'aplicació dels continguts i enfocaments del Marc, i alhora fa propostes de futur assenyades. Naturalment, també està disponible en francès i anglès en format interactiu al web del Consell d'Europa.

La menció d'aquests documents, una selecció acurada i restrictiva de tot el que s'ha publicat a partir del Marc, no ha d'espantar. El Marc i aquests quatre documents –als que seguiran molts d'altres– són els documents més importants de la dècada. Els continguts d'aquests documents no poden implementar-se ràpidament ni de qualsevol manera. El Marc n'és el detonant, obre una era molt fructífera, i cal tenir present el que es diu en relació a la docència a l'aula (PEL), les proves (Manual), la planificació lingüística (Guia) i el que es fa als

diferents països (Informe sobre el Fòrum).

Les Escoles Oficials d'Idiomes estan molt al corrent del que passa a Europa. Malgrat que a molts professors i professores la descripció d'aquests treballs i documents els sembla aclaparadora, una revisió dels treballs que s'han fet des de l'Àrea d'ensenyaments d'Idiomes-EOI en els darrers anys posarà en evidència la comunió entre el que passa a Europa i el que s'ha fet a les EOI (publicació de les Escales de Nivell per a les EOI de Catalunya, grups de treball sobre el PEL, sessions amb J.C. Beacco en coordinació amb l'Institut Francès, etc.).

Les EOI de l'Estat espanyol també han estat al corrent del que passa a Europa per poder seguir les vicissituds dels nous currículums; el pas de la LOGSE a la LOE ha comportat que les EOI es definissin quant als nivells a impartir.

La LOE a les EOI

La publicació de la Llei d'Educació (2006) ha estat traumàtica per a les EOI de l'Estat espanyol. Això es deu a dues raons principals:

- d'una banda, es parteix d'una situació irregular, atès que els decrets en funcionament des dels anys 1989 i 1992 només s'havien desenvolupat a Catalunya i a Navarra,
- d'un altra banda, es viu una pressió considerable per a concretar la LOE amb uns calendaris d'aplicació extremadament estrictes.

Aquestes dues situacions tan contradictòries han hagut de conviure amb els canvis proposats a la mateixa LOE, que posa en evidència les diferències de percepció del que vol dir una EOI i del que s'hi pot fer entre diferents escoles, diferents comunitats, i diferents persones. Aquesta problemàtica no es veu ajudada pel creixement que s'ha viscut en 20 anys. El 1981 hi havia 8 EOI a vuit comunitats diferents; l'any 2008 hi ha 268 EOI a 17 comunitats.

El rol que adopta el Ministerio de Educación y Ciencia en tot el procés també és manifestament millorable. Es confon el que és territori MEC (Ceuta i Melilla) amb la Comunitat de Madrid. No es marquen clarament les diferències competencials entre l'Estat i les comunitats, la qual cosa genera falses expectatives entre el professorat, i malentesos entre aquest i l'autoritat autonòmica de les diferents comunitats. Es constata poc coneixement real del que es fa a les EOI, poc coneixement del que volen dir els nivells del Marc, i poca voluntat de consulta i consens amb els governs de les diferents comunitats autònomes. Això genera confusió entre professorat, alumnat, comunitats i MEC, i aboca a diferències considerables en la interpretació del contingut de la Llei.

A Catalunya, les EOI segueixen amb cert distanciament els debats que tenen lloc a la resta de l'Estat espanyol. El fet que els diferents governs catalans des dels anys 90 apostessin per una opció realista i relativament conservadora del que es pot fer des d'una EOI pel que fa a nivells i duració dels estudis, i el fet de tenir un decret de currículum aprovat des de 1997 ha permès, durant els anys d'efervescència política i de transició normativa (LOGSE, LOCE, LOE), treballar a fons en qüestions vinculades amb els currículums, amb les proves i

amb les relacions amb el Marc mentre s'esperava una proposta curricular definitiva a nivell estatal.

Això no vol dir que els darrers anys hagin estat fàcils. L'obertura de noves EOI a Catalunya des de l'any 2001, la planificació no sempre acurada i la poca previsió fan difícil l'expansió al territori de la "marca EOI" amb garantia de qualitat. Aquestes dificultats es veuen agreujades amb plans de govern per a l'impuls de l'aprenentatge de l'anglès que posen al límit les capacitats resolutives de les EOI, dels seus equips directius, i de la borsa de professors d'anglès de Catalunya.

En aquest context, publicada la LOE el mes de maig de 2006, i els aspectes bàsics del currículum dels ensenyaments d'idiomes (el 29 d desembre de 2006), el Departament d'Educació inicia, el mes de febrer de 2007, el procés de revisió i reelaboració del currículum d'EOI per a Catalunya, que culmina el mes de desembre del mateix any amb la presentació pública als equips directius de les diferents EOI de Catalunya, de la versió revisada pel Consell Escolar de Catalunya.

El currículum a Catalunya

El nou currículum neix de l'esforç i el treball d'un grup de professors, encara que al darrera hi ha la feina de molts docents que des de l'elaboració del currículum de l'any 1997 hi han col·laborat amb l'aportació dels seus coneixements, fruit de l'experiència; això afegit a l'adquisició de nous coneixements de fonament teòric i a la formació adquirida a partir del treball que s'ha fet des de la publicació del MECR i l'elaboració de les escales de nivell per a les EOI de Catalunya, ha creat el teixit necessari per a l'elaboració del nou currículum. Neix, per tant, un nou currículum que fa molt temps que es va començar a gestar.

Aquest currículum implica pocs canvis respecte del currículum anterior. Pel que fa a l'estructura, els anteriors dos cicles s'han reorganitzat en tres nivells diferents sense canviar la durada d'hores per curs ni la quantitat de cursos. Així, els tres cursos de l'antic cicle elemental passen a configurar els nivells bàsic i intermedi, de dos i un curs respectivament, i el cicle superior passa a ser el nivell avançat.

Els trets i els canvis més significatius que hauríem de destacar tenen a veure amb el contingut actual i la seva nova distribució; tenint en compte que el punt de partida és el currículum 312/1997 i els principis del MECR, mereix especial atenció, la definició de nivells i la inclusió dels objectius per destreses – a més de la descripció dels objectius generals –.

La nova estructuració dels continguts implica una lectura longitudinal del document, però també transversal; és a dir, la lectura i l'anàlisi del currículum s'ha de fer longitudinalment per poder veure el contingut de cada nivell, però també transversalment, per entendre la progressió dels continguts d'un nivell a un altre.

El contingut s'organitza en dos grans blocs: les competències generals, dintre de les quals són molt rellevants les actituds i la competència sociocultural, i la competència lingüística comunicativa.

Les competències generals formen un bloc comú a totes les llengües, però lleugerament diferent segons el nivell, i constitueix els fonaments sobre els quals se sosté la competència lingüística comunicativa de cada llengua.

Dintre d'aquest apartat adquireixen una importància cabdal les actituds, ja que són imprescindibles per a dur a terme l'aprenentatge i exerceixen la màxima influència en l'èxit del procés i en la presa de consciència del fet intercultural com a element de desenvolupament intel·lectual i de creixement i enriquiment personal.

En aquest aspecte cal insistir que el desenvolupament de les actituds passa perquè el professor esmerci els esforços que calgui perquè els estudiants aprenguin a desenvolupar-les.

El segon apartat correspon a la competència sociocultural, que se situa dintre de les competències generals perquè es considera imprescindible per a l'adquisició d'una nova llengua; si pensem en moltes de les anècdotes i dels malentesos que podríem explicar els professors de llengües segones, conclourem ràpidament que conèixer una llengua implica conèixer la societat que la utilitza i el món i la cultura que representa, és a dir, no podríem parlar japonès sense conèixer la seva cultura i la seva manera d'entendre el món, perquè la llengua és l'expressió d'una cultura i una via de materialització del coneixement.

Hi ha un tercer apartat que inclou els continguts nacionals establerts pel decret de mínims.

I el quart apartat fa referència a les estratègies i les habilitats lingüístiques, al seu ús i desenvolupament durant el procés d'ensenyament-aprenentatge, constants a l'aula i mitjà per assolir l'èxit de l'aprenentatge; de fet, es tracta de continuar el treball iniciat al nivell bàsic d'acord amb les directrius incloses en el document de treball *El nivell bàsic a les EOI de Catalunya* que és als departaments des de l'any 2006.

El segon gran bloc, la competència lingüística comunicativa, és un apartat específic per a cada llengua, que s'ha de visitar tenint en compte la relació progressiva que s'estableix entre nivells; s'hi inclouen la competència pragmàtica, la sociolingüística, la discursiva i la lingüística.

Naturalment la lectura i l'anàlisi d'aquest segon bloc no tindrà cap sentit sense el coneixement de les competències generals que li donen fonament.

Conèixer aquest nou currículum i conèixer el MECR és conèixer les regles del joc que s'han d'aplicar amb sentit comú a la pràctica docent, per tal que l'ensenyament de llengües continuï tenint el valor que té el coneixement d'idiomes en la societat multilingüe actual. Tot plegat, es tracta de conèixer què s'està coent a Europa en el món de la certificació de llengües i prendre consciència del significat de l'estandardització certificativa per tal de poder comparar-la amb la diversitat de certificacions europees.

Després del currículum?

Just per a il·lustrar que la publicació d'un currículum és una qüestió altament complexa, és important tenir en compte que el currículum presentat al Consell Escolar de Catalunya –

En les EOI – al desembre de 2007, no s'ha publicat encara al DOGC a mitjans de setembre de 2008. Això es deu a processos complexos de naturalesa diversa: jurídica, administrativa, tècnica...

En qualsevol cas, el fet d'haver estat – de novament – la primera comunitat autònoma de l'Estat espanyol que ha publicat les concrecions curriculars no ens ha de fer pensar que tenim la feina feta. No cal dir que ens satisfà haver-ho pogut fer, cal dir per això hauria estat impossible sense el treball de moltes i molts professors des de l'any 1991, com il·lustra la metàfora de l'iceberg que s'inclou en aquest article. Però queda molt per fer, en el camp de la implementació del currículum, en posar en pràctica les seves propostes i en els canvis que representa en el camp de l'avaluació, i també en altres camps.

A continuació s'apunten els eixos de treball que marcaran la planificació a les EOI en els propers anys. El primer, i més important, és privatiu de Catalunya, la resta són aplicables a Catalunya, a la resta de l'Estat espanyol i a molts contextos internacionals.

- Treball de consens i estandardització entre els diferents professors, de diferents idiomes en diferents EOI sobre l'aplicació dels nous currículums i sobre el que representa treballar en equip, dins d'un col·lectiu que només sobreviurà si pot donar – i demostrar – un enfocament rigorós i comú en la docència i avaluació de llengües a adults. Aquest treball es veurà afectat per l'impacte de l'estudi Surveylang, que realitzarà un consorci europeu, a petició de la Comissió Europea, per tal d'avaluar les competències lingüístiques de ciutadans europeus entre 14 i 18 anys en relació als nivells del Marc. (<http://www.surveylang.org/es/surveylang.html>)
- Planificar l'educació plurilingüe vers el futur. A partir de l'any 2010 les EOI es veuran abocades a una flexibilització pel que fa als seus ensenyaments; no es caldrà prioritzar l'anglès, que deixarà de créixer, sinó que caldrà atendre peticions puntuals i diverses d'assoliment de competències parcials en llengües actualment poc esteses, i en llengües que ara tenen poc alumnat.
- Millorar els processos avaluatius, que incideixin directament en la millora dels aprenentatges. Les EOI són un referent en certificació, i han de continuar sent-ho, però han d'esdevenir – de nou – un referent en docència, i això només és possible si s'aconsegueix donar suport a l'alumnat en qüestions directament relacionades amb el seu progrés i preveient actuacions de millora. Cal aprofundir en una avaluació no certificativa i més personalitzada que tingui un impacte immediat en els aprenents. Això vol dir un altre tipus de feina per al professorat i també més satisfacció.
- Aconseguir una major flexibilitat dins el marc curricular i normatiu, escoltant i incorporant les propostes de millora que sorgeixen dels usuaris. Cal escoltar les necessitats que ens planteja l'entorn on s'ubica l'escola, prioritzant els més majoritaris.

Aquestes línies de treball esdevenen un repte per a tothom que formem part de les EOI i només si treballem plegats amb rigor, cadascú des de la seva àrea de gestió, contribuïrem a la millora dels ensenyaments i de l'avaluació de les llengües que imparteixen les EOI i a la configuració d'una societat on parlar més de dues llengües no sigui una excepció.

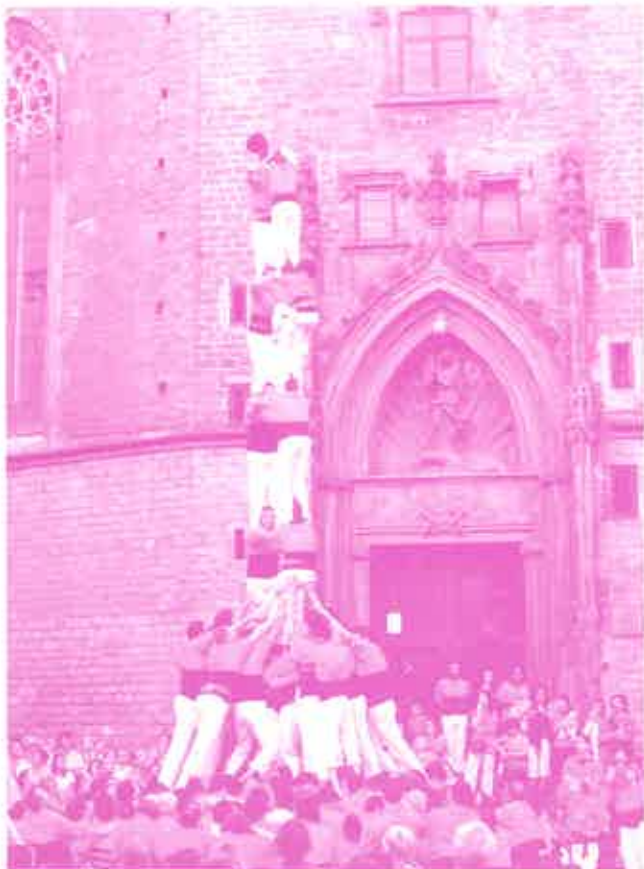
■ Referencias Bibliográficas

Beacco, JC and Byram, M. (2003) *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Main Version. Strasbourg: Council of Europe.*

Council of Europe (2003) *Manual for Relating Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages. Preliminary Pilot version.*

Council of Europe (2007) *The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities. Report on the intergovernmental Language Policy Forum (6-8 February 2007) by F.Goullier (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conference_EN.asp)*

Trim, J. (2007) *Modern Languages in the Council of Europe 1954-1997. Language Policy Division. Strassbourg.*



Put yourself in the driving seat

and accelerate your English!

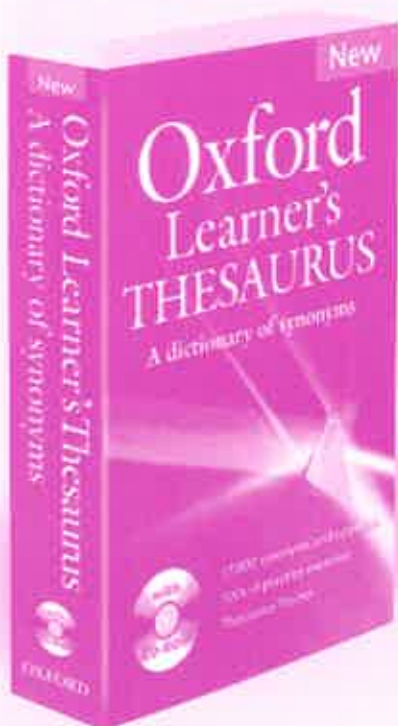


OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Seclusion?

Isolation?

No two words are exactly the same



Say what you mean –
use the *Learner's Thesaurus*
that explains the difference

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

El tratamiento del componente intercultural en los currículos de idiomas

Susana Llorián González
Instituto Cervantes



Introducción

El perfil de los usuarios de las instituciones dedicadas a la enseñanza de idiomas a adultos experimenta cambios ostensibles de forma progresiva, que tienen origen en las exigencias de la actual Sociedad del Conocimiento. El ciudadano del S. XXI, en el ámbito europeo, está cada vez más sujeto a condiciones de movilidad laboral, académica o funcional, y se ve inmerso en contextos multiculturales y multilingües de naturaleza dinámica y cambiante. Es cada vez más frecuente que las exigencias de formación y de desarrollo profesional se centren en la capacidad del los empleados de las empresas para desenvolverse y trabajar con eficacia en situaciones de estas características, lo cual redundará en la necesidad del incremento de sus competencias interculturales: conciencia intercultural, además del conocimiento declarativo sobre comportamientos socioculturales y sociolingüísticos; destrezas y habilidades para establecer contacto con miembros de otras culturas, para percibir diferencias y similitudes entre diversas realidades culturales, para acercarse a las nuevas realidades al margen de posturas etnocéntricas o sociocéntricas, para actuar como intermediario cultural, etc. Todo ello exige actitudes que favorezcan la comunicación con personas de otras culturas.

Los currículos institucionales, en sus procesos de actualización, tendrían que contemplar la respuesta a esta creciente realidad sociológica, con el fin de que el desarrollo de las competencias interculturales corriera de forma paralela al de las competencias comunicativas de la lengua. Estas circunstancias

se suman a la necesidad de adscribirse a los requisitos de transparencia y coherencia con otros sistemas de aprendizaje, enseñanza y certificación, dentro del contexto europeo, que se ven facilitadas y garantizadas, gracias a las especificaciones del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER, en lo sucesivo). En el documento, aparecen descritos los componentes de las mencionadas competencias. Estas especificaciones suponen un punto de partida, además de una base común a los profesionales europeos, para iniciar la reflexión sobre lo que se espera del usuario al final o durante el proceso de instrucción en relación con competencia intercultural (objetivos), sobre los aspectos que son objeto de aprendizaje (contenidos), sobre las técnicas y habilidades docentes que será preciso poner en juego (orientaciones metodológicas) y, finalmente, sobre los procedimientos de evaluación que se pueden emplear para determinar el cumplimiento de los objetivos y el grado en el que se han alcanzado.

1. La presencia del componente intercultural en los currículos de lenguas, antes y después del MCER

La irrupción del MCER en el panorama del aprendizaje y la enseñanza de las lenguas extranjeras y segundas marca un antes y un después indiscutible, en lo que respecta a la presencia explícita del componente intercultural en los currículos de lenguas. El hecho de que el documento conciba este componente como un conjunto de subcompetencias que contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa facilita la conversión de las bases teóricas sobre las que se sustenta el concepto de interculturalidad en unidades curriculares: objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Aun así, la labor de concretar las especificaciones del currículo no está exenta de dificultad, debido, a factores como los siguientes:

- Falta de claridad y de unanimidad entre los autores a la hora de determinar los indicadores de las competencias interculturales.
- Ausencia de trabajos de investigación en relación con el desarrollo de estas competencias entre los usuarios, lo que dificulta describir su manifestación en términos tanto observables como no observables, además de la evidencia en el uso de las estrategias que activan las competencias.
- Vacío en la descripción del componente estratégico, es decir, en lo referente a las operaciones que emplea el usuario para poner en juego las competencias interculturales durante los procesos de aprendizaje y comunicación.

La consideración del componente intercultural en términos de competencia ha sido objeto de análisis por parte de diversos autores, antes de la aparición del MCER. Sin embargo, la gran aportación del documento supone los avances siguientes su integración en los currículos de idiomas:

1. Sistematización. El MCER sitúa el componente intercultural en relación con tres tipos de saberes o dimensiones de las competencias: conocimiento declarativo (*saber*); destrezas y habilidades (*saber hacer*); competencia existencial, en lo referente a las actitudes y rasgos de personalidad (*saber ser*). Se añaden las cuestiones relacionadas con el desarrollo y la movilización de las competencias, gracias a la dimensión del aprendizaje o capacidad de aprender (*saber aprender*).

2. Definición. Facilita la acotación y la eliminación de cierto grado de ambigüedad y abstracción, que rodea al constructo de *saberes*.

3. Descripción. Los *saberes* se desglosan, a pesar de la dificultad inherente a su naturaleza, en elementos y subcomponentes. Esto facilita las decisiones respecto las categorías de objetivos y contenidos, con las consiguientes repercusiones en la metodología y la evaluación.

4. Clasificación. La presentación taxonómica del MCER y las listas abiertas o cerradas que presenta favorecen la conversión a unidades curriculares.

5. Relación. El documento presenta una clara red de relaciones entre los distintos *saberes* implicados en el desarrollo (aprendizaje y uso) de la competencia intercultural y las que éstas establecen con las competencias comunicativas de la lengua. Esto garantiza que el componente no se desarrolle de forma aislada o independiente respecto al resto de las competencias.

A pesar de la mención de este hito, muchos de los sistemas curriculares desarrollados con anterioridad a la difusión del MCER han considerado de un modo desigual el desarrollo de la competencia intercultural. Este fenómeno ha sido reseñado por autores como Byram y Zárte (1997), Zárte (2002), Iglesias (2003), Vilá (2005), entre otros. Hay que tener en cuenta, además, que la didáctica de lenguas extranjeras y segundas se nutre, en el ámbito del desarrollo del currículo, de las aportaciones de áreas afines, de mayor amplitud y alcance como la *comunicación intercultural*.

Zárte (2002) centra su análisis en la presencia del componente intercultural en la taxonomía de competencias del *Marco común europeo de referencia* y en los siguientes documentos: el *Leaving Certificate irlandés* y las investigaciones llevadas a cabo para la gestación, en el contexto norteamericano, del *Common Core Applied to the French Speaking World*. Zárte fija tres parámetros para llevar a término sus observaciones: el *grado de visibilidad de las competencias*, el *entorno terminológico* y el *grado de precisión* con el que se tratan (op. cit.). La conclusión de sus observaciones en relación con el primer parámetro es que no está clara, hasta la aparición del MCER, la diferenciación ni la relación jerárquica entre los diferentes saberes que se integran en las competencias; además, el grado de generalidad de las especificaciones impide la concreción en objetivos de aprendizaje claros. Respecto al segundo parámetro, predominan, según la autora, la dispersión, la fluctuación y la ausencia de consenso. Finalmente, el parámetro de la precisión arroja resultados calificados por Zárte (op. cit) como desalentadoras, tanto en sus observaciones referidas a la

extensión, como en la consideración del tratamiento, que se limita, en el sílabo irlandés, a una lista de temas, que no llega a adquirir forma de especificación de objetivos; parece ser que el documento americano llega a la formulación de objetivos de un modo más sistemático, adentrándose incluso en el espinoso reto de la secuenciación; aun así, el tratamiento adolece de profundidad.

Zárate (op. cit.) se muestra profundamente crítica con el tratamiento de las competencias relacionadas con el componente intercultural en el Marco de referencia. Manifiesta su desacuerdo con la clasificación de los *saberes* y con la distribución de los subcomponentes que los integran. Cuestiona, asimismo, la disposición del orden de aparición de las competencias en el MCER. Para Zárate, en definitiva, la *conciencia intercultural* es una cuestión de naturaleza actitudinal, por lo que no encuentra justificación a que en el MCER se incluya dentro de la categoría de *conocimiento declarativo*; debería aparecer, a juicio de la autora, en relación con la *competencia existencial*. La importancia de este hecho es de gran trascendencia, puesto que afecta a la base del enfoque, que se sustenta ideológicamente, para la Zárate, en un plano de factores afectivos y volitivos, fundamentados en un cambio de actitudes por parte del aprendiente usuario. La dimensión del conocimiento factual es para Zárate subsidiaria de la anterior.

Al margen de este análisis de Zárate, se pueden constatar diversas presencias de naturaleza desigual del componente intercultural en los documentos curriculares previos a la aparición del MCER. De hecho, algunos de los objetivos del DBC (Diseño Curricular Base), en la etapa de la LOGSE, y en las sucesivas Leyes orgánicas de reforma del Sistema Educativo, apuntan claramente al desarrollo del sentido de la alteridad del alumno en diferentes grados de profundidad.

8. Conocer los rasgos sociales y culturales fundamentales de la lengua extranjera para comprender e interpretar mejor culturas distintas a la propia y la lengua objeto de aprendizaje.

9. Valorar la lengua extranjera como medio para acceder a otros conocimientos y culturas, y reconocer la importancia que tiene como medio de comunicación y entendimiento internacional en un mundo multicultural, tomando conciencia de las similitudes y diferencias entre las distintas culturas.

Diseño Curricular Base (Ciclo de Bachillerato).
Objetivos generales.

Otro documento en el que el componente se hace levemente explícito, es el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en su primera versión del año 1993; las especificaciones se circunscriben a dos de sus cuatro fines curriculares:

Fines del Plan Curricular del Instituto Cervantes (1993)

3º Mediante la enseñanza del idioma, promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de aquella y colaborar en la destrucción de tópicos y prejuicios.

4º Colaborar en el desarrollo de actitudes y valores con respecto a la sociedad internacional, como el pluralismo cultural y lingüístico, la aceptación y la valoración positiva de la diversidad y de la diferencia y el respeto mutuo.

Instituto Cervantes (1993) Plan Curricular del Instituto Cervantes



Al margen de esta declaración de intenciones, los fines de este documento no se concretan en objetivos generales o específicos y, en relación con los contenidos, las especificaciones se limitan a una lista de temas socioculturales, cuya deuda con las versiones anglófona y francófona del año 1990 del Nivel Umbral del Consejo de Europa es ineludible.

El Marco común europeo de referencia se fragua en el seno del que podríamos decir que fue el proyecto más importante llevado a cabo por el Consejo de Europa en la segunda mitad del pasado siglo, debido a sus múltiples repercusiones: *Language Learning for European Citizenship (1989-1997)*. A lo largo de este fructífero periodo, la importancia del componente que nos ocupa vive un periodo de extraordinario dinamismo, gracias al impulso de una serie de proyectos de investigación y desarrollo, liderados por autores como Zárte, G., Byram, M. o Beacco, a instancias del Consejo de Europa. En el ámbito de estos proyectos, se consolidan las bases del modelo de *saberes* integrados en las competencias interculturales, que años más tarde, quedarían reflejados en el MCER, con algunas modificaciones respecto a la propuesta inicial de Byram y Zárte (1997). Comienzan entonces a definirse las figuras del “Habla intercultural” o “Actor intercultural” y empieza a reseñarse la importancia de inculcar el sentimiento de la *alteridad* en los currículos en las etapas de educación infantil, primaria y secundaria en toda Europa, así como en la formación de adultos con una orientación vocacional o profesional.

Byram y Zárte (1997) concluyen en que, en la fecha en la que el proyecto mencionado llega a su fin, se logra el acuerdo en cuanto a los siguientes puntos:

- La necesidad de romper la dicotomía en la tradición didáctica entre la enseñanza de la cultura “con C”, o “cultura oficial” y la cultura “con c”, en una dimensión antropológica.
- La importancia de enseñar desde la perspectiva de la diversidad, ante el peligro de que se asocie una determinada realidad cultural a una entidad nacional o regional, con el consiguiente riesgo de caer en nacionalismos o generalizaciones o simplificaciones.

La huella de este movimiento se hace patente en el desarrollo de currículos del ámbito nacional español, entre los que destaca, siendo pionero y ejemplar en todo el continente, el currículo para Educación Secundaria de la Comunidad de Valencia, que presenta ya un desarrollo completo y exhaustivo del componente intercultural. Merece también especial mención el Decreto del año 1997, por el que se rige el reglamento de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña. De hecho, los objetivos generales del sistema curricular que entonces se empieza a perfeccionar reflejan claramente la dimensión intercultural de las competencias, como demuestran los siguientes ejemplos:

Article 2

La finalitat de l'ensenyament d'idiomes és la capacitat de l'alumnat en l'ús efectiu de l'idioma com a vehicle de comunicació general. L'assoliment d'aquesta finalitat comporta: [...]

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

Article 5

5.1 En el cicle superior els ensenyaments s'orientaran de manera que es consolidin els coneixements i destreses adquirits en el cicle elemental i s'assoleixin els objectius següents: [...]

e) Optimitzar el coneixement dels valors d'altres cultures, havent-los contrastat amb els valors propis, amb l'objectiu d'afavorir i enriquir la comunicació.

El impacto de la difusión masiva del MCER no sólo impulsa la actualización de los documentos curriculares institucionales, de forma unánime y casi inmediata en todo el territorio europeo, sino que supone el acicate definitivo para que la mayor parte de las lenguas nacionales y regionales del continente actualicen o inicien los documentos de referencia que constituyen el desarrollo del MCER, en los seis niveles de referencia en él descritos. Entre éstos, en relación con el componente intercultural, es ineludible destacar la aportación del ámbito francófono. De hecho, fue decisiva la aparición, en el año 2004, del *Niveau B2 pour le Français. Un Référentiel*. En él, las competencias de naturaleza cultural se especifican en cinco componentes:

- *Dimensions actionnelles*, que son las que permiten al usuario desenvolverse en los primeros contactos, de naturaleza superficial, que mantiene con los miembros de comunidades culturales para él poco conocidas.
- *Dimensions ethnolinguistiques*, que se relacionan con las normas que regulan los comportamientos lingüísticos durante los intercambios comunicativos.
- *Dimensions relationnelles*, centradas en las actitudes de tolerancia, apertura, etc., que subyacen a la interacción intercultural.
- *Dimensions interprétatives*, que permiten al aprendiente usuario la interpretación de los géneros discursivos, impregnados de conocimientos de la materia cultural latente en el saber compartido de las comunidades en que se generan.
- *Dimensions éducatives*, que capacita al aprendiente usuario para acceder a la información y para reflexionar sobre ella.

Cabe mencionar, por otra parte, la labor llevada a cabo en este sentido por el Instituto Cervantes que, en el 2007, saca a la luz un documento de considerable extensión y envergadura, que cumple una doble función: por un lado, integra los documentos de referencia de la serie Nivel Umbral; por otro lado, incluye los objetivos y los contenidos del Plan Curricular del Instituto Cervantes, primer nivel de concreción del currículo institucional.

Este documento declara entre sus intenciones educativas el desarrollo de la competencia plurilingüe de los alumnos, lo cual supone el de tres dimensiones o perfiles como usuario-aprendiente de la lengua: el perfil de *Agente social*, el perfil de *Hablante intercultural* y el perfil de *Aprendiente autónomo*. A diferencia del documento curricular de primer nivel de concreción anterior, los fines (no publicados), definidos de acuerdo con estos tres perfiles, se desglosan en los correspondientes bloques de objetivos generales. Por lo que respecta a los contenidos, éstos se han descrito en torno a los inventarios de las categorías que se han considerado para el desarrollo de las competencias; tres de ellos, como se comenta por extenso más abajo, guardan relación directa con el desarrollo de la competencia intercultural: *Habilidades y actitudes interculturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Referentes culturales*. Los inventarios centrados en las competencias comunicativas de la lengua inciden en la dimensión intercultural de forma indirecta.

Los documentos curriculares de las Escuelas Oficiales de Idiomas, a comienzos de la presente década, toman como fuente de la actualización de sus sistemas curriculares el Marco común europeo de referencia, lo que hace implica el desarrollo de las competencias relacionadas con el componente intercultural. En el análisis de los componentes que presentamos más abajo, seleccionamos, a modo de ejemplo, el currículo de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid, con el único objeto de encontrar un punto de comparación y contraste con el correspondiente de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña.

En definitiva, después de la aparición del Marco de referencia, los currículos de lenguas incrementan la presencia explícita de la dimensión intercultural de la comunicación y el aprendizaje de idiomas. Lo hacen de una forma sistemática, en especial, en lo referente a los objetivos y contenidos, interpretando de formas diferentes, en distintos tipos de categorías, el modo de desarrollar las competencias implicadas.

2. El problema de la progresión

Una de las cuestiones más espinosas de la especificación curricular de un componente tan complejo como el que tratamos es el de la progresión o secuenciación del material objeto de aprendizaje a lo largo del currículo. El primer problema que se precisa resolver es del criterio que se emplea para ello. En el MCER se hace mención a que el desarrollo de los saberes implícitos en las competencias generales es de complicada sistematización, ya que incluyen aspectos que

dependen de la personalidad de cada individuo, o bien de su bagaje vital, académico, enciclopédico, etc. Por otro lado, se arguye a la falta de trabajos de investigación, centrados en la descripción, tanto del proceso del desarrollo de estas competencias como al producto en términos de comportamiento, lingüístico o no lingüístico, observable. En este punto cabría plantearse si la secuenciación es un problema de orden arbitrario o si, por el contrario, se puede apoyar en algún fundamento.

Nuestro planteamiento de análisis se debate entre si los criterios de secuencia que adoptan los documentos curriculares o de de referencia se basan en la dimensión del proceso de aprendizaje del componente intercultural o en el producto. En el primer caso, los estadios que describe la progresión se centrarían en las etapas del aprendizaje; en el segundo, en la descripción de la manifestación de la actuación observable del individuo al término de cada una las etapas o estadios que se determinen.

La dimensión de proceso es la que predomina en la mayor parte de los sistemas curriculares analizados y se observa, sobre todo, en la enunciación de los objetivos, más que en los contenidos. Estos últimos suelen presentarse en listas únicas, que no se asocian, salvo excepciones, a etapas o ciclos curriculares.

Han sido varias las propuestas curriculares que plantean modelos de secuenciación. Entre ellas, destacamos uno de los referentes más interesantes en este sentido: el modelo conocido como DMIS (*Development Model Of Intercultural Sensitivity*), desarrollado por Milton Bennett (1986 y 1993) y utilizado durante largo tiempo como base para estructurar currículos en el ámbito del desarrollo de la comunicación intercultural en los Estados Unidos. Lo destacamos por haber sido pionero en las propuestas de secuenciación curricular. El modelo se centra en uno solo aspecto: el desarrollo de la *sensibilidad cultural*, cuya evolución se prevé a lo largo de seis etapas, cada una de las cuales está marcada por la puesta en juego de una serie de actitudes y rasgos de comportamiento. Su descripción permite determinar el tipo de competencias que el usuario precisa desarrollar en cada una, con el fin de llegar a alcanzar lo que el autor llama una *mente intercultural*. Las mencionadas etapas se sitúan en dos grandes fases: una de partida, etnocéntrica, y una final, *etnorrelativa*. En cada una de las etapas, se van desarrollando aspectos concretos de las competencias interculturales, gracias al tratamiento de lo que, en el modelo, se denominan *Temas de desarrollo de la cultura*; las especificaciones correspondientes a estos temas son de naturaleza procedimental. Por ejemplo, en la primera etapa, la de *Negación y defensa*, el usuario desarrollaría, entre otros, los siguientes aspectos de la competencia: "habilidad para obtener información apropiada sobre la cultura, habilidad para reconocer las diferencias, habilidad para manejar la ansiedad, tolerancia, paciencia, etc". Algunos de los temas correspondientes serían: *Cultura y Estereotipos*; a este último, por ejemplo, aparecen asociados enunciados como "Identificar fuentes de estereotipos" o "Reconocer el impacto de los estereotipos", que se pueden asociar fácilmente al concepto de *habilidades o destrezas interculturales* que se proponen en la taxonomía de subcompetencias del MCER.

En la propuesta curricular derivada de este modelo, la progresión se prevé en tres niveles: *Inicial*, *Intermedio* y *Avanzado*. A cada uno corresponde el desarrollo de una lista cerrada de componentes o subcompetencias, que no se vuelven a considerar en el siguiente nivel. Así, por ejemplo, se entiende que, en el primer nivel, se trabaja el control de las emociones (ansiedad, tolerancia, paciencia, etc.); en el segundo, se logra conciencia de *alteridad* y, en el tercero, la empatía o la creación de nuevas categorías para interpretar la realidad. El paso de una etapa a otra se alcanza, como se ha indicado más arriba, a partir aplicación de los procedimientos asociados a los *temas*. Si bien la dimensión de proceso resulta plenamente coherente en el modelo, sorprende que la asignación de los subcomponentes de las competencias se realice de forma taxonómica y cerrada en cada uno de los niveles.

En relación con los criterios de progresión planteados en los documentos curriculares objeto de nuestro análisis, comenzamos por el currículo de las Escuelas Oficiales de Cataluña. En este planteamiento, el paso de un ciclo a otro, reflejado en los objetivos, aparece marcado por un cambio en la naturaleza de los objetivos. En el primer ciclo el desarrollo de la competencia se orienta hacia las actitudes, mientras que, en el siguiente, se hace énfasis en el conocimiento de los valores, los contrastes y en las repercusiones que éstos tienen en la comunicación.

El documento curricular de las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de Madrid presenta un bloque de objetivos específicos, centrados en el componente sociolingüístico y sociocultural, en el que se hace patente la perspectiva intercultural, en concreto, en uno de los enunciados. La progresión desde el Nivel Básico hasta el Intermedio, se centra en la naturaleza del contenido sociocultural que el aprendiente tiene que interiorizar y poner en juego. En el Nivel Básico, el aprendiz se centrará en la *comprensión de comportamientos y valores socioculturales más cotidianos y evidentes*, diferentes a los de la cultura de origen; en el Nivel Intermedio, el aprendiente pasa a la *comprensión de gestos y valores comportamientos socioculturales cotidianos y al reconocimiento de aspectos y exponentes que resulten ofensivos y tabúes en la otra cultura*. El criterio de progresión queda bastante difuminado, puesto que no se hace explícita la diferencia entre los grados de evidencia y cotidianeidad; tampoco se deja claro si la orientación del objetivo del Nivel Intermedio se dirige hacia la mediación intercultural.

El sistema curricular que presenta claros criterios de progresión en una dimensión de proceso es el Plan Curricular del Instituto Cervantes, en los objetivos generales centrados en el perfil del *Hablante intercultural*. De hecho, el trazo de la progresión se realiza en tres fases: *Aproximación*, *Profundización* y *Consolidación*. El criterio radica en el grado de desarrollo de las estrategias que el aprendiente-usuario pone en juego para activar sus competencias relacionadas con el componente intercultural. En la primera fase, la de aproximación, el aprendiente toma conciencia de sí mismo en relación con los indicadores de las competencias y se familiariza con el uso de las estrategias; en la segunda, ensaya el uso de nuevas estrategias y amplía; finalmente, en la tercera, se aventura en la investigación y toma la iniciativa para experimentar con procedimientos que redunden en el

desarrollo continuo de estrategias. Este planteamiento incide en que algunos aspectos de este perfil se tengan necesariamente que desarrollar en las fases más avanzadas, como, por ejemplo, el componente construcción de una identidad cultural plural o el de mediación intercultural, que requieren mayor grado de habilidad, una actitud o disposición consolidada, o un mayor número de conocimientos declarativos interiorizados.

La segunda de las opciones de secuenciación que planteamos, es decir, la que se centra en el producto del aprendizaje, resulta atractiva, en el sentido de que ofrece la posibilidad de desarrollar descriptores escalonados correspondientes a las supuestas etapas del desarrollo de las competencias interculturales. En esta línea se sitúan los siguientes proyectos, de reciente difusión, desarrollados a instancias de la Comisión Europea y del Consejo de Europa respectivamente: el Proyecto INCA y el Proyecto ICCinTE. Estos proyectos no llevan implícito el desarrollo de documentación curricular, puesto que no están orientados a proyectos de aprendizaje y enseñanza en instituciones concretas; sin embargo, sus propuestas podrían constituirse en la base de futuros desarrollos por los avances que están suponiendo, en relación con las etapas de desarrollo de las competencias implicadas. En el ámbito del primero, se ha desarrollado un *Portfolio*, inspirado en el proyecto del Consejo de Europa *Portfolio Europeo de las Lenguas*, con sus correspondientes parrillas de evaluación, construidas a partir de descriptores, destinados a la evaluación y a la autoevaluación.

La aspiración de llegar a definir niveles de desarrollo de las competencias implicadas en el componente intercultural tiene sus antecedentes en la aportación de Valdés, que, en su obra pionera de 1986, *Culture Bound*, ya esboza sus seis niveles de competencia y aporta una propuesta de descriptores ilustrativos: *Principiante*, *Intermedio*, *Avanzado*, *Superior*, *Casi como un nativo*, *Como un nativo*. El intento supone un gran desafío, en primer lugar, porque los descriptores cumplen el requisito de la independencia y la capacidad de discriminación. Están, sin embargo, demasiado subordinados a la capacidad del usuario de interpretar o producir enunciados de naturaleza lingüística, resultan algo vagos e su enunciación y no abarcan aspectos de las competencias interculturales como la *alteridad*, la identidad cultural o las actitudes. Finalmente, tienen el inconveniente de que no son sistemáticos en su formulación, ya que en cada uno de los niveles se hace énfasis en un aspecto que no se considera en los demás.

En relación con los descriptores ilustrativos de los proyectos INCA y ICCinTE, observamos que aparecen ceñidos a las tareas de aprendizaje y evaluación que realiza el alumno, en especial, en el caso del primero de los modelos. Es complicado, por consiguiente, aislar los descriptores y conferirles un carácter universal que permita asociarlos a los indicadores de las competencias a las que se refieren, como ocurre por ejemplo en el proyecto INCA, en relación con experiencias de trabajo concretas y, en el ICCinTE, con la capacidad para emplear y comentar proverbios o expresiones idiomáticas o realizar descripciones orales o escritas de hechos culturales determinados. Por otro lado, resulta complicado buscar concomitancias entre los descriptores de los dos proyectos y encontrar aspectos comunes a un nivel concreto.

Finalmente, el problema más evidente radica en la falta de indicadores comunes.

El *Portfolio* del proyecto INCA presenta descriptores ilustrativos correspondientes a tres estadios de desarrollo de la competencia; los descriptores, en estos tres niveles, se clasifican en torno a los siguientes parámetros: *visión general, apertura, conocimiento y adaptabilidad*. El instrumento que propone el proyecto ICCinte se organiza asimismo en tres estadios de progresión de la competencia (niveles). La organización se presenta en relación con los saberes implícitos en la competencia: *saber, saber hacer, saber ser*. Tomemos, de cada uno de los modelos un parámetro que resulta concomitante en los dos modelos (*conocimiento/saber*) y contrastemos el contenido de los descriptores, con el fin de verificar la hipótesis de la falta de consenso y de transparencia en la descripción de los grados de dominio o de desarrollo:

Proyecto ICCinte: Nivel Bajo. Saber

El alumno es capaz de realizar por escrito descripciones muy simples e identificar hechos culturales, específicos y generales, relacionados con la memoria colectiva, estilos de vida (ropa, comida, familia, relaciones) o sistemas sociales (educación, economía, gobierno).

Es capaz de hablar de forma general sobre algunos aspectos culturalmente marcados, de actuaciones o comportamientos; es capaz de usar y explicar algunas palabras y expresiones relacionadas con diferentes ámbitos e interacciones sociales.

El alumno va comprendiendo hechos culturales de forma intuitiva, basándose en una lista de control mental sencilla, compuesta por aspectos la memoria colectiva, estilos de vida y sistemas sociales.

Cuando tiene dudas, aplica estereotipos culturales.

Proyecto INCA

K1.1 Poseo un conocimiento general sobre las culturas con las que trabajo. Este conocimiento consiste en hechos aislados. Todavía no me he formado una imagen completa sobre ellas.

K1.2 Aprendo de mis experiencias interculturales y las integro en mis conocimientos previos.

K1.3 .Aunque a menudo me parece curioso el comportamiento cultural diferente, intento ser tolerante hacia él.

Concluimos en que el planteamiento de la dimensión de producto del aprendizaje como criterio de secuenciación de la materia a lo largo del currículo debería estar basado en proyectos de investigación a gran escala y partir de indicadores consensuados y comunes previamente. La reciente aparición de proyectos en esta línea abre perspectivas muy interesantes que, tras un periodo de tiempo indeterminado, redundarán sin

duda en resultados que logren una descripción estandarizada de los procesos y productos del desarrollo de estas competencias.

2. La competencia intercultural y los componentes del currículo

En este epígrafe analizamos el modo en el que se considera en los sistemas curriculares, desarrollados en los últimos años en España, el componente intercultural: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y procedimientos de evaluación. Partimos del convencimiento, por lo demás, que el componente intercultural está presente en el currículo implícito de gran parte de las experiencias de aprendizaje y enseñanza que tienen lugar en las instituciones educativas dedicadas a las lenguas extranjeras y segundas, a la luz de la cantidad de propuestas metodológicas que se intercambian y publican.

2.1. Los objetivos y los indicadores de las competencias

Byram y Zarate, en Byram, Zárata y Neuner (1997), en su reflexión sobre el enfoque de los objetivos del aprendizaje apuntan a que los currículos de lenguas deberían proporcionar la oportunidad de que el aprendiente flexibilice los esquemas que le aporta la propia cultura de origen y adopte una postura crítica, con el fin de llegar a apreciar desde la distancia las diferentes realidades culturales. De esta forma, el aprendiente sería capaz de aportar diversas perspectivas para la interpretación de los nuevos sistemas culturales y de gestionar el mal funcionamiento de la comunicación intercultural. Estas serían las bases para la formulación de objetivos, partiendo de los *saberes* implícitos en las competencias que se ven involucradas en el componente intercultural y que se pretenden desarrollar a través de la intervención didáctica. El trabajo al que nos referimos presenta listas de objetivos generales y específicos, acompañados de criterios de evaluación. Los objetivos están enunciados en una dimensión de proceso, que apunta al desarrollo de capacidades, actitudes y habilidades o destrezas.

Las consideraciones relativas a la progresión comentadas en el epígrafe anterior en torno a las dimensiones de proceso y de producto se pueden proyectar sobre la forma en la que se enuncian los objetivos de los currículos. Los objetivos de los sistemas curriculares en los que el componente aparece explícito se corresponden, por consiguiente, con esta tipología.

Como ya hemos apuntado, la sistematización del componente intercultural es un paso necesario para que su consideración en las aulas de lenguas se lleve a cabo de una forma coherente y transparente. La importancia ya reseñada que supone la aparición del MCER para la delimitación de las competencias, y los saberes implícitos en ellas, ha permitido que los sistemas curriculares que consideran el componente intercultural

formulen objetivos centrados en las dimensiones cognitiva, comportamental o afectiva. Por ejemplo, en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007), los objetivos generales centrados en el perfil del *Hablante intercultural* se clasifican en los bloques temáticos siguientes: *Visión de la diversidad cultural; Papel de las actitudes y los factores afectivos; Referentes culturales, Normas y convenciones sociales, participación en situaciones interculturales, Papel de intermediario cultural.* Como se ha comentado más arriba, los objetivos se centran en que el desarrollo de los saberes implícitos en las competencias se logra a partir de las estrategias que el aprendiente usuario va incorporando, a través del uso (interacción con hechos y productos culturales), a lo largo del currículo:

El resto de los sistemas curriculares analizados es mucho más escueto en la formulación de objetivos y no ofrece clasificaciones tan detalladas. En el caso de las Escuelas Oficiales de la Comunidad de Madrid, la presencia del componente se aprecia ya desde la formulación de los Fines del currículo. El tercero de ellos incide directamente en esta área y los otros tres lo hacen de forma indirecta: *Propiciar el entendimiento, el respeto y la valoración de otras culturales.*

Esta presencia se hace igualmente patente en los objetivos generales y, en especial, en los específicos, en el bloque denominado *Competencia sociocultural y sociolingüística.* Como se ha indicado, la alusión directa se limita a uno de los enunciados y se centra en la comprensión y en la identificación de diferencias.

El currículo de las Escuelas Oficiales de Cataluña, el apartado de objetivos centrados en las competencias generales, en especial, en el *Nivell Bàsic*, hace igualmente una alusión indirecta al componente, centrada en el desarrollo de actitudes.

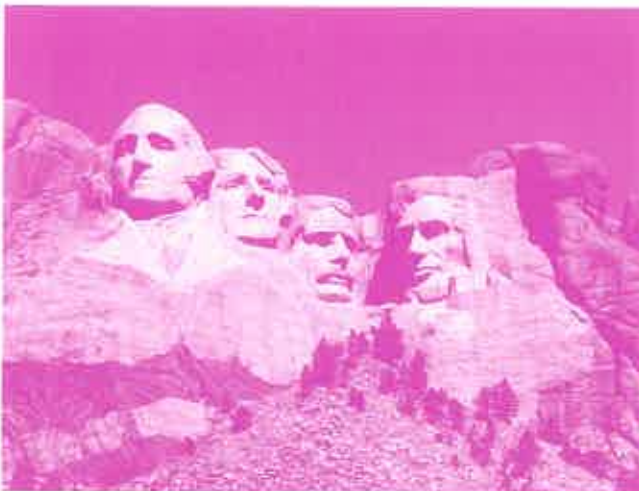
Una vez constatada la presencia de objetivos orientados al desarrollo de estas competencias, un análisis detallado de la formulación lleva a concluir lo siguiente: no parece existir consenso en la fijación de los indicadores que podrían servir para medir el desarrollo de las competencias. Los indicadores que parecen extraerse de los objetivos pueden ajustarse a la siguiente lista abierta. El análisis concluye, sin embargo, en que no son estables en todos los sistemas.

- Conocimiento explícito de los componentes sociocultural y sociolingüístico
- Flexibilidad de los sistemas de percepción, interpretación
- Sensibilidad cultural (sentido de alteridad, etno relativismo, tercera perspectiva, etc.)
- Identidad cultural plural - Mediación cultural
- Apertura, curiosidad
- Tolerancia a la ambigüedad
- Tolerancia, respeto
- Empatía
- Flexibilidad, adaptabilidad
- Distanciamiento, relativización
- Autocontrol
- Etc.

2.2. La naturaleza de los contenidos

Si bien la formulación de los objetivos de aprendizaje se ha revelado como una tarea compleja, la respuesta a la pregunta siguiente, no está exenta igualmente de dificultad: “¿Qué es lo que tiene que aprender el alumno para alcanzar los objetivos?” Está claro que la participación en situaciones interculturales y la interpretación de hechos y de productos culturales requiere la activación, y consiguiente desarrollo, de conocimiento declarativo cultural y sociocultural, que no resulta excesivamente difícil de identificar y de sistematizar, más cuando el Consejo de Europa, en los documentos de referencia que promueve, presenta criterios y parámetros de clasificación de gran utilidad, que, además, favorecen la transparencia (conocimiento sociocultural). Por consiguiente, la dimensión del conocimiento declarativo o saber puede quedar resuelta sin demasiadas complicaciones, haciendo explícito el conocimiento declarativo relacionado con el conocimiento sociocultural. Los sistemas curriculares objeto de análisis, en el caso de las Escuelas Oficiales de Idiomas, reproducen la lista de categorías del MCER y añaden en sendos textos narrativos la necesidad de concreción en cada lengua y la conveniencia de que el aprendiente adopte una perspectiva intercultural a la hora de interiorizar y de activar estos conocimientos.

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) presenta, por su parte, dos inventarios, organizados en tres fases de desarrollo (*Aproximación, Profundización y Consolidación*): *Referentes culturales y Saberes y comportamientos socioculturales.* El primero recoge conocimientos factuales, creencias, valores, representaciones o símbolos, relativos a las características geográficas, demográficas, etc.; hechos o hitos históricos y tendencias artísticas y culturales de España y del resto de los países de habla hispana. El segundo inventario presenta listas de aspectos del conocimiento, basado en la experiencia, sobre



el modo de vida, los aspectos cotidianos, la identidad colectiva, la organización social, las relaciones personales, etc.

El problema se presenta a la hora de sistematizar y hacer explícitas, en términos de qué se debe aprender (contenidos), las dimensiones comportamentales y actitudinales de la competencia intercultural. La mayor parte de los sistemas curriculares, entre ellos, los de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Cataluña, presentan listas de actitudes (*p. e.: Superació dels prejudicis i estereotips sobre les cultures i els pobles., Acceptació de l'alteritat i la diferència: respecte i tolerancia*).

Como se puede apreciar, el contenido es de naturaleza procedimental; al igual que el que presenta el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) en su inventario *Habilidades y actitudes interculturales*. Sin embargo, existen profundas diferencias. En este último documento, en consonancia con los objetivos, se presenta una lista de procedimientos, organizados en apartados, que se destinan a que el aprendiz experimente, durante las situaciones interculturales, con el fin de llegar a desarrollar estrategias interculturales. De esta forma, por ejemplo, ante la activación de un estereotipo que conduce a un juicio de valor, el aprendiz, durante el proceso de aprendizaje, puede experimentar con los procedimientos propuestos, hasta convertirlos en estrategias. Si el aprendiz manifiesta su tendencia natural a la activación del estereotipo ante la observación de un hecho para el que no encuentra explicación desde los parámetros que imprime la propia cultura, como, por ejemplo, el cierre de los comercios a medio día en España, que él asocia a una siesta colectiva, en un país habitado por personas con aversión al trabajo, el uso de los procedimientos de naturaleza actitudinal podría hacer saltar una suerte de alerta como la siguiente: *"estoy haciendo un juicio de valor, es otra cultura..."*. Esto se hace posible gracias a que el aprendiz ha sido entrenado en el uso estratégico de procedimientos como *"Formulación explícita de la intención de erradicar posturas etnocéntricas o juicios de valor durante las vivencias interculturales"*. La activación estratégica de procedimientos como *"Búsqueda de ejemplos que anulen o maten los estereotipos respecto a las culturas con las que entra en contacto"*, le llevaría a un análisis de la realidad observada desde una perspectiva, libre de filtros, que favorecería una percepción objetiva y rica de la realidad observada: *"La verdad es que aquí también cierran más tarde; la gente no está durmiendo: en las oficinas hay personas trabajando, etc."* El Plan curricular del Instituto Cervantes (2007) define las actitudes y las *habilidades* interculturales del siguiente modo: las habilidades son las operaciones que permiten al alumno, por un lado, captar, elaborar, interpretar, etc. la información sobre hechos y productos culturales y por otro, desarrollar capacidad de actuación durante las experiencias interculturales; las actitudes serían procedimientos que permiten establecer el control consciente de la predisposición del alumno, en sus dimensiones cognitiva (estructuras de pensamiento, esquemas...), emocional (reacciones, sentimientos...) y conductual (actuaciones, comportamiento...).

2.3. Los procedimientos metodológicos y el papel de las tareas

Según el *enfoque centrado en la acción* del Marco de referencia, el refuerzo de las competencias, es decir el aprendizaje, se produce gracias a la activación estratégica de las competencias, a través del uso, que tiene lugar el ámbito de la *tarea*. La participación, en el aula y fuera de ella, en tareas facilitadoras y de ensayo, bien pedagógicas o de la vida real, consistentes en la interacción intercultural o la interpretación de hechos o productos culturales, permitiría que el alumno, a lo largo de las fases de planificación, ejecución, evaluación y control, pusiera en juego los conocimientos, las habilidades y las actitudes propuestos en el currículo. En el ámbito de las tareas, por consiguiente, las barreras entre contenidos y metodología se diluyen hasta desaparecer.

Un ejemplo de tarea que se podría poner en juego en las aulas de lenguas es el que se presenta a continuación, diseñado para un aula multilingüe de español como lengua extranjera, aunque susceptible de ser adaptado a la enseñanza de cualquier otra lengua.

1. Los alumnos visionan una de las escenas iniciales de la película *La familia*, en la que se tiene lugar la reunión de los miembros de la familia, en un desayuno, algo especial, puesto que, en él se produce el ritual de la entrega de regalos al padre. Los alumnos reciben instrucciones como las siguientes:

- a. Ponte las *gafas tu cultura* para ver responder a las siguientes preguntas en relación con la escena que vas a ver:

¿Qué hora es?, ¿Quiénes son?, ¿Qué relación tienen entre ellos?, ¿Es un día normal o se trata de una ocasión especial?

- b. Compara tus respuestas con las de tus compañeros de otras culturas. Anota las diferencias y las similitudes en las percepciones.

- c. Te puedes liberar momentáneamente de las gafas. ¿En qué medida han influido los cristales con los que has mirado la escena la percepción de los hechos?

- d. Selecciona uno de los siguientes temas:

- Relaciones familiares
- Relaciones entre generaciones
- Papeles que desempeñan los miembros de la familia
- Papeles y relaciones entre hombres y mujeres
- (...)

- e. Colócate de nuevo *las gafas* y anota todo lo que puedas en relación con el tema que has elegido

- f. Señala en la lista que ha elaborado tu compañero las observaciones objetivas (O) y los juicios de valor (V).

2. Se aprovecha el argumento de la película (el protagonista contrata a un grupo de actores para que representen los papeles de los miembros de la familia que nunca ha tenido) para que los alumnos representen, en un juego de roles, la escena, tal y como se produciría en el ámbito de la propia cultura. Se hacen sugerencias como las siguientes para que planifiquen:

¿Qué miembros de la familia vais a representar? ¿Es diferente el elenco de actores? ¿Cómo pensáis distribuir los tiempos y los espacios? ¿Os sentaréis todos a la mesa al mismo tiempo?...

- La realización de este tipo de tarea, acompañada de la consiguiente reflexión consciente, guiada por el profesor o los materiales de enseñanza, favorecería que el alumno incorporara estrategias como las siguientes, que podría poner juego en tareas de la vida real, en las que interactúe con miembros de otras culturas o bien interprete hechos y productos culturales:

- Relación de las conductas, reacciones, valoraciones, etc. respecto a otras culturas con las creencias, los valores, etc. que imprime la cultura de origen.*
- Adopción voluntaria y consciente de perspectivas y parámetros propios de otras culturas (valores, comportamiento sociocultural, manifestaciones artísticas, etc.) para analizar la cultura de origen.*
- (...)

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007)

2.4. ¿Evaluación de la competencia intercultural?

La participación en tareas como las del ejemplo anterior, permitiría obtener muestras de comportamiento de los alumnos en situaciones interculturales y favorecer su reflexión, a partir de la cual se podría obtener declaraciones explícitas que dieran cuenta del desarrollo de sus estrategias interculturales. La formulación explícita y clara de objetivos, tanto de producto como de proceso, facilita el diseño de tareas y lleva implícita una evaluación. Lázár et al. (2008) proponen la siguiente lista abierta procedimientos de evaluación y ejemplos para su desarrollo y aplicación, en el marco del proyecto ICCinte: grabación de anécdotas, observación mediante listas de control, escalas de evaluación, documentación resultante de tareas, inventarios de actitudes, cuestionarios, *portfolios*, diarios, informes de autoevaluación, colección de producciones escritas, inventarios de intereses, logs, etc.

3. Conclusión

El desarrollo de la competencia intercultural a través de la intervención educativa en contextos institucionales requiere especificaciones curriculares claras y completas, de todos los componentes curriculares: objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas, evaluación. La necesidad de políticas europeas convergentes exige que las experiencias de aprendizaje y evaluación se lleven a cabo en términos transparentes y coherentes en todo el territorio continental. La contribución de iniciativas y proyectos como los que promueven instituciones y organismos como el Consejo de Europa o la Comisión Europea evidencian los avances que se experimentan en este campo, a la vez que revelan la necesidad de trabajos de investigación, que lleven a la identificación de indicadores de los componentes de las competencias y a la descripción de su manifestación durante la realización de tareas en las que se dé la interacción intercultural.

■ Bibliografía

Bennett, M.J., (1993), "Towards Ethnorelativism: a Developmental Model of Intercultural Sensitivity, en M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*, Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Bennet, M.J., (1986), "A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity, *International Journal of Intercultural Relations*, 10-2, pp.179-195.

Beacco, J.C., Bouquet, S., Porquier, R. (2004) *Niveau B2 pour le Français. Un Référentiel*. Paris, Didier.

Beacco, J.C., Porquier, R. (2007) *Niveau A1 pour le Français. Un Référentiel*. Paris, Didier.

Byram, M y Fleming, M. (eds.) (1998) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de lenguas*. Madrid, Cambridge University Press, Sucursal España.

Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. and Zarate, G. (1997) *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. In: M. Byram, G. Zarate and G. Neuner *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*. Strasbourg, Council of Europe

Byram, M., Zárate, G. y Neuner, G. (1997). *Sociocultural competente in language learning and teaching*. Strasbourg, Council of Europe.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, Anaya, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación y Ciencia.

Comisión Europea (1997). *Inter Guide. A Practical Guide to Implement Intercultural Education at Schools*. Comisión europea.

Iglesias, I. (2003) *Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas*. www.aulaintercultural.org

MEC (1989) *Diseño Curricular Base. Elaboración propia*

Plan Curricular del Instituto Cervantes (1993). Instituto Cervantes, Publicaciones internas.

Lázár, I., et al. (2008). *Developing and Assessing Intercultural Communicative competence. A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*. Strasbourg, Council of Europe.

Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007). Niveles de referencia para el español. Madrid, Biblioteca Nueva.

Trim, J.L.M. (2001) *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference: A General Guide for Users*, <http://culture.coe.int/lang>

El español en el mundo. Barcelona, Plaza & Janés Editores, S.A. Consejo de Europa (2000) *European Language Portfolio* <http://culture2.coe.int/portfolio>

Valdés (1986) *Culture Bound*. Cambridge, Cambridge University Press.

Van Ek., P. & Trim, J. L. (1991) *Threshold Level 1990*. Estrasburgo. Council of Europe.

Van Ek., P. & Trim, J. L. (1991) *Waystage 1990*. Estrasburgo. Council of Europe.

Van Ek., P. & Trim, J. L. (1997) *Vantage Level. 1990*. Estrasburgo. Council of Europe.

Vilá, R. (2005) *La competencia comunicativa intercultural. Un estudio del primer ciclo de la ESO*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona. Departamento de Ciencias de la Educación. Disponible en <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-1216105-135329/>

Wessling, Gerd (1994), "Conocimiento intercultural del país en la enseñanza de idiomas", *El alemán como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre.

Zárate, G. (2002). *La competencia intercultural: del modelo teórico al diseño curricular*. Madrid, Servicio de publicaciones de la Universidad Antonio de Nebrija.

Direcciones electrónicas

<http://www.incaproject.org>

Página del Proyecto INCA, promovido por la Comisión Europea, destinado a la formación y la evaluación en el componente intercultural, con vistas a facilitar la movilidad de los trabajadores europeos.

<http://www.aulaintercultural.com>

Espacio virtual, destinado a fomentar la educación en un marco intercultural, que alberga recursos didácticos e interesantes artículos relacionados con el desarrollo de la competencia intercultural.

[Http://cvc.cervantes.es](http://cvc.cervantes.es)

El Centro virtual del Instituto Cervantes ofrece en secciones como *Didáctica* o *Historias de debajo de la luna*, *Antología de textos de didáctica del español*, secciones, vinculadas al currículo institucional, que proporcionan artículos de referencia básica o recursos para el desarrollo del componente intercultural.



**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

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Com sobreviure als projectes europeus

L'experiència d'un grup de professors de l'EOI de Lleida en diversos projectes europeus: Comenius i Grundtvig.

Cristina Torrent

Professora de francès i coordinadora pedagògica

EOI Lleida

ctorrent@xtec.cat

Introducció

D'entrada, participar en un programa Grundtvig sembla molt atractiu. Paraules com multiculturalisme, tolerància i ciutadania europea ens vénen al cap quan pensem en un projecte d'aquest tipus. Tampoc podem oblidar la importància d'aquest valors en el foment de l'aprenentatge de llengües.

A la pràctica, però, a partir del moment en què un decideix llançar-se a la piscina dels projectes europeus comença una cursa d'obstacles al llarg de la qual s'ha de fer front a nombroses dificultats: cercar socis i convèncer-los que entrin en l'equip, tramejar els paranys de la burocràcia europea, fer malabars amb els ajuts, coordinar i organitzar trobades d'intercanvi, fer front a problemes dins el propi centre.... Al final, malgrat tot, l'experiència ens aporta una gran riquesa personal i professional.

Tot comença el 1996...

... quan uns quants professors de l'EOI de Lleida decidim engrescar-nos en una aventura europea: un projecte Comenius, emmarcat en el programa Sócrates de la UE per a la cooperació en l'àmbit de l'ensenyament.

El tema del projecte, *La integració dels recursos tecnològics en l'aprenentatge de les llengües estrangeres*, ens sembla prou innovador i atractiu. Al principi,

però, no teníem gaire clar com funcionava l'engranatge dels projectes europeus. Qui ens manava embolicar-nos en aquells afers estrangers quan ja teníem prou feina a casa nostra amb els canvis que ens venien a sobre amb la unificació de les proves per a l'obtenció dels certificats d'EOI i la publicació del currículum dels ensenyaments d'idiomes de règim especial (Decret 312/1997). Malgrat tot decidim començar l'aventura, empesos per l'esperit lluitador d'un filòsof i pedagog txec, Jon Amos Komensky, nom llatinitzat: *Comenius*.

els primers passos, els primers problemes: ens fan falta socis.

Per una banda, les EOI, no tenim un perfil de centre d'ensenyament estàndard a Europa. A casa nostra mateix, formem part de l'anomenat regim d'ensenyaments especialitzats. Resumint: som una cosa rara. Les escoles oficials d'idiomes no existim, doncs, fora del país. Aquesta situació es fa encara més palesa quan topem amb els "altres europeus" i els hem d'explicar qui som, tot mirant de convèncer-los que els podem oferir alguna cosa. Aquí és quan ens adonem que el problema no són "ells" sinó nosaltres.



Education and Culture

Socrates
Grundtvig



A tot això hem d'afegir una altra qüestió: on anem a buscar els centres associats que necessitem? Hi ha un mercat per aquí prop amb paradeta de "partners" a bon preu? Donades les circumstàncies, decidim doncs sortir a pescar i ens posem a navegar per internet. Al final de moltes anades i vingudes per la xarxa virtual aconseguim els primers fitxatges per a l'equip: l'escola oficial d'idiomes de Lleida i 3 instituts d'ensenyament secundari de París, Pàdova i Atenes, respectivament. Ja podem començar a jugar!

Malgrat els bons propòsits i esvaït l'entusiasme del primer moment, el caràcter heterogeni del grup es presenta com un handicap de cara al desenvolupament d'un pla de treball conjunt, sobretot tenint en compte el perfil dels estudiants. Per una altra banda, la coordinació de les gestions administratives és un element clau per a fer front a la burocràcia europea. És important, doncs, tenir les idees clares des d'un principi i tocar de peus a terra: hem d'acceptar les limitacions de participar en un projecte europeu amb centres de tipologia tan diversa.

Comencem a treballar ...

amb uns objectius molt concrets i amb el suport de les TIC com a mitjà de comunicació i divulgació del projecte. En la primera sortida que realitzem, a Pàdova, l'any 1997, establim les bases i les pautes de treball:

- Concreció de les tasques a realitzar per cadascun dels socis participants.
- Valoració dels recursos tecnològics de que disposem.
- Aproximació a la realitat i al funcionament del centre amfitrió.
- Calendari d'accions i de visites als centres.

Des d'un punt de vista més didàctic, decidim posar en marxa una xarxa d'intercanvi de materials entre els alumnes, en el marc de l'aprenentatge d'idiomes. Les llengües que s'utilitzen per a la comunicació són l'anglès i el francès. Per això fem servir els espais de les nostres pàgines web, els fòrums i el correu electrònic. Entre altres temes, al llarg d'aquests anys d'intercanvi, els professors hem col·laborat en la producció de materials on-line, per exemple sobre les "expressions imagées" (frases fetes i locucions) en francès:

<http://www.xtec.cat/~ctorrent/expressions/abc.htm>

Els alumnes, per la seva banda, han realitzat activitats com ara la creació d'un conte, com a model de treball cooperatiu, i s'han intercanviat missatges, idees, opinions sobre els estereotips, la ciutadania europea, la gastronomia, les regions, l'art, entre altres temes. Resulta força interessant contrastar la imatge que es fan els alumnes respecte als dels altres països. En els primers missatges intercanviats trobem idees com aquesta, (reprodueixo textualment i sense traducció donat que el missatge és prou transparent):

Pour nous, l'Espagne c'est: le soleil, la chaleur, la corrida, la paella, la sangria, le flamenco, les castagnettes, la plage avec son sable fin, Antonio Banderas et le Real de Madrid.

Sabrina, 16 ans, Châtenay-Malabry (France).

<http://www.xtec.cat/~ctorrent/europe/plantilla.html>

Per sort, en acabar el programa, molts d'aquests alumnes canvien la representació que s'havien fet dels espanyols i fins i tot aprenen que en hi han que parlen català i mengen fideuà a més a més de paella.

Un dels aspectes més ben valorats pels socis del projecte és el fet d'haver participat activament a les classes i conèixer de primera mà les metodologies emprades en els diferents centres d'ensenyament. Això ens ha permès apropar-nos a la realitat plurilingüe dels alumnes d'aquests centres i observar el seu nivell de coneixement d'una llengua estrangera, fent especial esment a:

- La diversitat lingüística.
- El lloc que ocupen les llengües estrangeres en el currículum.
- La varietat de les llengües ensenyades.

Al primer projecte Comenius, que finalitza el 1999, el succeeix un segon anomenat: *La Mediterrània, bressol de civilitzacions*, que acaba el 2001, i amb ell l'era dels PEE (Projectes Educatius Europeus) Comenius.

Comença una nova etapa: els projectes d'associacions d'aprenentatge Grundtvig.

Avui en dia, les convocatòries del Programa d'Aprenentatge Permanent (PAP) de la Unió Europea estableixen que les EOI entrin en el programa d'ajuts Grundtvig. Aquest programa tracta les necessitats d'ensenyament i aprenentatge dels professionals implicats en l'educació de persones adultes en

qualsevol de les seves modalitats, així com a totes les institucions i organitzacions que proporcionen aquest ensenyament.

<http://www.xtec.cat/pap/cat/pap/grundtvig.html>

Enguegem doncs una nova aventura europea sota els auspicis, aquest cop, d'un escriptor danès anomenat Nikolaj Frederik Severin Grundtvig, considerat el fundador de l'educació dels adults dels països nòrdics.

El nou projecte europeu, casualment, ens porta cap a les terres gèlides del nord d'Europa, concretament a Finlàndia. Marc idoni per a conèixer els nous socis:

Oriveden Seudun kansalaisopisto (de Finlàndia); Volkshochschule Lörrach (d'Alemanya); Volkshochschule Bludenz (d'Austria); Osrodek Doskonalenia Nauczycieli (de Polònia); Slovenska Akademicka Informacna Agentura (d'Eslovàquia); Macedonian Institute of Employment (de Grècia); Instituto Provincial de Formación de Adultos de Córdoba i l'Escola Oficial d'Idiomes de Lleida.

d'aquest lloc: des de la sauna fina a l'esquí de fons, passant pel folklore del país del pare Noel.

Després d'Orivesi ens retrobem amb els companys de viatge a Varsòvia, més tard a Lörrach (Alemanya) i finalment, a Còrdova i a Lleida.

Un dels eixos principals d'aquest projecte, al llarg d'aquests tres anys, ha estat la motivació del nostre alumnat, en concret, els majors de cinquanta anys. Les preguntes que ens hem fet sobre aquesta qüestió són :

- Quins interessos pot tenir l'alumnat per aprendre idiomes ?
- Quina pot ser la metodologia més adequada per a aquests grups d'edat ?

Per mirar-ho d'esbrinar es decideix fer un estudi conjunt, partint d'una enquesta que es realitza a cadascun dels centres implicats en l'ensenyament d'adults. Al final es presenten els treballs i les conclusions i s'elabora un pla d'actuacions

CONCLUSIONS DE L'ENQUESTA REALITZADA AL COL·LECTIU D'ALUMNES DE L'EOI DE LLEIDA DE + DE 50 ANYS.A

ACTUACIONS PREVISTES:

Diversitat a l'aula	Sensibilitzar el professorat per adaptar els processos i ritmes d'ensenyament-aprenentatge a les necessitats d'aquest col·lectiu.
Cursos especials	Dissenyar i oferir cursos monogràfics temàtics adreçats als interessos d'aquests alumnes.
Sessions de treball i tutories	Establir un calendari de sessions per dissenyar noves propostes pedagògiques i ofertes culturals adaptades. Facilitar l'organització de grups de treball amb la coordinació de professors-tutors per poder-los oferir una atenció personalitzada.

El projecte, anomenat ENGALL (Engaging New Groups of Adults into Lifelong Learning), es desenvolupa des del 2003 fins el 2005 i ens apropa a la realitat de centres educatius europeus dedicats a l'ensenyament d'adults. Aquest cop un dels objectius principals és detectar i analitzar les necessitats que tradicionalment atrauen aquests estudiants i establir línies de treball concretes per cadascun dels participants.

L'intercanvi d'experiències ben diverses possibilita, un cop més, l'obertura a noves vies de d'acció i la presa de contacte amb sistemes d'ensenyament per a adults de tipologia molt distant.

Malgrat les baixes temperatures a Orivesi, un petit poble situat a 190 quilòmetres al nord de Hèlsinki, la rebuda càlida dels nostres amfitrions ens fan oblidar l'intens fred. Durant les jornades, se succeeixen les presentacions i les propostes de cadascun dels països participants. Les visites a centres d'ensenyament secundari i postobligatori ens permeten conèixer in situ les especificitats del sistema educatiu finlandès, considerat un referent a nivell mundial. No deixem però de banda, la realitat cultural, gastronòmica i lúdica

Tot i que el projecte finalitza el 2005, en el decurs de la darrera trobada a Lleida, es decideix demanar una pròrroga per tal que els nostres estudiants puguin realitzar un viatge d'intercanvi. L'abril del 2006, un grup d'alumnes de cinquè d'anglès de l'EOI de Lleida surten cap a Orivesi (Finlàndia). Una oportunitat única per descobrir de la mà dels estudiants i professors finlandesos un país i una cultura extraordinaris. De tornada, a la maleta dels records, s'han emportat, entre moltes altres coses, un inoblidable dia de pesca al mig d'un llac glaçat i el sabor genuí de l'estofat de ren amb puré de patata.

Entre els treballs realitzats, destaquem la creació d'un glossari per part dels alumnes de l'EOI de Lleida i del centre finlandès: Oriveden Seudun kansalaisopisto. Així doncs, per tal d'afavorir la comunicació entre els dos grups durant la trobada s'enregistren i es guarden en format mp3 les pronunciacions de les paraules corresponents a cada idioma.

Tots els materials del projecte es realitzen i difonen en el marc d'una plataforma Moodle que es dissenya per a l'ocasió.

EVERYDAY LANGUAGE

ENGLISH	FINNISH	SPANISH	CATALAN
Hello	Hei	¡Hola!	Hola!
Good bye	Hei Näkemiin	¡Adios!	Adéu
Good morning	Hyvää huomenta	Buenos días	Bon dia
Good afternoon	Päivää	Buenas tardes	Bona tarda
Good evening	Hyvää iltaa		
Good night	Hyvää yötä	Buenas noches	Bona nit
I'm Mary	Minä olen Maria	Soy María	Sóc Maria
My name's Mary	Nimeni on Maria		
How are you?	Mitä kuuluu?	¿Qué tal estás?	Com estàs?
Fine, thanks	Hyvaa, kiitos	Bien, estoy bien, gracias	Bé, gràcies
What's your name?	Mikä sinun nimesi on?	¿Y tú, como te llamas?	Com et dius?
Are you married?	Oletko naimisissa?	¿Estás cansado/a?	Estàs casat?
Are you hungry?	Onko sinulla nalka?	¿Tienes hambre?	Tens gana?
Are you thirsty?	Onko sinulla jano?	¿Tienes sed?	Tens sed?
No, I'm fine, thanks	Ei, voin hyvin, kiitos	No, estoy bien. Gracias	No, em trobo bé, gràcies
Yes, just a bit	Kyllä, vähän	Sí, un poco	Sí, una mica
Do you want to go to sleep?	Haluatko mennä nukkumaan?	¿Quieres irte a la cama?	Vols anar a dormir?
Do you want anything to eat?	Haluatko syödä jotain?	¿Quieres comer algo?	Vols menjar alguna cosa?
Anything to drink?	Haluatko jotain juotavaa?	¿quieres beber algo?	Vols beure alguna cosa?
Yes, please	Kyllä kiitos	Sí, por favor	Sí, si us plau
No, thank you	Ei kiitos	No, gracias	No, gràcies
It doesn't matter	Ei se mitään.	Bueno, no importa	Cap problema
Don't worry	Se sopii hyvin.		No et preocupis
That's no problem	Kaikki on hyvin.		
Can I help you?	Voinko auttaa?	¿Puedo ayudarte?	Et puc ajudar?
Of course!	Tietysti.	¡Naturalmente!	Clar!
I'm quite good at...	Olen aika hyvä...	Hago bastante bien...	.. Em surt bastant bé
I like...	Pidan...	Me gusta	M'agrada
This food tastes wonderful	Tämä ruoka on herkullista	Esta comida está muy buena	Aquest menjar està molt bó
Where can I buy...?	Mistä voin ostaa...?	¿Dónde puedo comprar...?	On puc comprar?
We're going shopping.	Me lähdemme ostoksille.	Vamos a ir de compras	Anem de compres.
Don't worry, I'll do it for you	Älä huolestu. Voin tehdä sen puolestasi.	No te preocupes yo lo haré.	No et preocupis, el faré jo.
How much is this?	Paljonko tämä maksaa?	¿Cuánto vale esto?	Quant val aixó ?
It is very expensive.	Se on hyvin kallis.	Es muy caro.	És molt car
It is very cheap.	Se on hyvin halpa.	Es muy barato.	És molt barat
I have to buy some stamps, postcards, souvenirs, gifts.	Minun täytyy ostaa postimerkkejä, postikortteja, tultaisia, lahjoja.	Tengo que comprar sellos, postales, suvenirs, regalos.	He de comprar segells, postals, records, regals.

2008-2010 : Nous reptes.

En cada projecte, cada trobada és una experiència única i quan tornes a casa t'emportes un nou bagatge ple d'idees que impulsen nous projectes. És cert que, al llarg de tots aquests anys (des del 1996 fins avui), l'experiència europea ens ha permès viatjar, treballar conjuntament amb centres de tot tipus i conèixer gent molt diversa. El camí que hem fet fins avui ens ha portat, de nou, cap a una nova Associació d'Aprenentatge Grundtvig : *El turisme com a forma de comunicació cultural i social.*

- Centres associats: Vocational School of Catering, Commerce and Tourism de Veszprém (Hongria); Wisamar GBR de Leipzig (Alemanya) ; SOU SDJ a Hotelová Akadémia de Samorin (Eslovàquia) ; Rogne Upper Secondary Scholl de Voos (Noruega) ; Associazione Sportiva Culturale Europa de Bari (Italia).
- Centre coordinador: Escola Oficial d'Idiomes de Lleida

Els objectius principals són: integrar l'aprenentatge de les llengües estrangeres i les noves fórmules de turisme. Desenvolupar propostes que promoguin els valors de convivència entre diferents cultures. Aprendre a conèixer noves realitats culturals a través de la llengua, els costums, la gastronomia i sobretot els elements de civilització del dia a dia.

A hores d'ara, el projecte encara no està aprovat per l'Agència Nacional Sócrates. Esperem, doncs, l'acceptació de la nostra candidatura el més aviat possible per poder posar en marxa , un cop més, tot l'engranatge.

El procés per poder participar en una associació

d'aprenentatge Grundtvig no és fàcil. Abans d'embrancar-se en un projecte europeu, cal fer una sèrie de previsions i tenir en compte totes les actuacions administratives, des de la gestió de la documentació pròpia a la coordinació de les gestions de cadascun dels centres associats, vetllant perquè tots respectin els terminis establerts per les respectives Agències Nacionals:

- El programa educatiu Grundtvig:
<http://www.xtec.cat/pap/cat/pap/grundtvig.html>
- La cerca de socis :
<http://partbase.eupro.se/framees.htm>
- Els terminis de sol·licitud i períodes d'activitat i dates de finalització del procés de selecció :
http://www.xtec.cat/pap/cat/pap/terminis_grundtvig.html
- Els formularis on-line de sol·licitud:
<https://www.mepsyd.es/socrates/acceso.jsp>
- Documentació que cal presentar:
http://www.xtec.cat/pap/cat/pap/documentacio_grundtvig.html

Des de l'EOI de Lleida, animem la resta de professorat d'EOI a sol·licitar un ajut Grundtvig. Per part nostra, el balanç de l'aventura Comenius i Grundtvig és molt positiva i pensem continuar, amb permís de la Unió Europea, viatjant pels carrers d'alguna ciutat estrangera i per les xarxes virtuals d'internet. Ens agrada pensar que contribuïm així, encara que modestament, a difondre la dimensió europea, millorant el coneixement de cultures forànies i les seves llengües.

Evaluation

Things I have learnt:

Difficulties I have found:

How I have solved the difficulties:

What I liked the most was:

What I liked the least was:

	nothing	a little	a lot	Teacher's feedback
I have learnt about some famous characters' biographies				
I have learnt about discrimination and oppression				
I have learnt how to deal with injustice				
I have learnt how people dealt with oppressive and discriminating situations				
I have thought about some situations of injustice nowadays in the world and in our society				
I have learnt new vocabulary and expressions to talk about personal feelings and emotions in English				
I have worked with dictionaries and learnt how to use them.				
I have used the Internet to do some research				
I have used technology to present some information in class.				
I have worked with peers and shared information.				

Gran Diccionario Oxford

Español–Inglés
Inglés–Español

4.^a
edición
completamente
revisada y actualizada



Incluye CD-ROM con
la pronunciación y el
contenido del Gran
Diccionario Oxford.

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® 95, Me, NT, XP y 2000

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Let's do coffee

Cultural subtexts in shorts and film clips.

Lesley Galeote, Ph.D.
 Professora EOI Sabadell



Introduction

A lot of banal rather inarticulate conversations take place over coffee cups every day. If an alien who had learned English but knew nothing about earthling life sat in a coffee shop in Los Angeles, for instance, eavesdropping all morning, most of the conversations would strike him as gobbledeygook. Our students can find themselves in similar situations.

Little has been done to deal with the practical difficulties of functioning in an environment where allusions and subtexts in conversations are different, although we often find people who, for example, insist on asking how you say “oposiciones” in English and refuse to understand that you don’t.

I have addressed this problem in class by using shorts and film clips. I took three shorts from Jim Jarmusch’s series *Coffee and Cigarettes* and used them in Fourth level classes. I developed activities for each one. They are not standard listening activities; they serve to discuss the backgrounds of the speakers. After experimenting for two years, I decided that it was best to show the shorts with subtitles in English because the difficulties of real everyday language can frustrate students and distract them from the real purpose of the activities. It is important to make the students understand that they should pay close attention to the characters’ gestures and expressions to understand what they really mean because, as in real life, what people say and what they mean may be different.

In this article I have included brief instructions on how to use the activities, the activity sheets with comprehension (not just listening!) exercises, questions for discussion and answer keys. I also include basic cultural information needed to understand the shorts. All of this information is summarized from the information I use and it can be expanded at wish. I show the shorts in increasing order of difficulty: *Cousins*, *Somewhere in California* and *Twins*.

I have also used two scenes from Clint Eastwood’s *Dirty Harry* to make students think about an icon of American culture – the all pervasive tough guy in movies that viewers no longer see as the result of a very specific history. I use scene 3 — San Francisco’s Mayor first receives Dirty Harry — and 4 — Harry spots some bank robbers and saves the day in a ridiculous display of violence. I have included guidelines for the procedure, the question sheet and basic background information.

I think that when dealing with cultural matters in the classroom it is best to focus on very specific matters. The idea is that students have to try to enter the world of references in the scenes and avoid starting predictable judgmental discussions like whether American coffee is or not coffee — an absolute waste of time. I hope that these activities may be useful to teachers and encourage them to use shorts and film clips as a means of bringing cultural subtexts into the classroom.

ACTIVITY I

Procedure: Students watch the video once and answer comprehension questions in groups of four. They watch again, reconsider their answers and we go over them as a class. Then the groups discuss the points in the speaking section.



COFFEE AND CIGARETTES: COUSINS

COMPREHENSION

Watch the short and choose the correct option.

- 1- Catie is
 - a-divorced
 - b-separated
 - c-married and has a child
 - d-thinking of having a baby
- 2- Catie doesn't want to smoke because it
 - a-is not allowed
 - b-is bad for her health
 - c-stinks
 - d-is bad for her image
- 3- Catie
 - a-goes to the hotel to do press conferences
 - b-stays and works in the same room
 - c-is acting in a film shot at the hotel
 - d-works and stays in different rooms
- 4- Shelley
 - a-pretends to be Catie to get into clubs
 - b-is always mistaken for Catie at clubs
 - c-gets thrown out of clubs now and then
 - d-was once told to leave a club
- 5- Shelley's boyfriend
 - a-made a CD which has just come out
 - b-left Shelley recently
 - c-has recorded a CD with his band
 - d-works in an independent music company
- 6- The Paparazzi
 - a-always follow Shelley by mistake
 - b-wait for celebrities outside the hotel
 - c-make Catie nervous
 - d-know that Catie has a lookalike
- 7- Catie has never heard Shelley's boyfriend's CD because
 - a-she doesn't have time
 - b-she has lost it
 - c-she is not interested
 - d-Shelley never sent it
- 8- Shelley
 - a-doesn't like the perfume Catie gives her
 - b-understands that Catie doesn't have time to go shopping
 - c-knows that Catie did not pay for the perfume
 - d-does not want to receive expensive presents
- 9- Shelley asks for lunch because
 - a-she is hungry and cannot wait
 - b-it is free for her
 - c-because she didn't want her cousin to pay for her lunch
 - d- she likes the food at the hotel
- 10-Shelley
 - a-is frustrated because she wanted to be an actress
 - b-is jealous of Catie's success
 - c-thinks that Catie has had more opportunities
 - d-has never liked her cousin

COFFEE AND CIGARETTES: COUSINS

SPEAKING

- 1- Did you like the short? Why or why not?
- 2- What are the two cousins like? What do they feel about each other?
- 3- What do the concepts of "winner" and "loser" mean in American society? What constitutes success or failure in life? What does that have to do with the two cousins?
- 4- How do other people treat the two cousins? What are the differences?
- 5- Think about the appearance, hairstyle, makeup and manners of the two cousins. What stereotypes do these women remind you of?
- 6- Why is Catie blonde and Shelley dark? What does blonde hair and dark hair typically mean in Hollywood films when there are two main female roles in the story?

COFFEE AND CIGARETTES: COUSINS

KEY

COMPREHENSION

1- c	3- b	5- c	7- d	9- b
2- a	4- b	6- b	8- c	10- b

COFFEE AND CIGARETTES: COUSINS

KEY

SPEAKING

Questions 1, 2, 3 and 4 do not require explanations.

5- Catie is the nice blonde good girl that every American mother wants her all American son to marry. Shelley is the stereotypical dark haired ideal girlfriend of some counter cultural hero. She is Catie's opposite but she's just as stereotypical.

6- American mass media consider blond hair and blue eyes a prerequisite for beauty. Initially models were always blonde. It took some time before there were any brunettes. In Hollywood films, the lovable heroine has traditionally been blonde. The U.S. pioneered hair bleaching, and nowadays anchormen and women often wear blue contact lenses if their eyes are not blue. Toni Morrison's 1970 novel *The Bluest Eye* criticizes the dominant ideal of beauty that can cause racial self-loathing in Afro-American girls.

Hollywood clings to the ideal even at the expense of distorting a novelist's masterpiece like *The Age of Innocence*. Edith Wharton's novel criticizes the image of the fair and pure American girl, May. May seems good, but she is manipulative. Countess Olenska is a dark haired divorcée, but she is nobler than the conventional May. Wharton attacked the ideal of womanhood that pervaded New York upper class society in the 1900s. She subverted the blonde versus dark woman metaphor to get her point across. In Martin Scorsese's film, however, the dark Winona Ryder was May and the blonde Michelle Pfeiffer played Countess Olenska.

ACTIVITY II

Procedure: The procedure for the comprehension section is the same as in *Cousins*. Then I ask students to discuss the points in *After Watching* at some length. Afterwards I give them the information supplied in the key and finally they talk about the points in *Speaking*, for which they need no further help.



COFFEE AND CIGARETTES: SOMEWHERE IN CALIFORNIA

COMPREHENSION

Choose the appropriate answer.

- 1- Iggy and Tom have met before.
 a-True.
 b-False.
- 2- Iggy says he really prefers to be called Jim.
 a-True.
 b-False.
- 3- Tom says
 a-he is a musician and a taxi driver
 b-he is a singer that helps humanitarian organizations
 c-he is a musician and a doctor
- 4- They say they can have a cigarette
 a-because they are going to quit tomorrow
 b-because they don't smoke much
 c-because they have quit
- 5- They are
 a-the smokers generation
 b-the coffee and cigarettes generation
 c-the coffee and pie generation
- 6- Tom is offended because Iggy says
 a-the jukebox doesn't have any music by Tom
 b-wants to go to Taco Bell
 c-doesn't like the coffee at IHOP
(*International House of Pancakes*)
- 7- Iggy does not like to be identified with the image of a restaurant like Taco Bell.
 a-True.
 b-False.
- 8- Tom says that the IHOP is at the end of a nearby alley.
 a-True.
 b-False.
- 9- Iggy talks about
 a-an industrial worker he has met
 b-an excellent drummer he has heard play
 c-how well Tom plays the drums
- 10- Tom is offended again because
 a-he doesn't use drums in his music
 b-he thinks Iggy is saying he can't play the drums well
 c-he thinks Iggy says he can only play the guitar
- 11- Iggy wants to leave
 a-because his wife is waiting for him
 b-because Tom is oversensitive
 c-because he is exhausted after their serious conversation

COFFEE AND CIGARETTES: SOMEWHERE IN CALIFORNIA

AFTER WATCHING

- 1- Why is coffee considered a national drink in the United States? What is the history behind this?
- 2- What kind of places are Taco Bell and International House of Pancakes?
- 3- When and where in the States did the fast food industry begin?
- 4- When and where did the obsession with health and anti-smoking policies begin in the United States?
- 5- What was the image of the ideal America in the fifties?
- 6- Who were the Beatniks in the late fifties? What could you associate the Californian counterculture of the sixties and seventies with? What kind of America do these movements react against?

COFFEE AND CIGARETTES: SOMEWHERE IN CALIFORNIA

SPEAKING

- 1- All over the world people spend short periods of time sharing coffee, cigarettes, a cup of tea, etc. Are these moments important in people's lives? Why or why not?
- 2- Do you think Iggy and Tom have a friendly and relaxed conversation? Do they get along? What are their attitudes?
- 3- What is the difference between them and the coffee and pie generation?
- 4- They say they have quit smoking. What is the difference between them and the anti-tobacco generation?
- 5- Do you think the place where they are is right for them? Would they meet at a Taco Bell or at IHOP? Why does Tom associate Iggy with these places in order to insult him?

COFFEE AND CIGARETTES: SOMEWHERE IN CALIFORNIA

KEY

COMPREHENSION

- | | | | |
|----------|------|----------|-------|
| 1- False | 4- c | 7- True | 10- b |
| 2- False | 5- b | 8- False | 11- b |
| 3- c | 6- a | 9- b | |

COFFEE AND CIGARETTES: COUSINS

KEY

AFTER WATCHING

- 1- The Boston Tea Party (1773) was the revolt that triggered the American War of Independence. In Boston, colonists who defended the idea of "No taxation without representation" threw the tea cargo of an English ship overboard. Afterwards, many colonists decided not to drink tea anymore and drank coffee.
- 2- Fast food chains. Taco Bell sells fast Mexican food and IHOP specializes in pancakes.
- 3- In the forties and fifties in Los Angeles, California. At first they were drive-ins. Skilled cooks prepared the food fast and carhops carried it to the cars. McDonald's restaurant became popular when the McDonald brothers did away with carhops and cooks by using frozen food that could be heated and packed quickly, thus cutting prices. McDonald's started spreading over the States in 1955 when Alfred Ray Kroc took the business over.
- 4- In California, in the eighties. A proposition passed in 1995 banned smoking in all public places except for bars. Another banned smoking in bars in 1998.
- 5- Being a successful white man who owns a big house, a big car, a wife who bakes apple pies, and has two kids.
- 6- A literary movement. Jack Kerouac was a novelist. He wrote *On the Road*. William Burroughs, a notorious drug abuser, and Allen Ginsberg were poets. They disliked mainstream America. Their ideal woman had long black hair. They were the first counter-cultural movement of the sixties, before the hippies, the anti-Vietnam war demonstrations, etc.

ACTIVITY III

Procedure: See procedure for activities I and II for the comprehension section in *Twins*. Then students discuss the items in *After Watching* briefly. I give them the answer and then they can discuss the points in *Speaking* at considerable length. I only give them the background information at the end.



COFFEE AND CIGARETTES: TWINS

COMPREHENSION

Choose the correct answer.

1. The waiter says the twins remind him of
 - a- two black birds in a cartoon
 - b- two comedians
 - c- two mice in a cartoon
2. The waiter thinks
 - a- the young woman is more evil than the young man
 - b- she is nicer than her brother
 - c- the young man is always joking
3. The young man says the coffee is
 - a- good
 - b- acceptable
 - c- bad
4. The waiter believes that
 - a- Elvis had a brother who did bad things
 - b- Elvis said his scandalous behavior was his brother's fault
 - c- Elvis disliked his brother's behavior
5. The waiter says that
 - a- Elvis killed his brother
 - b- Elvis murdered his brother because of drugs
 - c- Elvis's brother was killed because of his behavior
6. The twins
 - a- agree with the waiter
 - b- disagree with the waiter
 - c- think the waiter is talking nonsense
7. Junior Parker was
 - a- a famous singer
 - b- a robber
 - c- a black musician
8. The young woman says that
 - a- Elvis stole the songs of black musicians
 - b- Elvis copied African dancing styles
 - c- Elvis worked with black musicians
9. The young woman says
 - a- her brother wears her clothes
 - b- her brother says she wears his clothes
 - c- they don't mind lending each other clothes
10. The young man complains because
 - a- service should be included in the check
 - b- refills should be free
 - c- tax should be included in the price

COFFEE AND CIGARETTES: TWINS

AFTER WATCHING

- 1- What does *hillbilly* (or *hick*) mean?
 - a- a rich spoilt kid
 - b- an ignorant country boy
 - c- a poor old black man
- 2- Who does the term "*white trash*" refer to?
 - a- descendants of poor white who are now rich
 - b- poor descendents of poor white immigrants.
 - c- black people who want to be white, like Michael Jackson.
- 3- In the fifties, cover versions of songs by black musicians were
 - a- songs composed by black musicians and sung by white singers
 - b- artwork on the covers of records
 - c- traditional African-American songs
- 4- The American expression "*my evil twin*" refers to:
 - a- the popular belief that in a set of twins one is good and one is bad
 - b- the evil side of a person's nature
 - c- sibling rivalry

COFFEE AND CIGARETTES: TWINS

SPEAKING

- 1- What is this video really about?
- 2- What kind of social background did Elvis come from? What does Elvis mean to the white waiter and what do the twins think about Elvis? How does their attitude towards Elvis reflect racial tensions? What does it reflect about relationships between black people and poor white people in the South?
- 3- What kind of white man does the waiter represent?
- 4- How does the director use the twins to play with the idea of the Evil Twin? In what ways are the two twins similar or different?
- 5- Do you think the idea of double personality is connected to the situation of black people in American society? Why is the woman the nice twin and the man the bad twin? Do her manners change throughout the video?

COFFEE AND CIGARETTES: TWINS

KEY

COMPREHENSION

- | | | | | |
|------|------|------|------|-------|
| 1- a | 3- c | 5- c | 7- c | 9- a |
| 2- b | 4- a | 6- c | 8- a | 10- b |

COFFEE AND CIGARETTES: TWINS

KEY

AFTER WATCHING

- | | |
|------|------|
| 1- b | 3- a |
| 2- b | 4- b |

COFFEE AND CIGARETTES: TWINS

KEY

SPEAKING

1- Racial tensions

2- Initially, Elvis was what in extremely insulting terms is known as “white trash”. He was born in Tupelo, Mississippi, in a two-room house. His twin brother, Jessie Garon, was stillborn. The waiter loves Elvis because the singer was one of his kind who made it. The King embodies his vision of the American dream. But Elvis has been accused of stealing music written by African-Americans and imitating their dancing style, thus getting the credit black artists could not get because of discrimination.

3- The stereotypical “white trash” male who would have grown up in a trailer eating *baloney* and *mayo* sandwiches.

They are descendants of poor white immigrants. In the early days of American wealthy immigrants had indentured servants. Indentured servants were people who could not afford their passage and bound themselves to years of slavery in payment.

Apart from servants, many waves of Europeans arrived in the U.S., e.g. The Potato Famine in Ireland in the late 1840s caused Irish migration. Many immigrants ended up in miserable factory jobs. In the South, the history of Belle Mont Mansion, an ante-bellum

plantation house in Alabama, provides an example of their fate in the rural South. Belle Mont was an estate where cotton was grown and picked by slaves. Slaves were very expensive. The cotton had to be loaded onto barges and transported along the Tennessee River. Loading cotton bales was physically dangerous and the landowners hired poor Irishmen to do it because they were worth less to them than the slaves. (This is simply an example and poor whites are not all descendants of Irish immigrants!).

Poor white southerners, however, often thought they were superior to blacks, but they too have been stereotyped.

4- The woman feigns politeness and is more articulate. The man is openly rude to the waiter. They both have more schooling than the white man.

5- Yes, they have to play along with white society to survive (Ralph Ellison *The Invisible Man*). The woman is polite to the waiter but not to her brother. She is the stereotypical strong black woman on whom the family depends since black women traditionally got jobs – underpaid menial jobs - more easily. Black men have the highest rate of unemployment of any social group, the most trouble getting a mortgage and the American media often associates them with crime.

ACTIVITY IV

Procedure: Students discuss questions 1 and 2 in groups. Then the whole class talks about them and I provide answers if necessary. They watch the film clip once, with subtitles. Then they discuss the rest of the questions at length in groups. It is only after they have said all they could think of that I provide the information in the key.



THE HUNTER-HERO - REGENERATION THROUGH VIOLENCE. RICHARD SLOTKIN

Discuss the following questions in groups:

- 1- What is a literary or cultural archetype?
Think of examples in narratives.
- 2- What is a society's superstructure according to Karl Marx?

Watch the film clip.

- 3- What type of character is the protagonist? Can you think of other characters like this in films or books?
- 4- Are these characters typically American or not?
- 5- What type of narrative genres is this character typical of? Did it first appear in films or books? In what kind?
- 6- What is the hero's marital status? What kind of family does he have and who does live with? What is his personality like? What is his attitude towards violence?
- 7- What kind of lifestyle does he prefer? Where do we usually see him? What is his relationship with white civilization? Who are his enemies and what kind of relationship does he have with them? Try to reconstruct the archetype of the hero-hunter as in western stories.
- 8- Do you recognize any of the following names or terms?
Benjamin Church and Metacomet (King Philip).
John Filson and Daniel Boone.
James Fenimore Cooper, The Last of the Mohicans.
Dime novels. Pulp fiction.
Zane Grey and The Lone Ranger
- 9- What was myth's function in the social superstructure of nineteenth century America?



SUGGESTED ANSWERS

- 1- A narrative pattern with a character and plot which are always the same, e.g. tragic first love ending in death (Tristan and Isolde, Romeo and Juliet, West Side Story...), or the coming of age of a young man who saves his community from disaster and gets the princess (Star Wars, Ants, The Lion King...)

Some archetypes are linked to specific cultures. The slave narrative archetype is unique to Afro-American literature. The first texts written by black Americans were the stories of fugitive slaves (e.g. *Narrative of the Life of Frederick Douglass, an American slave*, 1845). The pattern recurs throughout black American literature. The protagonist flees from some form of oppression in a journey that is a quest for freedom, e.g. Ellison's *The Invisible Man*, Toni Morrison's *Song of Solomon*.

- 2- The spiritual and cultural beliefs of a society – Religion, Art, narrative archetypes... – are the ideological buttresses of a socio-economic system.
- 3- The tough, hard-boiled man, the protagonist of countless western, action, war, and detective movies and novels, e.g. John Wayne and Clint Eastwood movies, film noirs with detectives played by Humphrey Bogart and based on novels by Raymond Chandler and Dashiell Hammet, Rambo movies, Hemingway novels... (but not James Bond. Bond is a British cultural icon and he is completely different from the hunter-hero.)
The hunter-hero is not very young; he is quite experienced and does not develop psychologically.
- 4- Yes, they are the best known export of American cultural mythology.
- 5- In western novels.
- 6- He has no family and lives alone. He is tough, stoic, self-reliant, fearless, inexpressive and either humorless or sarcastic. He always uses violence to maintain justice.
- 7- As a frontiersman he was alone out in nature. He disliked polite society, was not tied to any woman, disregarded the law and defended "real" justice by force. He killed Indians. He liked their lifestyle, but he destroyed it.

When the western frontier could no longer be expanded, he reappears as a lone vigilante in urban jungles, or he travels abroad to a foreign jungle, like Rambo in Vietnam.

- 8- Richard Slotkin's 1973 *Regeneration Through Violence* reconstructs the evolution of the hunter-hero myth. The Puritans that founded Plymouth Plantation in 1620 and Massachusetts Bay Colony in 1630 saw the new land as a hostile Satanic wilderness to be conquered by stoic endurance and self-discipline. A Puritan, Benjamin Church, created the archetype in his 1716 autobiography.

In 1675 Indian tribes formed the Narragansett Confederacy, led by Metacomet (called King Phillip by the Puritans), and tried to expel the white colonists in King Phillip's War (1675-6). The Indians believed there was a brotherhood between hunter and prey as Benjamin Church, a frontiersman familiar with Indian ways knew. Church lived apart from Puritan civilization. Nonetheless, he accepted the mercenary task of hunting and killing Metacomet and succeeded. In his autobiography Church describes his prey, Metacomet, as a disgusting stinking animal, but he greatly admired Annawon, the chief's lieutenant. They had had a friendship akin to brotherhood. Annawon was killed by other whites. On hearing this, Church was very grieved and he cried. **The white hero who loves the wilderness achieves self-realization by destroying it to open the way for white civilization. This is the myth of the white frontiersman.**

The archetype became famous after 1784, when John Filson published *The Discovery, Settlement and Present State of Kentucky* to promote the settlement of the state. He romanticized Kentucky by describing the trapper Daniel Boone as a lone frontiersman. In the nineteenth century, novelist James Fenimore Cooper created Natty Bumppo, a frontiersman who both killed and befriended Indians, e.g. *The Last of the Mohicans* (1826).

In the 1800s dime novels were popular novels – many were westerns – and the forerunners of twentieth century pulp fiction. Zane Grey's Lone Ranger novels were pulp fiction stories that appeared in the early twentieth century.

- 9- It romanticized the often brutal enterprise of pushing the frontier further west. Once California has been colonized, the archetype becomes obsolete, but it survives today in American cultural mythology. Slotkin thinks the hunter-hero is anachronistic and dangerous, and needs to be replaced by other cultural myths, because the search for sublimation through violence can only leave destruction in its wake.

■ Bibliography

Jarmusch, J.(Director).(2003). *Coffee and Cigarettes*.
[Motion Picture.] United States, Tartan DVD.

Siegel, D.(Directore). (1971) *Dirty Harry*.
[Motion Picture.] United States, Warner Bros.Co.

Slotkin, R. (1973) *Regeneration through Violence*.
Middleton, Connecticut: Wesleyan University Press.



Oxford Bookworms Collection

ADVANCED

Series Advisers: H.G. Widdowson and Jennifer Bassett

- ✓ Five themed collections of unabridged fiction from the English-speaking world
- ✓ Texts by well-known authors, both classic and modern - D.H. Lawrence, James Joyce, Virginia Woolf and many more
- ✓ Each volume contains notes and questions designed to make reading more meaningful and stimulating
- ✓ Ideal for advanced students or for your own enjoyment!



Don't forget this year's special offer. For further information, please contact your Oxford University Press España representative or visit www.oup.com/es

www.oup.com/es

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

NEW SERIES

English Result

Takes students from
how to to can do in
every lesson

- *How to* lessons – for practical English and clear learning focus
- **High impact visuals** – for maximising student motivation
- **Full skills syllabus** based on the CEF's 'I can' descriptors

PLUS Teacher's DVD with every Teacher's Book

- ✓ footage of **English Result** being used in class
- ✓ tips for best-practice teaching
- ✓ commentary from the authors
- ✓ coverage of different pedagogical areas



English Result Elementary and Pre-intermediate
available March 2008 – find out more at
www.oup.com/elt

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

La compétence linguistique et la compétence interculturelle: sont-elles compatibles?

Xavier Pascual

Professor de Francès a l'EOI de Barcelona-Drassanes



Introducció

Le Cadre européen du Conseil de l'Europe souligne l'importance des compétences autres que les langagières dans l'enseignement des langues. Ces compétences "non" linguistiques, telles que la Pragmatique (connaissance fonctionnelle, du discours), la sociolinguistique, l'interculturelle, la stratégique ou même l'"Existentielle" (l'affect, la motivation, les croyances...), ont souvent été oubliées par les professeurs de langues étrangères dans les EOI. Pourtant, il s'avère de plus en plus que les cours de langue «classiques», ainsi que les compétences interpersonnelles et linguistiques ne suffisent plus pour être performant dans ce contexte de plus en plus multiculturel. Pour cette raison, la recherche et la pratique s'intéressent à l'opérationnalisation et au développement des compétences interculturelles dans les cours des langues dans les EOI.

La plupart des professeurs n'ont pas de formation spécifique à ce sujet, mais je voudrais dans cet article montrer qu'il est possible, à partir de certaines activités pédagogiques, facilement adaptables à d'autres langues et à d'autres niveaux de l'EOI, qui pourront contribuer au développement de la compétence communicative et interculturelle de nos élèves suivant les lignes du Cadre européen.

Les grands objectifs à atteindre, d'après le cadre, seraient les suivants:

- **Apprendre aux apprenants à s'enrichir au contact d'individus de culture différente.**

Le Cadre européen souligne ainsi un des objectifs de l'acquisition d'une compétence interculturelle pour les

apprenants : « Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture ». L'acquisition d'une compétence interculturelle permettra notamment aux apprenants de développer leur capacité à se préparer à des séjours dans des régions d'autres cultures et à en tirer profit.

- **Permettre aux apprenants d'accroître leur capacité à apprendre d'autres langues étrangères**

"L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles." (*Cadre européen*, Introduction)

La formation à l'interculturel n'a pas seulement pour objectif de permettre aux apprenants de mieux maîtriser la langue étrangère dans ses dimensions linguistiques et culturelles, elle permet également de revaloriser la finalité éducative de l'école (remise en cause des stéréotypes sociaux, lutte contre la xénophobie et le racisme, respect

de l'autre, ouverture à l'altérité) désormais élargie à un projet humaniste à l'échelle du monde (compréhension entre les peuples, enrichissement mutuel...).

1. Qu'est-ce qu'il faudrait développer chez nos élèves dans une EOI ?

Pour les enseignants, il s'agit d'envisager et d'explicitier :

- quelle expérience et quelle connaissance antérieures l'apprenant est censé avoir ou est tenu d'avoir ;
- quelle expérience et quelles connaissances nouvelles de la vie en société dans sa communauté ainsi que dans la communauté cible l'apprenant devra acquérir afin de répondre aux exigences de la communication en FLE ;
- de quelle conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin afin de développer une compétence interculturelle appropriée.

Le Cadre reconnaît donc l'interculturalité comme une composante nécessaire à la didactique des langues. L'interculturel touche à toutes les notions normalement considérées en didactique des langues : savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-apprendre.

Savoirs

« Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. Les connaissances empiriques relatives à la vie quotidienne (organisation de la journée, déroulement des repas, modes de transport, de communication, d'information), aux domaines publics ou personnels sont fondamentales pour la gestion d'activités langagières en langue étrangère. La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont également essentielles à la communication interculturelle ».

Savoir-être

L'apprenant doit être invité à construire et maintenir un système d'attitudes dans son rapport avec d'autres individus. Travailler sur le savoir-être des apprenants amène l'enseignant à considérer les éléments qui constituent l'identité des apprenants et leurs attitudes, qui affectent leur capacité d'apprendre :

1. attitudes

- « ouverture » et intérêt envers de nouvelles expériences, les autres, d'autres idées, d'autres peuples, d'autres civilisations ;
- volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs culturelles ;
- volonté et capacité à prendre ses distances par rapport aux attitudes scolaires ou touristiques conventionnelles relatives aux différences culturelles ».

2. motivations : désir de communiquer.

Savoir-faire

Ils comprennent, selon le *Cadre européen* :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère: traits distinctifs entre la culture d'origine et la culture cible ;
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture ;
- la capacité à jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels ;
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.

Pour les enseignants, il s'agit d'envisager et d'explicitier :

- quels rôles et fonctions d'intermédiaire culturel l'apprenant aura besoin ou devra remplir ou pour lesquels il devra être outillé pour le faire ;
- quels traits de la culture d'origine et de la culture cible l'apprenant aura besoin de distinguer ou devra distinguer ou devra être outillé pour le faire ;
- quelles dispositions sont prévues pour que l'apprenant ait une expérience de la culture cible ;
- quelles possibilités l'apprenant aura de jouer le rôle « d'intermédiaire culturel ».

Savoir-apprendre

Les savoir-apprendre mobilisent tout à la fois des savoir-être, des savoirs et des savoir-faire. "Savoir-apprendre" peut aussi être paraphrasé par "savoir/être disposé à découvrir l'autre", que cet autre soit une autre langue, une autre culture d'autres personnes ou des connaissances nouvelles.

2. Le contact interculturel: Un potentiel pour l'enseignement de langues et la prise de conscience interculturelle

Tout au long de notre vie la relation entre toutes ces composantes va former notre identité culturelle et notre identification à un groupe culturel de référence.

D'après Byram et al. (2002), dans un monde multiculturel et interdépendant comme le nôtre l'identité culturelle se construit peu à peu de manière très complexe et parfois conflictuelle et contradictoire car les influences culturelles que nous recevons et que nous adaptons à notre personnalité sont très variées.

De toute façon, il est important de reconnaître les composantes culturelles définissant chaque groupe et de favoriser la possibilité de développement d'une identité culturelle qui incorpore des éléments de différentes provenances en un processus de métissage enrichissant.

Nous devons tenir compte du fait que les groupes culturels ne sont pas homogènes et immuables. Il existe une grande hétérogénéité interne, car tous les membres d'une culture déterminée ne vivent pas cette culture de la même manière, puisque les valeurs culturelles sont interprétées différemment par chaque membre selon sa situation économique, sociale et politique. Ainsi par exemple, les gitans de classe moyenne et élevée peuvent-ils s'écarter de certaines valeurs culturelles encore conservées par ceux des classes inférieures acceptant, cependant, certaines valeurs de la classe moyenne non gitane.

Nous pouvons dire qu'au sein de chaque culture il existe des sous cultures auxquelles les individus peuvent adhérer simultanément. Souvent, cela entraîne un conflit interne pour de nombreuses personnes qui se trouvent dans une situation de choix entre deux cultures différentes. Ce conflit peut être résolu de différentes façons, selon la possibilité d'opter pour l'une ou l'autre ou encore de les combiner de façon équilibrée. Dans d'autres cas, les individus essaient d'assumer le conflit comme s'il était insolvable et vivent avec lui toute leur vie, acceptant un certain degré d'ambiguïté dans leur identité culturelle.

Quoi qu'il en soit, l'identification à un groupe culturel doit être le produit du libre arbitre dans une situation d'égalité et de justice sociale. C'est seulement si les personnes développent la capacité de rendre explicites les composantes de leur culture (ou leurs cultures) de référence et de les analyser de façon critique dans un contexte historique déterminé, qu'elles commenceront à prendre conscience du fait que la culture n'est pas une entité en marge des individus qui la forment, mais qu'au contraire ce sont eux qui la définissent, la réélaborent et la transforment, à partir d'identités culturelles dynamiques et changeantes, et par là même conflictuelles mais non moins enrichissantes. Le conflit, de ce point de vue, n'est ni paralysant ni chaotique, mais dynamisant et stimulateur du changement culturel et social.

3. La démarche interculturelle

Le site web pour enseignants *francparler* fait un bilan sur la démarche interculturelle qui supposerait de :

1. Se décentrer

Jeter sur soi et sur son groupe un regard extérieur. L'objectif est d'apprendre à objectiver son propre système de références, à s'en distancier (sans pour autant le récuser) et donc à admettre l'existence d'autres perspectives.

2. Se mettre à la place des autres

Développer des capacités empathiques : se mettre à la place des autres, se projeter dans une autre perspective. Appréhender une culture c'est dépasser une vision parcellaire et ne pas la réduire à une énumération de faits et de caractéristiques culturelles, ne pas classer, ne pas généraliser.

3. Coopérer

Dépasser les préjugés, faire la démarche d'essayer de comprendre l'autre, c'est à dire essayer de voir comment l'autre perçoit la réalité et comment l'autre me perçoit



Bien que nos élèves cohabitent avec ces cultures dans leur vie quotidienne, ils savent très peu sur elles ou il arrive souvent qu'ils n'aient jamais parlé avec une personne de ces cultures. L'activité didactique que je propose permet la découverte des autres, de pays et de modes de vie différents, et d'engager un débat très intéressant sur la façon de voir les autres et comment les autres nous voient.

On ne se rend souvent pas compte à quel point notre culture m'influence notre vie quotidienne et à quel point on a tendance à considérer que notre culture est LA NORME. Cette activité et d'autres que j'ai préparé grâce au soutien del Departament d'Educació pendant ma *llicència retribuïda per estudis* et que vous pourrez trouver à :

http://www.xtec.es/sgfp/licencias/200506/memories/1012_m.pdf m'ont permis de faire réfléchir à mes élèves et parfois d'adopter un nouveau point de vue sur certaines choses en même temps qu'ils deviennent plus performants en langue française.

4. Activité didactique: "DOSSIERS CULTURELS"

OBJECTIFS

- Faire des recherches en équipe.
- Connaître notre patrimoine culturel et se rendre compte de l'image que les « étrangers » ont de notre culture.
- Reconnaître les valeurs culturelles d'autres cultures et d'autres époques dans notre bagage culturel.
- Valoriser la tolérance culturelle et la solidarité entre les différentes cultures.

OBJECTIFS LANGAGIERS: GRAMMAIRE ET EXPRESSION

- Présenter un exposé : organiser des informations.
- Donner un aperçu de l'interrelation des différentes cultures en Catalogne.

TEMPS DE RÉALISATION

Entre un mois et un trimestre, selon la planification du travail de recherche, la profondeur et l'ampleur que l'on veuille donner au travail.

MATÉRIEL NÉCESSAIRE

Matériel bibliographique de référence (encyclopédies et manuels d'histoire), photos, diapositives, musique.

NIVEAU: A2-B1

DÉROULEMENT DE L'ACTIVITÉ

Par trois ou quatre (en raison du nombre d'élèves disponibles), les élèves choisissent une culture sur la quelle ils voudraient faire la recherche. On propose des groupes de recherches sur la culture argentine, arabe, française et chinoise en Catalogne. Puis, dans le groupe, ils se répartissent les différents sujets de recherche que je leur suggère en suivant le plan de recherche suivant :

1. Les origines historiques.
2. Les valeurs ou traits culturels fondamentaux : religion, architecture, mode de vie, gastronomie, vêtements, musique, etc.
3. Les apports dans l'histoire et le lexique de la Catalogne.
4. Le questionnaire interculturel.

On peut inclure des photos prises par les élèves ou extraites de livres, sur le style architectural et les monuments historiques; échantillons de musique, folklorique ou religieuse ; types d'aliments ou recettes traditionnelles. Tout ceci rendra l'exposé plus attractif.

Pour rechercher des informations sur les différentes cultures, les élèves individuellement chez eux doivent visiter des sites web, consulter des journaux ou magazines et faire l'entretien interculturel que je leur propose. Le questionnaire proposé (voir annexe 1) n'est qu'un possible modèle à suivre pour que ce soit plus facile pour les élèves mais ils pourraient, bien entendu, l'adapter à leurs intérêts ou besoins. Les élèves travaillent à la rédaction de textes de qualité, précis, concis, informatifs, s'attachent à donner le ton recherché, professionnel, chaleureux ou bien humoristique... et ils les donnent au professeur pour la correction.

Un autre jour dans la classe ou dans la salle d'informatique si possible au cas où les élèves voudraient faire encore des recherches sur internet, les élèves qui ont travaillé sur la même culture se transmettent les informations, éliminent les redondances, de manière à constituer un dossier complet. Les élèves préparent, à l'aide de leurs documents, une fiche informative sur la culture choisie, suivant le plan de départ et la présentent oralement aux autres.

ÉVALUATION

Il est important que les élèves reconnaissent dans l'histoire et la culture, dans les traditions, des traits inhérents aux quatre cultures ainsi que la possibilité d'une coexistence pacifique, rendant compatibles des valeurs qui nous enrichiront. Les travaux seront exposés et évalués à la fois par le professeur et par les élèves à l'aide de cette fiche (voir annexe 2) que j'utilise pour l'évaluation des exposés oraux de mes élèves.

ANNEXES :

ANNEXE I :

QUESTIONNAIRE INTERCULTUREL :

1. A votre avis, quelle image se font les *Argentins/Marocains/ Français ou Chinois* des Catalans ?
2. Que pensez-vous du comportement des Catalans lorsqu'ils sont à l'étranger?
3. Quels sont, à votre avis les stéréotypes les plus courants sur les Catalans?
4. Quels sont pour vous les symboles nationaux de votre pays? De la Catalogne?
5. Quelle est votre attitude face à l'autorité ? (gouvernement, police, école, etc.)
6. Quelles sont pour vous les différences d'attitude face à l'autorité entre les *Argentins/Marocains/ Français ou Chinois* et les Catalans?
7. Quelle est l'attitude des *Argentins/Marocains/ Français ou Chinois* face à des personnes d'autres cultures? Celle des Catalans?
8. Quelles différences voyez-vous entre une famille "moyenne" *Argentine/Marocaine/ Française ou Chinoise* et une famille "moyenne" catalane?
9. Comment compareriez-vous la place et le rôle de la télévision en *Argentine/au Maroc/ France ou en Chine* et en Catalogne?
10. Comment compareriez-vous la place de la voiture en *Argentine/au Maroc/ France ou en Chine* et en Catalogne?
11. Existe-t-il des sujets tabous en *Argentine/au Maroc/ France ou en Chine*? Et en Catalogne?
12. Comment compareriez-vous les habitudes alimentaires, culinaires, de comportement à table, etc. des *Argentins/ Marocains/ Français ou Chinois* des Catalans?
13. Comment compareriez-vous les jeunes *Argentins/ Marocains/ Français ou Chinois* et catalans?
14. Quelles différences voyez-vous entre une maison *Argentine/ Marocaine/ Française ou Chinoise* et une maison catalane?

15. Avez-vous été confronté à une situation d'incompréhension entre vous et une personne catalane? Si oui, qu'est-ce que cela vous a appris? Feriez-vous les choses différemment aujourd'hui?
16. Avez-vous ressenti le mal du pays? Quand? Est-ce que s'est passé et si oui, comment?
17. Quels conseils donneriez-vous à un nouveau qui va venir s'installer chez nous?
18. Si vous deviez décrire la Catalogne en trois mots, quels seraient-ils?

ANNEXE 2 :

FICHE MODÈLE D'ÉVALUATION:

- Le choix du sujet
 - Le choix est-il approprié, original?
 - La façon de le présenter est-elle originale?
- Le contenu
 - Le contenu est-il intéressant?
 - Est-ce qu'il apporte des idées nouvelles?
 - Est-il bien maîtrisé par le locuteur ou la locutrice?
 - Est-il adapté aux destinataires?
- La posture
 - Le locuteur ou la locutrice se tient-il / elle droit?
 - Sa posture traduit-elle son dynamisme?
 - Se déplace-t-il / elle en parlant?
- Le regard
 - Le regard du locuteur ou de la locutrice capte-t-il / elle l'attention des interlocuteurs et des interlocutrices?
 - Est-ce qu'il / elle regarde les interlocuteurs ou interlocutrices de façon régulière?
- Le geste
 - Les gestes du locuteur ou de la locutrice traduisent-ils l'aisance?
 - Est-ce qu'ils aident la compréhension du discours?
 - Est-ce qu'ils sont assurés, naturels?
- Le ton
 - Les modulations de la voix sont-elles harmonieuses?
 - Le ton est-il assuré, vivant, posé?
- Le débit
 - Le débit est-il régulier, calme?

- Laisse-t-il le temps à l'interlocuteur ou l'interlocutrice d'assimiler ce qui est dit?
 - Les pauses sont-elles bien placées?
- L'organisation de la pensée
 - Est-ce que l'introduction situe bien le sujet et annonce bien la façon dont le locuteur ou la locutrice va en parler?
 - Va-t-il / elle vite au coeur du sujet?
 - Les liens sont-ils clairs entre les idées?
 - Y a-t-il une progression?
 - Le locuteur ou la locutrice sait-il / elle appuyer ses dires à l'aide de citations ou autre matériel?
 - Présente-t-il / elle de nouvelles perspectives?
 - Nous laisse-t-il / elle sur des questions intéressantes?
 - Sait-il / elle amener une conclusion?
 - La phrase
 - Les phrases sont-elles bien structurées, bien construites?
 - Sont-elles vivantes et bien enchaînées?
 - Le vocabulaire
 - Le choix des mots est-il juste par rapport au contenu?

FICHE DE NOTATION : EXPOSÉS:

A) Contenu

- | | |
|------------------------------|------------------|
| 1- Matière: | () Très faible. |
| -pertinence | () Faible. |
| -richesse | () Bien. |
| -originalité | () Très bien. |
| 2- Organisation: | () Très faible. |
| -plan | () Faible. |
| -introduction et conclusion. | () Bien. |
| -enchaînements cohérents | () Très bien. |

B) Langue

- | | |
|-----------------------------|------------------|
| 3- Grammaire: | () Très faible. |
| -structure des phrases | () Faible. |
| -choix de l'auxiliaire | () Bien. |
| -concordance temps et modes | () Très bien. |

- 4- Vocabulaire: () Très faible.
 -richesse () Faible.
 -précision () Bien.
 -correction () Très bien.

C) Voix et tenue

- 5- Aspects phonétiques: () Très faible.
 -prononciation () Faible.
 -articulation () Bien.
 -liaisons () Très bien.
- 6- Aspects vocaux: () Très faible.
 -volume () Faible.
 -débit () Bien.
 -intonation () Très bien.
- 7- Aspects non verbaux: () Très faible.
 -posture () Faible.
 -gestes et contact visuel () Bien.
 () Très bien.

■ Bibliographie

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B. i STARKEY, H. (2002):
*Développer la dimension interculturelle de l'enseignement
 des langues.*
Une introduction à l'usage des enseignants. Strasbourg.
 Conseil de l'Europe.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun
 de référence pour les langues.* Paris. Didier.

http://www.francparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm#demarche



100% MORE INTERACTIVE PRACTICE



100% MORE CONFIDENCE

www.oup.com/elt/practicegrammar

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Tiptoeing into culture.

A walk through the glass menagerie

Rodrigo Alonso Páramo, Ph. D.
EOI Viladecans • ralons22@xtec.cat



Introduction

As second language teachers we all know that teaching another language does not only consist of teaching the linguistic elements. The language and its culture/s are tightly interwoven, and therefore just getting one of the two components in isolation means denying half the truth.

But posing the question of introducing culture in the classroom is usually followed by some turmoil, discussion, disagreements, and lots of personal perspectives and ideas. Many times our own vision of the cultural manifestations of the language we teach is biased by our own personal experiences and perceptions.

The implementation of the cultural component stated in our curricula is usually a teacher's personal effort, conscious of the importance of the fact, and often this is done with a good deal of good intention, accompanied by the lack of a methodology that might help us.

This article gathers some personal experiences (mostly implemented by trial and error), friends' recommendations and advice, along with personal readings, and a final encounter with an approach that helped me see everything more clearly.

What we understand by culture determines the way we will focus the matter, and this is not a minor issue. Quite usually this personal perspective of what culture is comes loaded with involuntary prejudices or simply determined by the way a particular scientific discipline sees it.

The concept of culture

Culture is the subject of study of quite a number of disciplines: sociology, sociolinguistics, critical pedagogy, cultural studies, anthropology, etc. Consequently the number of views of culture will be as varied as that of the disciplines involved.

Sometimes culture is just a general concept where the focus is on the differences and comparisons between cultures. This is the typical one of intercultural education. In other cases cultures can be described as the history, institutions, architecture, etc. of a people. This is called "big C" culture; in contrast to the "small c" culture, or customs, traditions, and daily activities. Here the concept of nation plays a key role.

For evolutionary psychology some aspects of culture are common to humankind and shared by everyone. Culture can also be considered in terms of intercultural communication, and the ability to access other cultures to effectively communicate and interact with the members of other cultures.

It can also be a product of the competition for power and authority. The struggle between those trying to stand their ground, and those trying to take over.

Finally, culture can be seen as an ongoing process. It consists of the values, meanings and beliefs that groups of people create through negotiation and interaction. It is therefore a consequence of a particular situation, and it constantly changes and adapts to the new reality.

This, to me, is the most accurate description of culture, and at the same time the best starting point to develop an approach to teaching culture.

But to language teachers and students culture is all that and much more, since we also have to face one more reality. The fact that we are teachers of at least one language, but of many cultures at the same time.

The question is then, whether to teach a single piece of the cake or try to feed our students all of it.

The culture shock

In the analysis of second language learning and second culture learning it is crucial to distinguish between two basic different contexts. Learning the second language in one's own culture, and learning the second language within the culture of the very same second language.

Most authors talk about culture shock when referring to the last of the two contexts above. However, in most cases our students will have their first encounters of the first type on their own, and quite frequently in a non-learning environment, like going on holidays or visiting some friends.

If culture shock is experienced in the context of the second culture it can be the cause of amusement, surprise, misunderstanding, irritation, stress or panic. I can still remember the first time I sat at a table in the United States and was offered a glass of milk to drink with my meal, how drivers behaved on a four way crossing in the USA, how they call the toilets "rest rooms", asking for a coffee and trying to decipher the differences between a "tall", "big" or "grande", and then not getting my lips burnt with the first sip.

Bringing all these things into the classroom in a serious and structured way is what I understand by teaching culture.

The teacher will have to act in order to bridge the social distance between the two cultures and ease the transitions from one into the other. In other words make students aware of the existing differences between their culture and the second one. But one immediate problem is that, as I said before, we tend to see the things through our own lenses. What we need to pay attention to is the perceived social distance, not the real differences between the two cultures, but to what students think the differences are.

The teaching of culture.

If the question of which culture to teach was not enough of a problem per se, we do need to approach the issue with a particular methodology. We have to be able to introduce the culture shock and be ready to handle it in a way that will help students to learn about, respect and comprehend the different cultural fact, what I said before has been traditionally considered the "small c" culture.

Apart from the common agreement on the existence and importance of the culture shock, teacher trainers, expert language teachers and other scholars do not share a unique

perspective on the teaching of culture. This is a list of some typical classroom practices that can foster second culture learning.



1. The teacher presents an item of the second culture that is significantly different from the students' culture. Then they will have to discuss about it and decide why it can be a cause of trouble and misunderstandings. Situations such as eating and drinking during a meeting at work and how we can react to it, could be an example of this kind of classroom practice.
2. The teacher introduces an example of a cultural misunderstanding or incident. Then the students are given some possible explanations and they have to choose the correct one. If they are wrong they have to elicit more information from the teacher until they make the right choice. The teacher can explain the students how when you are in Britain and they offer you something to eat or drink, you should honestly say whether you want it or not, because if you say no because of politeness, you will not be offered a second time.

3. These cultural misunderstandings and incidents can also be dramatized, with the solution to the incident also offered "on stage". We can for example take the situation of asking for a coffee in the USA, try to decipher what cup goes with which name, how piping hot it usually is, the flavour shots you will be offered to add in it, etc. The next step would then be to compare this situation with asking for a coffee in our own culture, how similar or different it is to what we have seen, etc.
4. It can also be done with the help of some written questions provided by the teacher to dynamize the discussion. While the USA primary elections were taking place some students of mine asked me how the whole system worked. I decided that all of us had to do some research and get information about it. I did my homework and they did their homework too. When we came back to class we talked about the election process in general terms but then I also stated some questions about it. The idea was to make them think if it was just a big show, if the process and the election system was more, less or as democratic as the one in our country, etc. Not only had the students a better understanding of the US institutions, they were also able to compare both systems in a critical way.
5. Newspaper headlines, pictures and comic strips are a great source of cultural elements that can be analysed in the second language classroom.
6. Films, videos, and the Internet also offer lots of cultural items that can be brought into the classroom to further explore them. For example, how the issue of food and table manners is dealt with can be studied through some dinner scenes in American Beauty compared to for example Little Miss Sunshine. The teacher will explain that what you eat and how you eat it can be an indicator both of the degree of formality and social distance between the people at the table, and a sign of their role in society. In the case of the first film the students will be able to notice the upper-middle class elements portrayed, with the flowers in a vase, the background music, the physical distance between the people; whereas in the second case we can see the ever struggling lower-middle class having breakfast and dinner in a kitchen under constant attack.
7. Maintaining the classroom as a culture island, with posters, pictures, cut outs, etc. can also be a good way of getting students exposed to the second language culture.

But if culture is a dynamic process - practised everyday by real people in real situations- and you want to enter their world, you have to be able to manage your language, emotions, beliefs and feelings through experience. Let's then have a look at it.

The experiential approach

The idea of an experiential learning cycle was proposed by Kolb (1984), and then refined and adapted by Patrick R. Moran (2001).

The advantage of the methodological proposal of the **cultural experience** is that it lets us act upon any encounter between

the students and any other way of life, be it in a real life context or through classroom design materials.

After encountering the cultural manifestation, and going through the different stages of the cultural experience, the students will develop four kinds of cultural knowings: knowing about (acquisition of cultural information), knowing how (the development of cultural behaviours), knowing why (the discovery of the cultural explanations), and knowing oneself (the final outcome, the production of personal responses to the cultural manifestation presented).

Let us imagine we want to show our students what it is to be a student in the US educational system. They will need to develop skills like assertiveness, active participation, understanding the language and the specific vocabulary, moving around the spaces, taking classes, seminars and workshops, reading articles and writing papers, to name but a few. This would be the initial step, the "knowing about".

At the beginning when students find themselves with the cultural fact, they will acquire cultural information. This will be seen through their own vision and perspective. Their initial reaction will frequently be inaccurate, since they lack the other components that will let them know how people from the other cultures conduct their way of life.



The students would be introduced to the system as a whole. They would get the paperwork, timetables, room numbers, seminars and courses codes, ID cards, photocopy cards, etc. Our students first reaction would probably be of total bewilderment, followed by derogative comments.

The “knowing how” implies the acquisition of cultural practices, the other forms of doing things. It calls for a change in the students’ behaviours; they will have to develop new ones. In the classroom, students will practice everyday life of the people of the target culture. They will need to acquire knowledge on body posture, the importance of direct and active participation in the classroom, joining clubs and seminars, participation in the community activities, attending tutorials with their teachers, etc.

The “knowing why” focuses on the understanding of the basic cultural perspectives; the values, perceptions and beliefs that go with the target culture. This will necessarily be done through comparison with their own culture and themselves, their values, perspectives and beliefs. In the end they will be able to explain the cultural manifestations they have encountered. The students will have to voice their opinions about what they have found, but at the same time voice what they know about the values and beliefs that are put into practice in a school context in their own culture.

The “knowing oneself” involves the concept of self-awareness. Through the understanding of themselves the students will respect, understand, integrate or assimilate into the target language context that has been practised. The students themselves will decide their own reaction, but they will have the tools to decide with a critical perspective.

The individuals, the students of the second language and culture, will have to decide their level of involvement into the knowing about, how, and why.

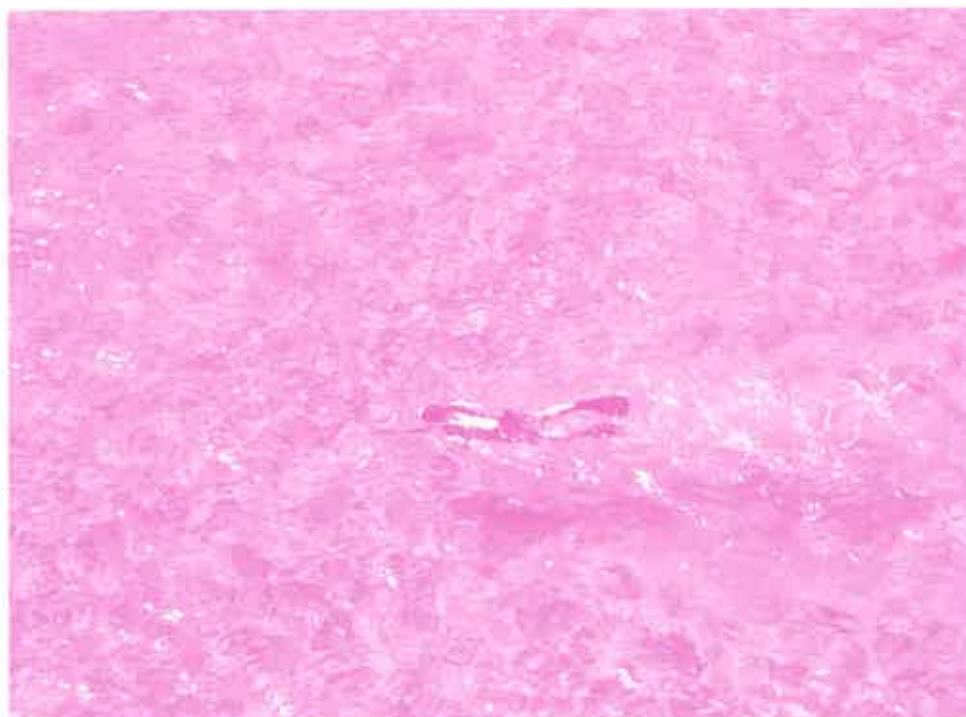
The four cultural knowings can be worked on at the same time, but I have found it quite useful to design classroom activities that deal with these knowings in a progressive and smooth way, as this helps students to reflect on the process and develop their own strategies.

Conclusions

I hope the reading of this article has been helpful for other teachers still trying to bring culture into their classrooms. My intention was to share my points of view and experiences, there was no dogmatic principle involved in it. As I already said before, the trial and error method has proved mostly helpful. No recipe is universal, we know that our classrooms and learning-teaching contexts are extremely heterogeneous. Every teacher knows that sometimes they will have to adapt the materials and methodological approaches to their particular circumstances, and the teaching of culture is no exception.

Acknowledgements

To Núria Vidal Llorens, for the juicy discussions on the topic of teaching culture in the ESL classroom. To Felicity Pearce, for her comments and suggestions on style. To Montserrat Cañada Pujols, for making the extra effort of reading the first draft.





■ Bibliography

Archer, C. *Culture bump and beyond* (1986). In J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound: Bridging the gap in language teaching*. (pp. 170-178). New York: Cambridge University Press.

Brown, H. D. (1994) *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Hughes, G. H. *An argument for culture analysis in the second language classroom* (1986). In J. M. Valdes (Ed.), *Culture bound: Bridging the gap in language teaching*. (pp. 162-169). New York: Cambridge University Press.

Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Lado, R. *How to compare two cultures* (1997). In P. Heusinkveld, (Ed.), *Pathways to culture*. (pp. 39-56) Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Moran, P. (2001) *Teaching culture. Perspectives in practice*. Boston, MA: Heinle and Heinle

NEW ENGLISH FILE has gone **DIGITAL**

The **iPack** has arrived

The **iPack** is a digital version of **NEW ENGLISH FILE** which you can use in class with:



interactive
whiteboard



computer and data
projector



laptop



Visit www.oup.com/elt/ipack
for more information on the
NEW ENGLISH FILE iPacks

www.oup.com/elt

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Considerations for teaching and assessing spoken language

Davina Ann Meadows

Jefe de Estudios EOI de Zamora



Introduction

In recent years research into the grammatical characteristics of spoken language through the study of spoken corpora and studies in conversation analysis (not to be confused with discourse analysis - see section below) have greatly contributed to our understanding of the features of spoken language and the mechanisms and strategies that come into play in oral communication. Prior to the study of spoken corpora, knowledge of spoken language was based more on intuition or theory and conformed to criteria based on the written word. However, the study of spoken grammar and conversational analysis look at real language and how it is used in varying conversational contexts. With the development of information technology it is now possible to create and analyse vast corpora of spoken language and this has meant that researchers can make empirical judgements as to how oral communication works. The object of this article is to briefly outline some of the most important issues that have come to light from the study of spoken grammar and conversation analysis and to illustrate the relevance these have in teaching and assessing spoken language.

What emerges from research into spoken corpora is that the grammar used in spoken language has unique qualities which distinguish it from written grammar and, consequently, this has important implications in the teaching and assessment of oral communication. Until relatively recently most grammar books and textbook materials have been based principally on written grammar and generally the practice of oral skills in most textbooks has focused chiefly on consolidating vocabulary and the grammar items of any given unit. However, more and more materials are being produced which

reflect a greater awareness of spoken grammar and focus more on developing oral skills by making learners aware of the features and elements involved in oral communication, as opposed to written communication, and include practice of aspects peculiar to spoken language. It is important, therefore, for teachers to become aware of the features of spoken language if they are to provide language learners with the necessary information required to make informed choices when participating in oral communication. In the following section we shall discuss a number of aspects of spoken grammar and compare the ways in which spoken and written language differ.

Spoken grammar

A) Use of tenses

Accepted grammar norms state that verbs like *want*, *like*, *have to* etc are not usually used in the progressive tense. In written data they may indeed be rare or non-existent, but in spoken language it has been observed that progressive forms of such verbs are not in fact infrequent. Illustrations of this would be utterances such as:

- 1 **we're having to** redo the kitchen...
- 2 (telephone enquiry to travel agent) customer: Oh hello, my husband and I **are wanting** to go to the Hook of Holland next weekend.

Grammatical choices like this in spoken language are important because they reflect participant relationships and function as face-saving devices or as a politeness strategy that minimises the speaker's imposition. It is important for learners to be aware of the relational aspect involved in speaking as this serves to create and maintain good relations between speaker and hearer. Utterances like *we'll be wanting the bill now please* or *we want the bill now please* serve the same function, but are open to different interpretations; in this case, the first one being more tentative and the second rather more assertive. Depending on the conversational context, a speaker might choose one or other option, but for learners it is important to know the options that are open to them and understand the importance of relational language and not just see language principally in terms of its functional aspect.

Another characteristic of spoken language is how a speaker may exercise considerable liberty in the choice of tenses in oral narrative thus gaining a more immediate effect by taking the listener in and out of the narrative. For example,

- 3 so **we're looking** in there and **we can't** find any Magnums so **we turn round** and he actually **interrupts** his phone-call to say you know what you looking for and we **said** have you got any Magnums... and he sort of **shook his head** in a way as to say no you know we don't get such things...and we, **we sort of took a step** back from the thing and **there it was** labelled Magnum.

B) Position of elements in a clause

Spoken language is produced in real time and is unrehearsed. This means that speakers often place certain elements such as adverbs outside the given norm applied to written texts. In most cases this can be seen as a way to engage the listener and draw his or her attention to information in the conversation:

- 6 Spanish is more widely used isn't it **outside of Europe?**
- 7 I was worried I was going to lose it and I did **almost**
- 8 **Those pipes** he said he's already disconnected; **the others** he's going to disconnect.
- 9 **The eighteenth** it starts...

C) Adjectives

In spoken communication adjectives are often used as response tokens as illustrated in the following example and have a variety of functions such as expressing agreement or bringing a conversation to an end etc. For example,

- 10 **A:** I'll get back to you in ten minutes.

B: Great

A: All right?

B: Fine.

One final consideration in oral communication is to analyse what in fact constitutes the core units of spoken grammar. Conversational turns often consist of just phrases, incomplete clauses or subordinate clauses without any clear or apparent main clause. To further complicate the issue, grammatical units may be jointly produced, that is to say only complete when the second participant adds his or her contribution. This poses the question of how to assess spoken language in terms of grammar accuracy and production and obviously this has to be taken into account in oral examinations and assessment.



Conversation analysis (ca)

Let us turn our attention now to CA. As stated previously, this is not exactly the same as discourse analysis. What characterises CA is that it is the analysis of real-life conversations and their sequential structure with the aim of understanding the strategies used to link different strands and themes, and the way in which people interact. The discovery of conversational patterns is empirical and not bound by pre-conceived theories. When talking together participants display an orientation to the specifics of the situation, including who they are in relation to each other and the context of conversation is constructed by the way in which speakers interpret the previous turn and make that interpretation manifest in their own. To illustrate the point, if speaker A says,

“these dishes need to be put away,”

speaker B may reply,

“I’m sorry. I forgot,”

in which case speaker A has constructed a complaint to which speaker B has responded.

Alternatively, speaker B might reply,

“OK, I’ll do it.”

This would turn speaker A’s initial utterance into a request. For CA the same sentence in different places means different things. It is not a question of understanding solely the meaning of words or phrases as found in a dictionary, but looking at meaning in its conversational context or, in CA terms, in its *sequential location*, and observing how utterances are open to challenge or confirmation by the next speaker. Other aspects on which CA focuses include topic management and how speakers change the subject or launch new topics, the organisation of turn-taking, the beginnings and endings of conversations and the question of repair when problems such as mis-hearings, misunderstandings or mistakes occur.

It is interesting to note that CA is not specific to linguistics but has developed through the social sciences such as sociology and social psychology. Unlike linguistically orientated analysis in which the focus is on the structure and meaning of language, CA looks fundamentally at the interactional organization of social activities. It does not set out to offer a prescription or a set of rules as to how to speak or converse properly, but rather observes how talk-in-interaction is organised. Its usefulness in foreign language teaching lies in the fact that CA helps us to understand how speakers behave and what mechanisms are involved and strategies used in oral communication. When we engage in conversation we are usually unaware of the complexity of the conversational patterns and interactional mechanisms which organise our speech. By taking a closer look and focusing on how native or expert speakers interact may help learners to become more aware of the skills required to achieve a higher level of competence in the spoken language. It is often the case that, despite an increasing knowledge of the structures and vocabulary, learners are slow to improve their competence

in oral communication. One of the reasons for this may well be due to a pedagogy of spoken language which is more concerned with the production of grammatically correct utterances and which places little or no importance on the unique features of spoken language.

Teaching spoken language

We have seen how spoken language differs in a number of ways from written language, so the first thing language teachers need to be made aware of is the necessity to break the constraints of written language imposed on oral communication. This means that the peculiarities of spoken language have to be taught and learners have to be informed about how spoken communication is constructed. Apart from doing the typical speaking and language drills, oral activities – be they listening or speaking – need to draw the learner’s attention to how the language is in fact used in oral communication, focusing on aspects such as spoken grammar, the lexical chunks required in speech and the patterns and strategies native or expert speakers of the language employ in order to achieve effective oral communication. By studying authentic oral material learners can be made aware of some of the features of spoken language such as **ellipsis** and the use of **downtoners**, **face-saving** and **vague language** together with how speakers handle **false-starts**, **repetitions**, **pausing**, **overlapping**, **hesitation devices**, **response tokens** and **discourse markers**.

Another consideration in spoken language is that fluency in conversation is achieved thanks to the cooperation between speaker and listener and their joint production. Learners have to be encouraged to take an active role and learn the mechanisms necessary to keep a conversation flowing, not just as speakers but as listeners too. For example, on the part of the listener there are specific elements of the language to encourage a speaker to continue or which demonstrate engagement or empathy, agreement or a request for information etc. Spoken language may become very one-sided, stilted or unnatural without these elements and often learners are unaware of just how important they are.

Due to its unrehearsed and spontaneous nature mistakes are often made and problems may occur in spoken language. There are ways in which native or expert speakers overcome these problems and teachers should try to raise awareness as to how these mechanisms work. Learners should be encouraged to correct themselves when they realise that a problem in communication has occurred and learn how to correct each other using accepted conversational patterns.

Assessing spoken language

Given the complex nature of spoken language, it would be unfair to assess it primarily in terms of the production of grammatically correct constructions, which in themselves are generally perceived from within the constraints of the written word. We have seen how complex the features of spoken grammar can be and, indeed, an insistence on complete and correctly constructed sentences may well hinder rather than help to achieve fluency in oral communication. For example, a typical oral activity which has as its focus on grammatical and functional elements may well produce the following:

S1: Excuse me waiter, I'd like a coke please.
 S2: Here you are. Would you like anything else?
 S1: Yes. I'd like some chocolate ice-cream.
 S2: Here you are.
 S1: How much is that?
 S2: That is £2.50.

Focus on more natural or conversational language, on the other hand, may produce the following dialogue:

S1: Waiter, a coke please.
 S2: Yes sir. Anything else?
 S1: Erm, yes some chocolate ice-cream as well please.
 S2: There you go.
 S1: Thanks. How much is that?

Notice that the second dialogue has just one conventionally constructed sentence at the end, but that does not make it any less successful or acceptable. In fact, the first dialogue, although grammatically perfectly correct, is a lot more stilted and less adept in terms of oral communication than dialogue 2. Much oral interaction is made up of this kind of multi-word vocabulary or chunks which include prefabricated patterns or formulaic sequences. This kind of 'ready-made' language is what makes spoken communication in real time more fluent.

This is not to say, however, that communication overrides correction at all cost. Undoubtedly, learners have to achieve an acceptable level and orthodox use of the language in oral communication, but it is necessary to analyse the kinds of errors that are produced. Some structural errors may be completely unacceptable, but overall, we have to bear in mind that the complex nature of spoken language will often give rise to errors and problems in communication, even for native speakers. Encouraging the use of repair strategies such as self-correction and peer correction may help learners feel more at ease in oral communication because in this way they learn that mistakes form a natural part of spoken language and that they can and should be repaired. With respect to imposing grammatical constraints on spoken language O'Keeffe, McCarthy and Carter express the view that,

"Spoken grammatical patterns often reveal a flexibility of form that means that learners need to be less subject to the stresses of constructing 'well-formed sentences' when engaging in conversation of L2. The cognitive demands of speaking in real time are heavy enough, without having to stop to make everything conform to what we find in writing. Teachers and, above all, oral examiners should take this into account when listening to learners performing..."

(From *Corpus to Classroom*, CUP 2007, p.137).

A further consideration when assessing oral communication is what O'Keeffe, McCarthy and Carter (idem) refer to as "listenership". Oral communication involves the construction of language by its participants. Competence in spoken language requires participants not just to talk but also to react to what they hear and those reactions depend on the context and formulation of what is being said at that precise moment. This is important in order to maintain the flow of conversation and keep channels of communication open.

Conclusion

From what we have learnt in recent years about the features of spoken language it would seem reasonable to consider significant changes in the teaching of oral communication. There is a need to focus on what makes speakers fluent and what learners need in order to become competent speakers of the language. Oral activities should not be seen fundamentally as the reinforcement of grammar structures but more from the point of view of the specific nature of spoken language. As learners progress in their linguistic knowledge, they need to be made more aware of the patterns and mechanisms used in speech. They need to be provided with the information necessary to make informed choices when engaging in oral communication and it is the responsibility of language teachers to provide learners with that information.

By the same rule, examiners need to break away from the constraints of assessing spoken language principally in terms of grammar correctness, which, as far a spoken language is concerned, is open to debate. They need to consider the complexities involved in oral communication and focus their attention on what constitutes effective communication rather than placing the onus on what is considered grammatically correct.

In our rapidly advancing technological age some types of written discourse are evolving more in the direction of spoken styles (emails, advertisements, blogs, Web pages, etc.) and it may well be that grammar books and teaching manuals are just not keeping up with the times, or are only just catching on to the importance of spoken styles and the spoken language in its own right. As we come to a better understanding of what goes on in spoken language, then we have to consider the need to give oral communication the place it deserves in the language classroom and it should no longer remain subordinate to the teaching of grammar and the written word.



■ Bibliography

Antaki, Charles (2004) *Analysing talk and text, a course for the Universitat Autònoma de Barcelona*, materials online.

Carter, R & McCarthy, M (2006) *Cambridge Grammar of English, Spoken and Written English Grammar Usage*, CUP.

Hutchby, I & Wooffitt, R (1998) *Conversation Analysis*, Polity Press, Cambridge.

McCarthy, M & Carter, R (2001) *Ten criteria for spoken grammar* in E Hinkel & S Fotos (eds) *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*.

O'Keeffe, McCarthy and Carter (2007) *From Corpus to Classroom*, CUP.

Thornbury, Scott (2005) *How to Teach Speaking*, Pearson Longman.

vocabulary + grammar



Basic



Intermediate



Advanced



better
together

OXFORD
UNIVERSITY PRESS



**Now
I
can**

Introducing a new course that makes learning English achievable for everyone

**English
for Life**

Beginner

Student's Book

Tom Hutchinson

9780191511007

**English
for Life**

Elementary

Student's Book

Tom Hutchinson

9780191511014

**English
for Life**

Pre-Intermediate

Student's Book

Tom Hutchinson

9780191511021

**English
for Life**

Intermediate

Student's Book

Tom Hutchinson

9780191511028

**One page
One lesson
One focus**

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

La implementació d'AICLE a Catalunya

Mercè Vilarrubias

professora d'anglès de l'EOI Barcelona Drassanes
mvilarru@xtec.cat



L'objectiu d'aquest article és donar a conèixer l'enfocament AICLE (Aprentatge Integrat de Contingut i Llengua Estrangera) dins de les EOI. La rellevància d'AICLE per a les EOIs és que aquesta innovació educativa integra l'ensenyament d'una matèria escolar amb l'ensenyament de llengües estrangeres. En aquest article, presentaré en primer lloc en què consisteix AICLE, el seu origen i desenvolupament a Europa i els beneficis que se li reconeixen per als alumnes. Seguidament, passaré a descriure la implementació de projectes AICLE a Catalunya des de finals de la dècada dels 90 fins ara. Finalment, explicaré breument el tipus de formació que requereixen els professors AICLE.

Què és AICLE?

AICLE significa Aprentatge Integrat de Contingut i Llengua Estrangera. En espanyol es diu igual i en anglès es coneix com CLIL (Content and Language Integrated Learning). AICLE consisteix en l'ensenyament d'una assignatura escolar a través d'una llengua estrangera (LLE). És important remarcar que AICLE difereix de l'enfocament conegut com *content-based language teaching* quant a que aquest té com a primer objectiu l'ensenyament de la LLE mentre que l'ensenyament del contingut és secundari. En canvi, l'enfocament AICLE té un doble objectiu: aprendre matèria curricular i llengua estrangera al *mateix temps*. Com a conseqüència d'aquest objectiu doble, podem dir que AICLE es defineix més com un enfocament educatiu en sentit ampli que com un enfocament d'aprenentatge de llengües estrangeres.

AICLE és un desenvolupament educatiu dins de l'ensenyament Primari i Secundari. Així, a tot Europa trobem avui escoles on assignatures com Química, Història o Plàstica s'ensenyen a través d'una LLE. No obstant això, AICLE no és un enfocament homogeni sinó que s'ha d'entendre com un terme ampli que inclou diferents modalitats, les quals van des d'impartir una assignatura per a tot el grup d'alumnes a impartir-ne només una hora a la setmana per a grups reduïts d'alumnes.

L'origen d'AICLE se situa a finals dels anys 80 a diversos països europeus. La iniciativa d'implementar aquest enfocament educatiu va partir dels professors mateixos, per la qual cosa és un desenvolupament educatiu *bottom-up*. Amb el temps, les administracions educatives van anar entenent i donant suport als projectes experimentals d'AICLE que es portaven a terme arreu d'Europa. El terme CLIL, en anglès, va ser finalment encunyat l'any 1995 per la Xarxa Europea d'Administradors, Investigadors i Professors. Això va donar carta de presentació a AICLE i des d'aleshores aquesta pràctica només ha fet que créixer dins els sistemes educatius europeus. En tots els casos, es planteja com a programa opcional, impartit per un nombre reduït de professors i, a Secundària, està dirigit a alumnes amb aptituds intel·lectuals altes i bona motivació.

La majoria de classes AICLE a Europa són en anglès. No obstant, alguns programes AICLE també existeixen en altres llengües, sobretot en francès, alemany i en menor grau, espanyol. A Catalunya, destaquen alguns projectes AICLE en francès i al Regne Unit, la majoria de projectes són també en francès i alguns en alemany. No obstant això, la filosofia d'AICLE és promoure les LLE en general i no només l'anglès.

Els beneficis d'AICLE

Hi ha un acord generalitzat entre els professors, investigadors i administracions educatives implicats en AICLE que aquesta pràctica comporta per als alumnes tres beneficis molts clars. Aquests beneficis són: promocionar la ciutadania europea, promoure l'aprenentatge d'una LLE sota condicions adequades i millorar les habilitats cognitives dels alumnes. Vegem-ne cada un d'aquests beneficis en més detall.

La construcció de la ciutadania europea:

AICLE és un enfocament educatiu genuïnament europeu. Les institucions europees, encapçalades pel Consell d'Europa i la Comissió Europea, consideren que AICLE és una de les millors formes de mantenir i promoure la diversitat lingüística i cultural d'Europa. AICLE també contribueix a fer més real l'Espai Universitari Europeu, també conegut com l'Acord de Bolonya. La raó rau en què AICLE proporciona als alumnes preuniversitaris l'oportunitat d'estudiar assignatures a través d'una segona llengua, la qual cosa els prepara perquè en el futur puguin estudiar en qualsevol de les universitats europees.

A partir de 1995 existeix un ampli recull de legislació europea a favor de la pràctica i l'extensió d'AICLE al continent. El document citat més freqüentment és l'informe de la Comissió Europea de 1995 anomenat *Teaching and Learning - towards the Learning Society*, el qual posa les bases per a una sèrie d'accions encaminades a la investigació i formació de professors d'AICLE. Al 2004, la mateixa institució europea defineix AICLE com "una pràctica educativa destinada a fer una contribució molt important als objectius de la Unió Europea pel que fa a l'aprenentatge de LLE" (Comissió Europea, Pla d'Acció, 2004-2006)

L'aprenentatge d'una LLE:

estrictament des del punt de vista de l'aprenentatge d'una LLE, AICLE suposa un desenvolupament dins l'enfocament comunicatiu. La raó està en el fet que AICLE concep la LE no com a objecte d'estudi sinó com a eina per aprendre una assignatura escolar. Es tracta de fer coses amb la llengua per aprendre-la, i no aprendre la llengua per després fer coses amb ella, com sembla ser la tradició escolar. El professor parla en anglès tant com pot i la classe està organitzada al voltant de tasques comunicatives. En conseqüència, a les classes AICLE hi ha una provisió rica d'*input* i un ús de la llengua que difícilment es pot donar a les classes d'anglès com a assignatura.

La metodologia AICLE integra els principis de l'enfocament comunicatiu amb la metodologia de l'ensenyament de les ciències o les humanitats. Tots els experts en AICLE assenyalen que la qüestió essencial és que el contingut no baixi de nivell a causa de la dificultat lingüística. És, doncs, un gran repte pedagògic dissenyar i implementar un programa que integri totes dues àrees.

La dimensió educativa:

AICLE imposa un repte cognitiu als alumnes perquè és un aprenentatge que implica aprendre nous conceptes al mateix temps que s'aprèn la paraula per anomenar-los. D'aquesta manera, els alumnes adquireixen les habilitats per comprendre que el coneixement està estructurat a través del llenguatge i que cada disciplina escolar requereix un discurs específic. L'experiència educativa a través d'AICLE és molt més enriquidora que quan el contingut curricular i la LLE són impartits com objectes d'estudi independents l'un de l'altre.

Per altra banda, aquest repte cognitiu que comporta AICLE fa que aquests programes, almenys a Secundària, estiguin pensats per a un nombre reduït d'alumnes amb la idea de proporcionar-los una experiència educativa enriquidora i fomentar-ne l'excel·lència.

Els programes AICLE a Catalunya

Actualment, es porten a terme programes AICLE a unes 150 escoles de Catalunya, entre primària i secundària, i a cada una hi pot haver un, dos, o més professors implicats. Els primers projectes pilot es van realitzar a principis de la dècada dels 90 dins del Pla Experimental de Llengües Estrangeres, el qual promou la innovació en el camp de l'ensenyament escolar de LLE. L'any 1999, el Departament d'Educació va fer la primera convocatòria pública oberta a tots els centres que volguessin portar a terme un programa AICLE. Des d'aleshores, el nombre de centres participants ha anat augmentat fins als 150 actuals.

Un ampli ventall d'assignatures s'ensenyen actualment a través d'un enfocament AICLE. A part del català i el castellà, i les seves literatures, totes les altres assignatures poden ser impartides a través d'AICLE. Als centres de Primària, la majoria de projectes s'han fet en Plàstica, Gimnàstica o Música, a causa de la seva menor càrrega lingüística, però des de fa uns quants anys, s'hi ha afegit Coneixement del Medi Social o Coneixement del Medi Natural. Per altra banda, a Secundària, la tendència majoritària és l'ensenyament d'assignatures de ciències a través d'AICLE més que les d'Humanitats, a més de Dibuix, Gimnàstica i Música.

Els professors de Primària que imparteixen AICLE són els professors d'anglès del centre que se senten capacitats per impartir un assignatura concreta i que s'ofereixen voluntàriament a fer-ho. La càrrega horària d'AICLE és molt variable: pot anar des d'una hora setmanal a realitzar tota l'assignatura a través de la LE, i des d'implementar el programa AICLE durant un trimestre a fer-ho durant tot el curs escolar. El que sí que és aplicable a gairebé totes les escoles és que el programa AICLE va dirigit a tots els alumnes sense excepcions.

D'altra banda, a Secundària són els professors de l'assignatura els que imparteixen AICLE. Han de tenir com a mínim el Certificat d'Aptitud de les EOI, o equivalent, i s'ofereixen voluntàriament a fer-ho. Treballen en col·laboració amb el professor d'anglès, el qual els ajuda amb la llengua i a dissenyar activitats comunicatives. Les assignatures que s'imparteixen

són sempre crèdits variables trimestrals, és a dir, assignatures optatives, i generalment estan dirigides als alumnes que tenen millor nivell d'anglès.

Tant els professors de Primària com els de Secundària preparen ells mateixos la programació i els materials. A Primària generalment es tracta d'implementar part del programa de l'assignatura a través d'AICLE mentre que a Secundària, com que s'imparteixen crèdits variables i aquests són completament oberts quant a contingut, els professors d'AICLE decideixen ells mateixos els continguts. La preparació de materials és una tasca molt laboriosa ja que no existeix material publicat i s'ha de fer tot nou.

La majoria de professors que imparteixen AICLE ho fan perquè ho consideren una forma de desenvolupament professional, un repte pedagògic, una manera de beneficiar els seus alumnes i la possibilitat de treballar conjuntament l'anglès i la seva assignatura. Quant als alumnes que participen en aquests programes, s'ha constatat que augmenten la seva motivació cap a l'anglès i que comencen a guanyar confiança com a parlants d'aquesta llengua. A més, la seva percepció de l'anglès es torna més positiva a mesura que fan servir la llengua amb finalitats comunicatives dins l'aula. Sens dubte, aquest canvi d'actitud és extremadament important.

La formació dels professors AICLE

La formació dels professors AICLE té dues dimensions: la metodològica i la lingüística. Pel que fa a la primera, existeix un programa de formació inicial que consisteix en tres sessions a l'any. A més, uns 50 professors van cada any a fer un curs de deu setmanes a la universitat de Nottingham amb la professora Do Coyle durant el primer o segon trimestres del curs escolar. També existeixen beques d'estiu per a cursos al Regne Unit.

Pel que fa a la formació lingüística, fins el curs 2007-08, els professors AICLE eren professors que ja sabien anglès, amb un nivell de competència de B2 com a mínim. Però aquest nombre és molt baix, per la qual cosa el Departament d'Educació ha engegat un Pla que pot tenir una incidència important en l'expansió dels programes AICLE a Catalunya. El Pla es conegut amb el nom de Pla d'Impuls a l'Anglès i consisteix en diverses actuacions per millorar el nivell d'anglès dels professors i, en conseqüència, el dels alumnes. Una de les actuacions del Pla és impartir classes de llengua anglesa a professors de matèria. Als que arribin a cinquè se'ls donarà l'opció de fer AICLE, sempre de manera voluntària. El Departament espera que al 2015 hi hagi uns 6.000 professors preparats per fer AICLE. En cap moment es planteja que tots els professors inscrits al Pla d'Impuls arribin a cinquè ni que tots aquells que hi arribin facin AICLE. Del que es tracta és que tots els centres a Catalunya tinguin un o dos professors capacitats per impartir AICLE.

La formació en llengua d'aquests futurs professors AICLE la imparteixen les EOI dins del Pla d'Impuls. Aquesta és actualment la contribució que fan les nostres escoles a l'expansió d'AICLE als centres educatius de Catalunya. De fet, de manera indirecta, les EOI ja la feien aquesta formació: molts dels professors que actualment imparteixen aquest enfocament han après anglès a les EOI dins dels cursos

regulars. La diferència rau en què ara les classes són específiques per a professors.

Per a tots aquells interessats en els desenvolupaments actuals en l'ensenyament de LLE, AICLE és una àrea nova que pot suposar una gran contribució a l'aprenentatge de l'anglès i del francès dins de l'ensenyament regular.



■ Per informar-se més:

APAC Monographs 6 (2005). *CLIL in Catalonia, from Theory to Practice*. Barcelona: APAC.

Coyle, Dorothy (2001). *Teacher Education for Multilingual Education: A CLIL Teacher Training Curriculum*. A Piet van de Craen & Carme Pérez-Vidal (Eds.), *The Multilingual Challenge/Le défi Multilingue. Final Report 2000*. Barcelona: Printulibro.

Escobar Urmeneta, Cristina (2004). *Content and Language integrated learning: Do they learn content? Do they learn language?* Actes del XXI Congrés Internacional d'AESLA.

Marsh, David, Maljers, Anne & Hartiala, Aini-Kristiina (2001). *The CLIL Compendium. Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Pérez-Vidal, Carme (1999). *Teacher education: The Path towards CLIL*. A David Marsh & Bruce Marsland (Eds.), *CLIL Initiatives for the Millennium. Report on the CEILINK Think-Tank*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, continuing Education Centre.

Pérez-Vidal, Carme & Campanale, Nancy. (Eds.) (2005). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe. Teaching materials for use in the secondary school classroom*. Barcelona: UPF.

10 Top Tips for Academic Study

Survey, skim, and scan before reading intensively. This will help you read more effectively.

Work out what the text is trying to do. Is it supporting, criticizing, or evaluating an argument? Is it speculating or giving facts?

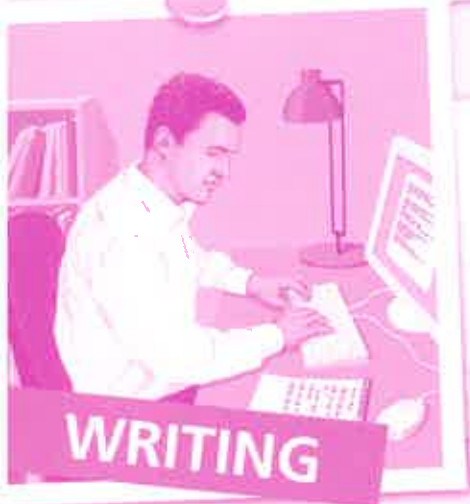
Guess the meaning of new words from the context. This will help you read more fluently.



Decide who you are writing for and why. Brainstorm ideas and make notes before you start writing.

Organize your essays. They should start with an introduction and end with a conclusion.

Develop your paragraphs. They should have a topic sentence, several body sentences, and a final sentence.



Look out for new words as you read. Decide which words will be useful for you to learn and how to record these words.

Learn words which frequently occur together. Recognizing collocations helps you read more quickly. Using collocations makes your writing sound more natural.



Narrow your search criteria when using the Internet. What is your search topic? What are the key words or phrases?

Decide on the best place to start searching: a directory, a search engine, or an online encyclopaedia.



**New Headway
Academic Skills**

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Proposta d'introducció de la interculturalitat a l'EOI

Rodrigo Alonso Páramo

EOI Viladecans
ralons22@xtec.cat

Montse Cañada Pujols

EOI Viladecans
mcanada2@xtec.cat



Introducció

El municipi de Viladecans, com gairebé la resta de Catalunya, es caracteritza per l'augment del nombre d'immigrants en els darrers anys, encara que el percentatge de població estrangera (al voltant del 7 %) és una mica inferior al de Catalunya (al voltant de l'11%). L'origen majoritari dels immigrants del municipi és de països de l'Àfrica, sobretot del Marroc, seguit d'alguns països d'Amèrica del Sud, com l'Equador. Als grups citats segueixen, per nombre d'immigrants, la Unió Europea i altres països d'Europa (concretament de l'Est, de Romania i Polònia), Àsia i Oceania i, per acabar, Amèrica del Nord i Central. Segons dades de l'Ajuntament, el total de la població immigrant actualment és de 61.168 habitants. Tot i que els col·lectius més nombrosos són els procedents del Magreb, el nombre d'immigrants sud-americans ha experimentant recentment un augment que duplica les dades existents.

Viladecans, que és a pocs quilòmetres de Barcelona i és una ciutat plena d'indústries i negocis, acull població estrangera perquè pot donar oportunitats de treball, així que el nombre d'immigrants s'ha duplicat en els darrers cinc anys. La proporció segons la seva procedència, de tota manera, no és sempre la mateixa: mentre que la població africana (marroquins) ha anat augmentant paulatinament i amb molta regularitat en els darrers anys, a raó de 1000 individus l'any aproximadament, avui dia s'ha detectat un augment molt notable de la població sud-americana, que duplica les dades de l'any anterior, tot i que el col·lectiu no és ni llunyanament tan nombrós com el dels africans. El nombre d'immigrants de la resta de llocs d'origen ha anat augmentant de manera estable.

Darrerament ha arribat a Viladecans un col·lectiu d'immigrants de països occidentals, del primer món (Canadà, França, Austràlia, Bèlgica,...), amb elevat poder adquisitiu i un nivell educatiu alt, amb treballs relacionats amb la indústria aerològica. Aquests treballadors s'han instal·lat a la zona a causa de la gran expansió d'una àrea determinada de la ciutat, que està començant a ampliar l'oferta empresarial cap al sector de les tecnologies i els serveis i que està acollint negocis de capital estranger.

Tot i el marc contextual que acabem de descriure, el col·lectiu d'estrangers a l'Escola Oficial d'Idiomes de Viladecans és molt reduït. El nombre d'alumnes estrangers representa un 2,185% del total d'alumnes matriculats el curs 2007-08, percentatge molt inferior al d'altres centres del mateix municipi d'educació primària i secundària. Per això, els nostres alumnes no són conscients de la situació sociocultural plural del municipi, una realitat que fins ara tampoc no s'ha tractat gaire dins les aules de les Escoles Oficials d'Idiomes i que ens aïlla de la realitat.

2. Estat de la qüestió i implicacions a la nostra EOI

A partir del darrer terç del segle XX, tant a les societats europees com a les d'Amèrica del Nord, hi va tenir lloc un debat al voltant de la gestió de la diversitat. Aquest debat va produir diferents models teòrics, molts avui en dia totalment superats, dels quals destaquem el model multicultural i el model intercultural.

Aparentment es podria dir que es tracta de la mateixa idea i que només ens trobem davant una qüestió de semàntica. Un repàs amb cura d'aquests dos models ens permet observar com el multiculturalisme simplement reconeix un fet, la pluralitat cultural i l'interculturalisme va més enllà. Es tracta d'abordar la creació d'una nova societat més justa i més igualitària. Treballa per donar solucions concretes a les noves realitats ajuntant els valors democràtics d'igualtat i llibertat i el pluralisme cultural.

Aquestes noves realitats lògicament també es manifesten dins del nostre sistema educatiu, i és per això que l'educació intercultural es proposa com a objectiu una societat integrada, sense l'exclusió, amb una gestió dels conflictes que comporti el compromís de totes les parts implicades i que, a la vegada, sàpiga respectar la diversitat cultural interna.

Les nostres comunitats són més i més diverses cada dia i les nostres escoles, per una banda, han de reflectir aquesta diversitat, i per una altra, ser capaces d'integrar-la i crear espais on es trobi reflectida. En definitiva, hem de crear escoles interculturals.

Aquesta educació intercultural es basa en les següents premisses bàsiques:

- Som més iguals que diferents.
- Tots som diversos en relació a algú altre.
- Totes les persones som individus complexos.
- Tots tenim prejudicis i actituds que se'n deriven.
- La dimensió emocional dels individus és bàsica.
- Els conflictes són inevitables i enriquidors.

Per poder portar a terme aquestes premisses cal un compromís de les institucions educatives per dotar el professorat d'eines per interpretar, ampliar, adequar i posar en pràctica els currículums; per poder ser més crítics amb les injustícies socials i per desemmascarar els currículums ocults. Cal lògicament també el compromís del professorat i del centre en general. Només així podrem enriquir-nos de la diversitat cultural existent i fomentarem l'intercanvi i la difusió de les altres cultures, perquè coneixent-les aprendrem a acceptar-les.

Amb aquest projecte d'introducció de la interculturalitat a l'EOI Viladecans intentem integrar els continguts i competències del currículum d'EOI amb un concepte d'interculturalitat que permeti tractar els fets i manifestacions culturals de les llengües de l'escola i de la comunitat educativa. Es tracta de superar els tòpics i estereotips per poder establir comparacions que ens ajudin a entendre millor i respectar la diversitat cultural, tant la més llunyana com la més propera. En el disseny de les actuacions, dins i fora de l'aula, hem optat per un model interculturalista crític, que inclou elements transculturals, antiracistes, cívics, i de pedagogia crítica.

3. Finalitat i objectius

La finalitat inicial del projecte és la presa de consciència sobre el fet intercultural, tant per part del professorat com de l'alumnat del nostre centre. Per això, aprofitant que el nostre és un centre de nova creació que va començar a funcionar durant el curs 2006-07 i que estem en procés de redacció del Projecte Curricular de Centre (PCC), iniciarem la nostra tasca amb la introducció del concepte d'interculturalitat dins del PCC i de la necessitat de dur-lo a l'aula de manera pràctica.

Els nostres objectius són els següents:

- Prendre consciència, tant per part de l'alumnat com del professorat, de la realitat del nostre centre i del municipi des del punt de vista de la interculturalitat.
- Valorar el fet intercultural com a element d'enriquiment individual i com a eina d'aprenentatge de la llengua.
- Questionar el nostre rol dominant i aprendre a veure que els trets comuns entre diferents cultures tenen més pes que les divergències.
- Respectar les manifestacions culturals diferents i entendre les seves motivacions històriques encara que no es comparteixin.
- Identificar els col·lectius més vulnerables dins del nostre àmbit educatiu i superar aquestes situacions de vulnerabilitat (gent gran, discapacitats, malalts, ...).
- Adoptar una actitud oberta davant d'elements o situacions no característiques de la llengua pròpia.

Es pretén a la vegada aprofitar la riquesa cultural amb la que ja comptem a l'escola (alumnat d'altres nacionalitats, diferents orígens i percepcions de la realitat, multiplicitat d'experiències viscudes com a immigrants, etc.). Per poder portar a l'aula aquestes situacions es parteix d'un cos d'activitats o mini-projectes repartits al llarg de l'any acadèmic, classificats per nivells, i d'altres activitats complementàries aprofitant els moments de celebració a l'escola, com ara la Festa d'Hivern, St. Jordi, el Concurs de Fotografia, i les xerrades que es fan amb convidats externs a l'escola.

Per establir els continguts d'aquest projecte s'han tingut en compte les competències bàsiques citades a l'esborrany del nou currículum d'EOI que es troba a disposició de tot el professorat al web del Departament d'Educació. En el citat esborrany per als tres nivells, Bàsic, Intermedi i Avançat, les actituds que afavoreixen l'adquisició d'una consciència intercultural són les següents:

- Valoració positiva de les diferències culturals com a font d'enriquiment i de creixement personal.
- Anàlisi crítica de les pròpies valoracions d'altres cultures.
- Reconeixement de la dificultat, i de vegades la impossibilitat, de comparar realitats culturals diferents.
- Superació dels prejudicis i estereotips sobre les cultures i els pobles.

- Acceptació de l'alteritat i la diferència respecte i tolerància.
- Valoració de l'enriquiment i creixement personal que suposa el contacte amb persones d'altres cultures.
- Valoració de la llengua com a vehicle d'expressió d'una realitat social i cultural, de les seves creences i valors.

Pensem que un projecte d'aquest tipus ha de ser d'entrada obert a tota la comunitat educativa. En cas contrari gairebé se'n pot garantir el fracàs. Per això el claustre de l'escola podrà debatre les propostes, tant d'activitats complementàries com d'aula. Un cop aprovades se seguirà el procediment que indica la normativa pel que fa a aquests tipus d'actuacions.



4. Proposta d'activitats complementàries

Per aconseguir que la interculturalitat sigui un dels fils conductors que serveixi de lligam entre tots els membres de la comunitat educativa de l'EOI Viladecans, de docents, alumnes i PAS, de les diferents llengües i nivells, hem dissenyat un seguit d'activitats culturals que tindrien lloc fora de l'espai de l'aula que cada grup utilitza quotidianament. Aquestes activitats estan pensades per promoure la reflexió, la tolerància i la solidaritat, per a sensibilitzar les persones de l'existència d'altres cultures diferents de la pròpia i per crear una identitat a nivell d'escola, tot promovent el coneixement els uns dels altres i possibilitant que el projecte sigui obert i participatiu.

Les activitats següents, de durada variable, tindrien lloc en ocasions puntuals i concretes i estarien repartides de manera regular al llarg del curs, a raó de dues o tres activitats cada trimestre:

1. Les llengües de la meua escola. Activitat en la qual els alumnes d'altres cultures i/o orígens culturals a la nostra escola fan una mini-lliçó per ensenyar, als altres, la seva llengua.
2. Xerrades sobre les cultures de les llengües que s'imparteixen a l'escola, sempre des d'un punt de vista de superació d'estereotips culturals i posant l'èmfasi en la comparació entre les cultures presents a l'escola.
3. Taller de contes del món, emfatitzant les similituds entre les diverses llegendes i contes de diferents cultures d'arreu del món. La mateixa proposta és aplicable a:
 - J Danses del món: ensenyar els balls.
 - J Vestits del món o taller de disfresses: on transmetre les característiques entre les maneres de vestir de les diferents cultures (per Carnestoltes)
 - J Nadals del món: els alumnes expliquen als altres com se celebren aquestes festes en els seus països d'origen.
4. Projecció de pel·lícules que tractin temes de tipus cultural o de situacions extremes dins d'una altra cultura (Setmana del Cinema), amb explotació didàctica i Cinefòrum, amb la col·laboració de l'Àrea d'Interculturalitat de l'ONG Save the children a Catalunya.
5. Concurs de fotografia. Activitat de Sant Jordi amb la qual pretenem fomentar la reflexió lligant-la amb les experiències personals de l'alumnat fora de l'aula amb una visió intercultural. El tema d'enguany ha estat "Cruïlla de cultures", el del curs 2008-09 serà "Quotidianitat intercultural".
6. "Pàgines viscudes" és una altra activitat de Sant Jordi consistent en la redacció d'anècdotes relacionades amb malentesos culturals causats pel desconeixement del codi sociocultural o per errors d'ús de la llengua dins d'un context nadiu. Aquestes experiències es penjen a l'espai virtual de "La Prestatgeria" que ofereix el Departament d'Educació.
7. Cuines del món o festa gastronòmica, per a l'elaboració dels plats típics dels països dels nostres alumnes i per convidar els altres a tastar menjars que no coneixen i aprendre a apreciar-los.

5. Proposta d'activitats d'aula

En la graella següent presentem un seguit d'actuacions que el professorat podria portar a terme amb el seu grup-classe dins l'espai de l'aula. Aquestes actuacions són alguns exemples de possibles activitats de sensibilització, de reflexió o d'aprofundiment sobre el tema de la interculturalitat. Cada activitat, segons els criteris dels docents, pot ser més adient per a un nivell d'EOI o un altre, tenint en consideració la seva finalitat específica, la tipologia de l'activitat i les característiques de l'alumnat.

ACTUACIÓ	FINALITAT
<p>1. Millora de l'atmosfera de classe. Disseny d'una activitat en què els alumnes d'altres orígens culturals hagin d'explicar la seva experiència personal en arribar a Catalunya, posant l'èmfasi en com els vam fer sentir la resta de la comunitat.</p>	<p>Trencar el gel dels primers dies i conèixer- nos millor.</p>
<p>2. Passejada per l'escola 1. Els alumnes en grups de tres fan una passejada per l'escola buscant elements amb els quals es trobin familiaritzats i que considerin que els representen. A la vegada fan un llistat de tot allò que trobin aliè, no els representi o els exclougui.</p>	<p>Trobar-se i trobar el seu lloc dins de l'escola.</p>
<p>3. Passejada per l'escola 2. A l'aula es posa en comú tot el que s'ha trobat. Es treballa principalment allò que els estudiants han trobat aliè. S'ha d'arribar a un consens per canviar la situació de manera que tothom es vegi representat i no hi hagi cap manifestació exclouent o discriminatòria.</p>	<p>Superar les barreres i acordar els canvis necessaris perquè tothom se senti bé a l'escola.</p>
<p>4. Revisió del llibre de text. En grups de quatre els alumnes fullegen el llibre de text per trobar exemples d'activitats, fotos, etc. on hi hagi representants d'altres races, ètnies, etc. que no siguin els de la cultura dominant, per exemple: no més blancs i anglosaxons als llibres d'anglès.</p>	<p>Analitzar els estereotips més comuns que tenim interioritzats i que ni tan sols ens plantejem.</p>
<p>5. Debat. A partir de la frase "Tots tenim prejudicis i actituds que se'n deriven", es pot engregar un debat en el qual sorgeixin els diferents punts de vista sobre el tema de la convivència de cultures i els estereotips. Segurament molta gent dirà que no té prejudicis, i amb el debat podiem descobrir que, pocs o molts, tots en tenim.</p>	<p>Analitzar els estereotips més comuns que tenim interioritzats.</p>
<p>6. Superació de l'esquerda digital. Disseny d'activitats d'aula i deures col·laboratius que impliquin fer servir les noves tecnologies, amb l'objectiu, en primer lloc, d'identificar els individus amb més problemes per fer servir les TIC i a continuació atacar el problema i poder superar-lo.</p>	<p>Millorar la integració de tots els alumnes dins del grup i de l'escola, animar tothom a participar en totes les activitats, treballar de manera col·laborativa.</p>
<p>7. Superació d'estereotips culturals. Activitat sobre els menjars als països anglosaxons. Els alumnes analitzen els estereotips que tenen sobre el menjar a Anglaterra i altres països de parla anglesa amb els seus propis costums, reben informació sobre els motius pels quals existeixen aquestes tradicions culinàries a Anglaterra i finalment han de veure un parell de vídeos de cuina de cuiners famosos a Anglaterra i comparar amb el que es fa al seu país. Al final els alumnes avaluen el que han après i si la seva visió ha canviat.</p>	<p>Conèixer les raons que hi ha darrera els costums d'altres països, comparar aquests costums amb els propis i, si és possible, fer un canvi en la nostra percepció de les realitats diferents.</p>
<p>8. Ètica professional i valors humans. Els alumnes han de veure el curt <i>Powder Keg</i> (http://www.youtube.com/watch?v=UmXD1EHJV-g) i després reflexionen sobre l'ètica periodística i els valors de les nostres accions des d'una perspectiva d'interculturalitat i pedagogia crítica.</p>	<p>Reflexionar sobre els valors ètics humans i arribar a un acord sobre quins han de ser els valors universals comuns a tots els membres del nostre grup.</p>

9. El cataclisme.

Miniprojecte de quatre a sis setmanes de durada. Es presenta a cada grup d'alumnes individualment la situació següent. S'ha produït un cataclisme i ells i elles són els únics supervivents del planeta. S'han d'organitzar com a col·lectiu i dissenyar el nou tipus de societat, donar-se normes de convivència, escollir líders (si cal), etc. Després de dues setmanes i quan cada nova societat ja està funcionant amb les seves regles es produeix la trobada entre els diferents grups. Ara toca tornar a tornar a dissenyar tot el model de convivència, compartir els espais i els recursos. Al final es tracta de reflexionar sobre la validesa dels nostres valors i normes, la nostra capacitat de negociació i adaptació a les noves situacions, flexibilitat, tolerància, etc.

Reflexionar sobre la validesa dels nostres valors i normes. Aprendre a negociar, valorar l'altre, viure els canvis d'una manera positiva i aprofitar i extreure tot el que ens poden oferir.

10. Els meus orígens.

Activitat d'aula per conèixer i comparar els nostres avantpassats i orígens. Cada alumne porta una foto de família amb avis, cosins, etc. S'han d'explicar els uns als altres què hi ha a la foto i qui són aquestes persones i després es fa un informe a l'aula del que han après.

Comparar i reconèixer la diversitat cultural dins de l'aula. Es tracta de potenciar i valorar aquesta diversitat, donar-la a conèixer i no amagar-la. Es valora tot el que som i portem amb nosaltres com a elements enriquidors de la comunitat.

6. Exemple d'activitat d'aula

Un exercici com el que presentem a continuació pot ser molt útil per treballar aspectes de llengua i d'interculturalitat alhora. L'exemple, d'una durada aproximada de 3 hores (incloent-hi treball a l'aula, aula multimèdia i retroalimentació de l'avaluació realitzada) és en anglès, però podria ser traduït a qualsevol altra llengua de les impartides a les EOI. Aquesta proposta s'ha utilitzat amb un grup de 1r nivell, cap al mes d'abril, després d'haver cursat aproximadament unes 100 hores de classe presencials. La tasca és la següent:

Who was...?

What do you know about him/her?

Look for some information about them and write a short biography in groups.

You can use Internet, books, magazines,...



Martin Luther King



Rosa Parks



Virginia Woolf



Concepción Arenal



Tariq Ali



Irena Sendler



Henri Grouès



Mahatma Gandhi



Mother Teresa

Els objectius d'aquesta tasca concreta són:

- Aprendre a seleccionar informació sobre temes concrets i extreure'n el que és més rellevant.
- Familiaritzar-se amb les noves tecnologies.
- Millorar l'expressió oral de l'aprenent.
- Treballar de manera col·laborativa.
- Aprendre a redactar una biografia.
- Entendre altres maneres dins dels models socials establerts prioritant conceptes com ara la solidaritat i l'humanisme filosòfic.
- Reflexionar sobre el rol social dels personatges de l'activitat i els canvis que van originar.
- Repassar el passat simple en anglès i les referències temporals del passat.

L'activitat comença amb la creació de grups heterogenis a classe, de 3 o 4 aprenents, per tal de fomentar l'enriquiment entre els components de l'equip i que es puguin ajudar mútuament. Cal integrar de manera coherent les persones amb majors dificultats, tant en l'aprenentatge de la llengua estrangera com en la utilització de les TIC, per evitar que es puguin desmotivar.

Un cop formats els grups de treball, l'activitat es desenvolupa a l'Aula Multimèdia (o Aula d'Informàtica o equivalent) o a la Biblioteca del centre. Cada equip tria un dels personatges il·lustrats a les fotografies, sense que aquests es repeteixin, i fa una recerca sobre la seva biografia. El resultat final haurà de ser la redacció d'un text en el qual s'exposin els trets més sobresortints de la vida del personatge escollit. Per acabar l'activitat cada grup presentarà amb un Power Point les seves descobertes a la resta de la classe.

Creiem que una tasca d'aquest tipus pot ajudar l'alumnat a conèixer personatges, alguns dels quals han tingut poca difusió en el nostre país, que s'han caracteritzat per les seves accions de lluita contra la discriminació i a favor de la igualtat de diferents col·lectius i en diversos moments històrics. Mentre fan aquesta recerca, a més a més, treballen algunes destreses lingüístiques, sobretot la comprensió lectora i la producció escrita, encara que també l'expressió oral i, si trien textos en format àudio i vídeo, la comprensió auditiva.

7. L'avaluació

Sabem, i en som conscients, que quan es parla d'avaluar qüestions d'interculturalitat tots sentim una certa incomoditat. Des del nostre punt de vista cal fer una avaluació del procés d'aplicació del projecte, si s'ha portat a terme de la manera acordada, si s'ha intentat fer reflexionar als alumnes sobre aquest tema i si hem fet un canvi de mentalitat dins de l'aula. Cal, lògicament, també, una autoavaluació del professorat participant en el projecte, com s'hi ha implicat,

de quina manera això ha modificat els processos dins de l'aula i si l'esforç ha sigut profitós per a tothom. I, finalment, cal rebre retroalimentació dels alumnes: necessitem saber si les nostres indicacions i guies han estat enteses, si han arribat a plantejar-se qüestions que abans no s'havien ni tan sols considerat, si ara entenen més i millor què hi ha darrera els costums i les manifestacions culturals dels altres. No és necessari que estiguin convençuts de les maneres de fer dels altres ni tampoc cal compartir-les, n'hi ha prou de respectar aquestes diferències i d'adonar-se del fet que hi ha més coses que ens uneixen que no pas que ens separen.

Cadascuna de les activitats que es fan a l'aula ha de portar una fitxa o qüestionari d'avaluació. Amb aquest instrument podrem tenir dades reals que ens permetin reconduir l'experiència d'aula. Per poder avaluar de la mateixa manera les activitats que es faran fora de l'aula es fa servir un qüestionari general que es passa dues vegades l'any, a la meitat i abans de final de curs. Aquests qüestionaris ofereixen als alumnes l'oportunitat d'expressar el seu parer sobre aquestes actuacions i de la mateixa manera que les fitxes d'avaluació permeten modificar les activitats d'aula; els qüestionaris generals ens permetran replantejar el projecte i corregir allò que no hagi funcionat o bé que no ens hagi aportat res del que ens proposàvem com a objectiu.

Per exemple, per a avaluar la tasca presentada en l'apartat anterior s'ha utilitzat la següent *Fitxa d'avaluació*, que primer s'ha contestat de manera individual i s'ha contrastat posteriorment amb el propi grup de treball.

8. Valoració

El projecte d'introducció de la Interculturalitat dins del PCC de l'EOI Viladecans va sorgir arran d'actuacions informals a l'aula per part del professorat del centre i de la realització del curs telemàtic "Educació Intercultural" del Departament d'Educació.

Com a docents, introduïm des de fa temps elements culturals a les nostres classes perquè:

- hem viatjat,
- coneixem altres realitats diferents i diverses,
- som professors de llengües estrangeres,
- sabem que els alumnes abans de començar a aprendre una llengua tenen preconceptes i prejudicis,
- cal reflexionar sobre aquests prejudicis per a poder entendre les nostres pròpies realitats i les realitats de les altres cultures.

Amb l'experiència i amb el pas del temps, ens hem adonat de la necessitat d'anar més enllà, d'introduir la cultura i de començar a tractar el tema des d'una perspectiva més dinàmica: establir comparacions, raonar les diferències, fer èmfasi en els punts comuns, practicar l'autocrítica, sensibilitzar els alumnes i que ells mateixos puguin traslladar

aquests coneixements fora de l'aula, a la seva vida diària i a les seves comunitats.

Aquesta finestra oberta al món més local i a la realitat més llunyana permet com a mínim un replantejament de les estructures mentals de l'alumnat i del professorat del centre. S'obre un espai a la discussió i la reflexió mitjançant el qual es pugui millorar el treball de l'aula, col·laborar amb els alumnes en la reflexió dels temes de cultura i identitat proposats i arribar a consensuar el coneixement.

Amb la integració dins del PCC d'aquestes pràctiques docents estem, en definitiva, convertint una manera de fer a l'aula en normativa de centre.

■ Bibliografia

Aguado, M.T. (1996) *Educación multicultural. Su teoría y su práctica*. Madrid: Cuadernos de la UNED

Banks, J.A. (2001) *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley and Sons, Inc

Banks, J.A. (1999) *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon

Carbonell, F. (2004) *Educuar en Temps d'Incertesa*. Palma de Mallorca: Leonard Muntaner

Casas, M. (2008) *Educació Intercultural: Fonaments Teòrics i Aplicació Pràctica en el Centre Educatiu*. Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social. Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya

Carbonell, F. (2000) "Decálogo para una educación intercultural" *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 290

Essomba, M.A. (coord.) (1999) *Construir la Escuela Intercultural. Reflexiones i Propuestas para Trabajar la Diversidad Étnica y Cultural*. Barcelona: Graó

Freire, P. (1971) *El Pensamiento Crítico*. Buenos Aires: Siglo XXI

Grant, C. i Sleeter, C. (1999) *Turning on Learning. Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability*. New York: John Wiley and Sons, Inc.

Nieto, Sonia (2000) *Affirming Diversity: the Sociopolitical Contest of Multicultural Education*. New York: Longman Publishers

Vidal, N. (2001) *Educuar per a una Cultura de Pau i Convivència. Seminari de Formació en Valors. Actes*. Palma de Mallorca: Sa Nostra

New English File

The MOST POPULAR
course book series in EOLs
from Oxford University Press

INTERMEDIATE PLUS &
UPPER-INTERMEDIATE



for Intermedio 1

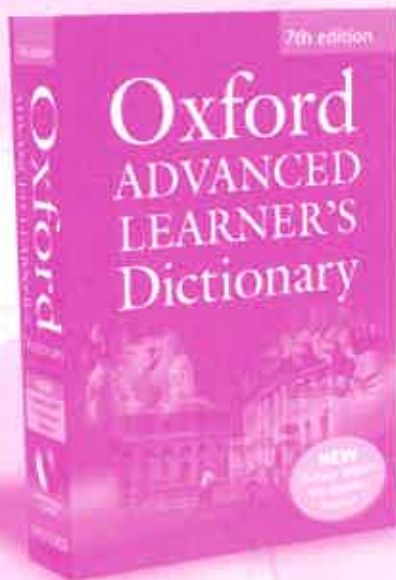


for Intermedio 2

OXFORD
UNIVERSITY PRESS

Speed up your vocabulary building

More help and support than any other
advanced learner's dictionary



Check you know the most important words to know in English in the Oxford 3000™ list. Each Oxford 3000™ keyword has a special entry in the dictionary, marked with a **3000**, where you can:

- check you know the meaning of a word and how to use it correctly
- find synonyms, opposites, examples, and collocations to enrich your English
- learn many more words that are related to the keyword

The NEW **Oxford 3000™ Vocabulary Trainer*** helps you:

- use the information in the keyword entries more effectively
- learn how to record new vocabulary
- improve your **CAE** and **TOEIC®** scores with exercises on important language areas



money *n* /ˈmʌni/ **noun**
1 [U] what you earn by working or selling things, and use to buy things: to borrow/save/spend/earn money • How much money is there in my account? • The money is much better in my new job. • If the item is not satisfactory, you will get your money back. • We'll need to raise more money. •* collect or borrow it: next year. • Can you lend me some money until tomorrow? • Be careful with that—it cost a lot of money. **2** [U] coins or paper notes: I counted the money carefully. • Where can I change my money into dollars?—see also PUNNY MONEY, PAPER MONEY, READY MONEY **3** [U] a person's wealth including their property: He lost all his money. • The family made their money in the 18th century. **4** *monies* or *monies* [pl.] (old use or law, sum of money; a statement of all monies paid into your account **5** [U] You will find other compounds ending in money at their place in the alphabet. **6** *be in the money* (informal) to have a lot of money to spend for 'my money (informal) in my opinion; for my money, he's one of the greatest comedians of all time. **get your money's worth** to get enough value or enjoyment out of sth, considering the amount of money, time, etc. that you are spending on it good 'money a lot of money;

Get more from the Oxford Advanced Learner's Dictionary, 7th edition:

- 183,500 words, phrases, and meanings for thorough vocabulary coverage
- COMPASS CD-ROM with full access to all the words in OALD7 and the Oxford Learner's Wordfinder Dictionary, as well as the Oxford Guide to British and American Culture to boost your cultural knowledge
- synonym boxes help extend your vocabulary
- 96-page reference section to help develop your academic skills and exam technique

*only available with the Paperback with CD-ROM edition

Unlock the power of the Oxford 3000™ with the world's best-selling advanced learner's dictionary

Grups de treball: una modalitat formativa per a les EOI

Montserrat Cañada Pujols

EOI Viladecans

mcanada2@xtec.cat



Introducció

Per al professorat d'ensenyament no universitari de vegades és complicat combinar la docència i la recerca. Això mateix és el que passa amb el professorat d'EOI: divuit hores lectives de mitjana, preparació de classes, correccions, reunions de departament, cicle o nivell i altres tasques que van sorgint amb el pas del temps fan que la investigació sigui una tasca gairebé impossible de portar a terme.

Fer recerca sovint és difícil ja que implica treure temps a la família i a l'oci i no tothom està disposat a fer-ho. A més a més, altres factors com el cansament, la manca de motivació, la mandra, la comoditat de no fer res, el desinterès, etc. fan que molts professors i professores es desdeixin de plantejar-se propostes de recerca o d'innovació a l'aula.

En aquest sentit, la creació d'un grup de treball pot ser una bona manera de fer investigació, col·laborant amb altres professors/es, sense que això suposi forçosament un consum de temps i d'energies massa elevat, i evidentment sense que la implicació exigida superi les possibilitats del professorat d'EOI. La feina a fer no és en cap cas una tesi doctoral! La qüestió és trobar un grup de companys/es, amb el qual es tingui certes afinitats o es comparteixi inquietuds, i tenir la voluntat i la determinació de treballar conjuntament per millorar la pròpia pràctica docent. Aleshores, si es decideix involucrar-se en un grup de treball amb la intenció de dedicar-li un temps determinat, perquè no demanar-ne l'aval al Departament d'Educació?

Què és un grup de treball?

Podríem dir que és un grup de docents que es constitueix per a treballar algun aspecte didàctic que els interessa. Poden ser del mateix nivell educatiu o de diferents nivells i de la mateixa assignatura o de matèries diverses. En el nostre cas, doncs, poden ser professors/es d'una sola EOI, si es tracta d'una EOI

gran s'hi pot involucrar una part significativa del claustre, o de diverses EOI si són més petites amb un nombre reduït de professorat; de la mateixa llengua o ser un equip multilingüe; tots/totes d'EOI o internivells, si la llengua impartida és una llengua minoritària o poc difosa, per poder unir els esforços del professorat. Per il·lustrar això que acabem de dir i a tall d'exemple, enumerarem alguns grups de treball que s'han portat a terme en els darrers anys o que estan funcionant actualment: *L'ús de les TIC en l'aprenentatge de continguts literaris relacionats amb l'aprenentatge de les llengües estrangeres, Eines d'avaluació continuada significativa a les EOI, Creació d'itineraris metodològics web, L'ús de la webquest en l'adquisició d'aspectes culturals relacionats amb l'aprenentatge de llengües estrangeres, Propostes d'explotació didàctica de pel·lícules italianes,...*

Un grup de treball hauria d'estar format per un mínim de 5 persones, encara que l'ideal, des del nostre punt de vista, es troba entre 10 i 15, tenint en previsió les possibles baixes. Es poden crear equips més nombrosos sempre que siguin coherents, però de vegades el nombre excessiu de membres en complica la gestió. El temps mínim de dedicació a un grup de treball és de 40 hores i no hi ha un temps màxim establert, tot i que la majoria de grups d'aquesta modalitat solen sol·licitar de 40 a 60 hores per curs, nombre estimat com a òptim. Òbviament les reunions del professorat que hi participa tenen lloc fora de l'horari lectiu i de dedicació al centre.

Com s'organitza un grup de treball?

Els grups de treball acostumen a néixer com a projectes de millora del centre o a partir dels interessos d'un o de diversos docents, quan sorgeix la idea de fer alguna cosa en equip: un grup de professors que coincideixen en algunes jornades, col·legues que comparteixen inquietuds i volen experimentar a l'aula... D'aquí pot sorgir la intenció de treballar plegats algun tema concret de l'ensenyament / aprenentatge com la creació de materials, l'explotació d'una determinada destresa,

les creences de l'alumnat, la implantació o la utilització de recursos TIC, l'avaluació de certes estratègies..., i es pot demanar al Departament d'Educació que avaluï i assumeixi el grup de treball. Així, doncs, la nostra activitat passa a ser una activitat del Departament. Per a això cal que s'adrexi un escrit al / a la Cap del Servei de Formació del Personal Docent, en el qual s'exposin els motius de la creació del grup, els objectius pedagògics, la programació prevista, la durada en nombre d'hores i la temporització o calendari del treball que es vol portar a terme, és a dir, la distribució de la feina i de les hores al llarg de l'any acadèmic, si és que està previst que el treball duri tot un curs. Una bona planificació és imprescindible. L'ideal és fer la sol·licitud al Departament d'Educació a finals del curs precedent o a l'estiu, abans de les vacances, si és que es vol començar la feina a principis de l'any acadèmic, per assegurar-se que el grup és donat d'alta. Tanmateix, abans de començar el treball, hi pot haver algun canvi en els membres del grup, tant baixes com noves incorporacions, que es podran comunicar posteriorment als responsables. Es pot sol·licitar l'aval d'un grup de treball dos anys consecutius.

A l'equip hi ha d'haver una persona que coordini, que serà la persona encarregada de mediar entre el grup i els responsables de formació del Departament d'Educació. No cal que tingui un càrrec, una formació concreta o que sigui un expert amb coneixements específics sobre el tema que es vol estudiar o que és objecte de recerca. El/La coordinador/a s'encarregarà de convocar les reunions, controlar l'assistència en les trobades presencials, organitzar les feines que s'han de portar a terme i vetllar perquè tots els membres del grup realitzin les tasques establertes. D'aquesta manera, tant les reunions a les escoles com el treball individual de cadascú tindran un cert seguiment i se'n tindrà constància. En algunes ocasions, s'ha fomentat la participació dels membres mitjançant entorns virtuals, llistes de distribució, creació de grups (amb Google, per exemple), que permeten que tota la comunitat estigui sempre en contacte, de manera molt senzilla, i que comparteixi materials i documents. El correu electrònic és l'altra gran eina que ha anat prenent importància en la comunicació i en l'apropament de les persones.

Els grups de treball poden comptar puntualment amb una assessoria externa, és a dir, es pot contactar amb algun formador especialista en el tema que vulgui col·laborar amb l'equip i oferir la seva experiència per orientar el grup. A aquests efectes, Educació assigna un pressupost que també pot ser utilitzat, si s'escau, en la compra de DVD, llibres, etc., necessaris per a la realització de la feina i que en acabar el treball podran romandre a la biblioteca de l'escola/les escoles. La tasca s'ha de finalitzar amb el lliurament d'un dossier, un recull dels materials elaborats, un informe del projecte..., que es podrà presentar en format paper, CD, web, etc.

Un exemple en l'àmbit de l'ensenyament / aprenentatge de l'italià

El mes de juliol de 2004, arran del "Curs de formació de llengua italiana" organitzat per la S.G. de Formació Permanent i Recursos Pedagògics, un grup de 9 professors i professores d'italià d'EOI i d'ESO vam decidir reunir-nos i treballar plegats per crear materials de comprensió oral, molt escassos

en la llengua que impartim. Aleshores ens vam reunir unes quantes vegades el mes de juliol, vam decidir quina era la temàtica que més ens interessava i vam fer un escrit sol·licitant l'aval d'Educació com a grup de treball. En aquest escrit vam explicitar els nostres objectius, vam descriure breument com ens volíem organitzar i vam afegir un calendari d'actuacions. D'aquí va sorgir el grup *Propostes d'explotació didàctica de pel·lícules italianes*, en el qual vam treballar durant el curs 2004-2005.

El mes de setembre vam començar a reunir-nos: de nou membres vam passar a set, ja que hi havia hagut dues baixes i cap incorporació nova; a final de curs vam quedar-ne només cinc. Vam fer algunes reunions, sovint en dissabte durant el primer quadrimestre i en divendres a la tarda durant el segon, discutint quines pel·lícules ens podien ser d'utilitat: si triar els clàssics, el cinema d'autor, pel·lícules de les que agraden als nostres alumnes, les de més èxit a Itàlia, cinema contemporani, etc. Ens va ser de gran ajuda la formació impartida pel professor de la UAB Ludovico Longhi, especialista en cinema, que va participar a dues de les nostres trobades (5 hores aproximadament) i ens va assessorar suggerint-nos títols de pel·lícules i donant-nos informació sobre les tendències del cinema italià que ens van ser de gran utilitat. Així, del nostre llistat previ de films italians vam poder eliminar-ne un bon nombre i al final vam decidir unànimement que en lloc de treballar amb fragments de pel·lícules, en treballaríem una de sola, mirant d'explorar-la, didàcticament, al màxim. Vam triar *L'ultimo bacio*, tot i que no agradava a tothom i fins i tot hi havia qui la trobava una pel·lícula de baixa qualitat. La vam mirar diverses vegades i cadascú va triar un parell d'escenes que li semblaven significatives i sobre les quals volia preparar activitats i exercicis per portar a l'aula.

L'ultimo bacio és una pel·lícula que va tenir molt èxit de públic i de crítica quan va sortir a Itàlia el 2000. Va rebre un premi al Sundance film festival que va donar prestigi internacional al seu director, Gabriele Muccino. Mostra un retrat dels joves de cap a 30 anys que troben dificultats per trobar el seu lloc en la societat italiana contemporània i en el món, atrapats entre el desig de romandre sempre adolescents i la recerca de lligams més madurs.

El pas següent va ser el disseny conjunt de pautes per a descriure els materials que ens proposàvem crear. Vam incloure un títol inventat que donés idea del contingut de la unitat didàctica; vam indicar la durada de l'escena i el punt exacte del DVD on es trobava, així com la durada de la unitat didàctica sencera; vam especificar el nivell, en termes del Marc Europeu Comú de Referència, pel qual eren idònies les nostres activitats (des del nivell A1 fins el B2+); vam explicitar els nostres objectius, tant gramaticals com funcionals, comunicatius i culturals, per acabar, vam llistar els recursos o suports necessaris per portar a terme les diferents activitats. També vam afegir un annex amb les versions per als docents de totes les unitats didàctiques, amb instruccions per a la utilització dels materials i les solucions dels exercicis que es podien corregir objectivament. Les activitats es van plantejar en la majoria dels casos com a recursos vàlids per a l'autoaprenentatge.

En la creació de les unitats es van considerar les diverses fases de la unitat didàctica en l'explotació de material autèntic (Begotti):

- motivació (per entrar en situació i fer emergir els coneixements previs de l'alumnat sobre el tema),
- globalitat (per a una comprensió general dels documents mitjançant activitats específiques),
- anàlisi (per a la comprensió d'informacions concretes i precises, com elements morfosintàctics, lèxics o funcionals, que porten l'aprenent a la reflexió lingüística),
- síntesi (per reutilitzar i posar en pràctica les funcions i les estructures apreses a les fases precedents amb activitats de fixació i repetició), i
- avaluació o autoavaluació (al final de cada activitat, per convidar l'alumnat a reflexionar sobre el propi aprenentatge i veure si s'han assolit els objectius proposats).

Vam triar unes icones que acompanyaven les capçaleres per identificar el tipus d'activitat o la destresa treballada en cada exercici, indicant si era una expressió oral o escrita, comprensió lectora o auditiva, si es proposava una reflexió lingüística, si era una nota informativa o una recerca a la xarxa, una activitat de participació de tota la classe, en grups o parelles, etc.

A mesura que anàvem treballant individualment, aprofitàvem per compartir amb els companys dubtes i qüestions que anaven sorgint i intercanviàvem opinions i punts de vista. Mitjançant el correu electrònic ens enviàvem les propostes que haurien de ser discutides i analitzades en la sessió següent presencial, moment en el qual posàvem en comú les nostres impressions, fèiem una crítica constructiva i oferíem propostes de millora als altres membres del grup.

Abans de final de curs totes les nostres unitats didàctiques, un cop revisades i corregides, van ser pilotades a les diferents classes, segons els nivells, i vam modificar les que ens va semblar que no funcionaven prou bé per tal d'ajustar-les als objectius, nivell i necessitats del nostre alumnat. Al mes de juny vam lliurar a Educació una còpia dels materials elaborats, en format paper i CD, que està a disposició de qui vulgui consultar-los. Una selecció d'aquestes activitats, juntament amb altres creades a posteriori, han estat publicades recentment, la qual cosa suposa per a nosaltres un reconeixement extern que ens motiva a continuar en aquesta línia.

El curs 2005-2006 vam sol·licitar al Departament poder continuar amb el nostre grup de treball de professors d'italià, i així ho vam poder fer. Hi va haver alguns canvis entre els membres amb baixes i noves incorporacions. Aquesta vegada vam ser vuit que vam continuar amb les explotacions de pel·lícules i vam variar lleugerament l'enfocament respecte al curs anterior: enlloc de triar un sol film vam decidir analitzar fragments de pel·lícules diferents, triats en base a aspectes culturals que ens interessava transmetre als aprenents. Els resultats, per segon any consecutiu, van ser molt satisfactoris.

Conclusions

La constitució d'un grup de treball, com ja hem dit, és una modalitat formativa que pot ser molt interessant per al professorat de les Escoles Oficials d'Idiomes. Evidentment, implica portar a terme una feina, però en bona part dels casos es tracta d'una feina que molts docents realitzarien igualment, guiats per inquietuds personals, necessitats del centre, manca de materials per a determinades destreses en l'idioma que imparteixen, etc. Aleshores, no és millor treballar en equip i optimitzar recursos i energies? No és més positiu compartir idees i discutir-les, aprofitant la creativitat de cadascú i les crítiques constructives que els altres ens poden fer? Diuen que quatre ulls hi veuen més que dos, i, si enlloc de quatre ulls, en són deu o vint?

Durant el curs passat (2006-07) van presentar un projecte a Educació al voltant de 5 grups de treball, i enguany (2007-08) hi ha el mateix nombre de grups funcionant amb, aproximadament, uns 50 professors implicats. Creiem que encara no s'ha tingut prou en consideració el potencial dels grups de treball a les EOI i que s'hauria de potenciar com a modalitat formativa per dinamitzar els claustres, ja que dóna autonomia als docents i a les escoles per triar la temàtica segons les seves pròpies necessitats i permet prioritzar els aspectes de l'ensenyament / aprenentatge que es volen millorar. Si tenim en compte que el col·lectiu de professors d'EOI a Catalunya està constituït per més de 400 docents podem afirmar que el percentatge de professors implicats en aquesta modalitat autoformativa és molt baix. Això pot ser degut al fet que els grups de treball estan poc valorats o fins i tot al desconeixement i manca de difusió d'aquesta modalitat. Ens sorprèn, però, que el nombre de sol·licituds sigui tan escàs, ja que és una manera de treballar molt flexible i avantatjosa, que fomenta l'aprenentatge en col·laboració, la participació activa, la negociació en la presa de decisions, l'intercanvi d'opinions i la posada en comú de les pràctiques docents. El grup de treball, des del nostre punt de vista, és un tipus de formació molt adient al perfil del professorat de les EOI.

Pel que fa a la nostra experiència concreta, el grup de treball ens va enriquir no sols a nivell professional, facilitant-nos la tasca de crear uns materials que en llengua italiana eren molt difícils de trobar, sinó també a nivell personal, ja que el fet de trobar-nos, comunicar-nos constantment, discutir i compartir experiències, dubtes, curiositats i angoixes, va fer néixer entre nosaltres una relació molt especial fora de les aules.

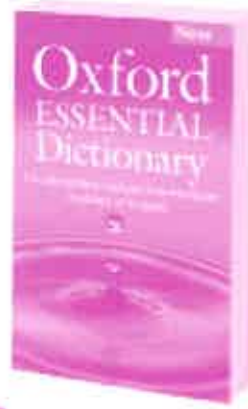
Referències

Abad, N.; Augé, F.; Cañada, M.; Morabito, T.; Serarols, J. (2007). *L'ultimo bacio*. Gabriele Muccino. Perugia: Guerra Edizioni.

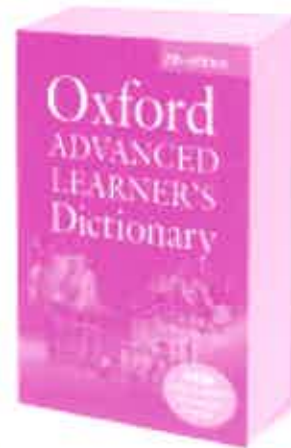
Begotti, P. *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri*, Laboratorio ITALS. Dipartimento di Scienze del Linguaggio, Università Ca' Foscari. Venezia. <http://venus.unive.it/filim>

Margelí, J. (2006). *La formació permanent del professorat de les Escoles Oficials d'Idiomes*. InterEOI, n. IX / VII, 25-27.

Muccino, G. *L'ultimo bacio*. Itàlia. 2000.



think dictionaries...

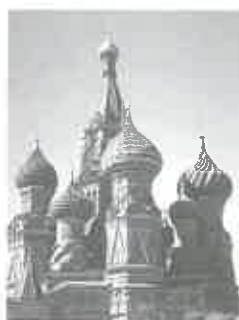


...think OXFORD

Películas rusas en clase de 4º curso de la EOI: mi experiencia

Caridad Mercader

Profesora de ruso de la EOI
Barcelona-Drassanes



En el año 2002, en la distribución de los cursos, me tocó el nivel de cuarto. Hasta aquel momento había estado enseñando en grupos de primero a tercero "B". Y ya para el nivel elemental teníamos poco material auditivo, generalmente a causa de dificultades técnicas, y escaso material editado en Rusia. Así que al coger el grupo de 4º se me planteó el problema de comprensión oral desde el punto de vista del examen que se daba en 5º.

Así surgió la idea del uso de películas rusas en el aula: sería un buen entrenamiento de comprensión oral, porque los alumnos a veces no tienen posibilidad de acceder a un canal ruso en casa, y además podría servir para que se familiaricen con aspectos culturales (conocerían las costumbres del país y un poco su filmografía).

Pero implementar esta idea me supondría resolver una serie de escollos e interrogantes, que me ayudarán a exponer mi experiencia:

¿Con qué empezar? Recurrí a profesores de otras lenguas que impartían el mismo nivel. Concretamente, Pilar Ferreiro, miembro del equipo directivo y del departamento de inglés de la Escuela de Idiomas de Drassanes, me facilitó "*Casablanca*" a *lingüístic exploitation* (cinema original a l'aula-2 del Departament d'Educació). Era una elaboración más que exhaustiva de la película. Supuso una ayuda inestimable, ya que podía elaborarse una explotación similar pero trabajando sobre alguna película rusa.

¿Y la distribución del tiempo? Reflexionando sobre las horas de clase, me di cuenta que no podía dedicarme sólo a las películas, ni a su detallada explotación. Con 5 horas de clase a la semana y un grupo de 15 personas, y teniendo en cuenta que también había que trabajar la expresión oral según los temas del libro de texto, además del resto de destrezas. De hecho, y teniendo en cuenta el punto de vista del alumno,

ver una película a lo largo de todo un año podría convertirse en una actividad aburrida y opté por pasarla durante el primer semestre, cuando teníamos clases complementarias los viernes. Pensaba dedicar a la película una hora de clase dos veces a la semana, y la segunda vez sería sólo los viernes. En el segundo semestre iba a ofrecer reportajes cortos de televisión: noticias o documentales, grabaciones de canales con recepción parabólica a los que podía acceder. Hasta ese momento en 4º no existía ese tipo de material.

¿Y qué película escogería? Las dificultades se presentaron desde el primer momento: no podía ofrecer películas de culto o las de directores famosos porque se necesitaba un conocimiento profundo del país, de su historia, del lenguaje específico etc. Además, tendría que ser amena, con un tema cercano a la situación en España o Catalunya, moderna. Una amiga rusa me envió la película del director Stanislav Govorujin "Francotirador de Voroshilov" que tuvo buena prensa en el país. Se trata de un abuelo que trata de vengarse por su cuenta de tres jóvenes "nuevos rusos", que violan a su nieta que vive con él, porque los padres de ella viven en el extranjero. El papel principal lo hace uno de los más famosos actores rusos Mikhail Ulianov fallecido recientemente.

¿Y el método para explotarla didácticamente? Decidí dividir la película en partes de manera que pudiéramos visionar una parte que duraría 15 minutos, luego trabajar el contenido en parejas oralmente, después me tenían que explicar lo que habían entendido en forma de relato y escribir un resumen en casa.

Primero pensaba limitar la visualización a una sola vez, pero luego, dependiendo del tipo de películas, me vi obligada a ofrecer cada parte dos veces en distintos días, comprobando que terminar la película me llevaría dos meses.

Antes de ver una parte de la película a los alumnos se les daba una pequeña lista de palabras desconocidas explicadas en ruso o traducidas porque había bastante jerga o palabras coloquiales y me comentaban si las entendían o no.

Después visionaban una parte e intentaban en parejas hacer los ejercicios que se les ofrecía. Los ejercicios dependían de cada parte y de su contenido. Eran las siguientes: preguntas sobre el contenido, correcto o falso, completar diálogos o frases, escoger la respuesta correcta, descripción del lugar o personajes, expresar su versión sobre el posible desenlace, etc. Después de la **comprensión oral** los alumnos debían pasar a la **expresión oral** seguida de **expresión escrita**. Comentaban el contenido de esta parte en ruso apuntando lo que habían entendido. Volvíamos a pasar esta misma parte de la película y me explicaban el resumen. Para casa se les pedía que escribieran el resumen de dos o más partes.

Al terminar la película les ofrecí biografías de los actores, del director y guionista que encontré en internet. Los alumnos tenían que rellenar mis cuestionarios utilizando la información de las biografías. Luego trabajando con otras películas pedía que me buscaran ellos mismos la información sobre los actores y directores.

Como tarea de ampliación, les pedí que me escribieran su opinión sobre la película y los actores o personajes. Desde luego no eran unos *blockbusters* y no esperaba leer críticas positivas. Los alumnos debían expresar su opinión sobre algo que habían visto y era precisamente lo que les pedirían en el examen del certificado de aptitud. Además se trabajaban las destrezas tales como comprensión oral, expresión oral y expresión escrita en clase y en casa.

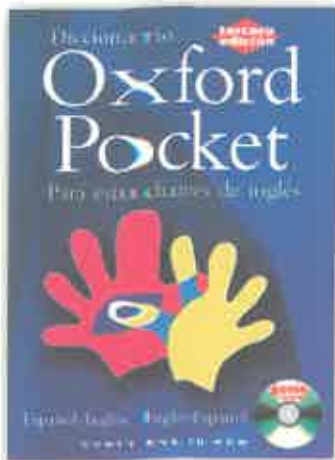
Algunas de las dificultades con que me encontré: los alumnos querían entender **TODO** lo que se decía en la pantalla, no podían relatar un trozo de la película a causa del nulo conocimiento de la historia del país, incluso del siglo XX, o escenas que causan extrañeza debido a diferentes costumbres imperantes en el país etc. Pero precisamente esto provocaba largas discusiones entre los alumnos y requería la aclaración definitiva conjunta. Aprendían a resumir el contenido o relatarlo asumiendo el rol de uno de los personajes. Aprendían a elaborar un esquema de la película.

Como referencia, podría citar algunas películas rusas sobre las que he trabajado a lo largo de estos años: "Viejos pencos" de E. Riazanov sobre el período de la perestroika, "Papa" de V. Mashkov sobre los temas del holocausto y padres e hijos, "Hermanas" de S. Bodrov sobre el tema del amor y el gangsterismo en Rusia. No eran películas iguales ni en dificultad lingüística ni en su calidad cinematográfica. *Ninguna película tenía subtítulos* e incluso ahora es difícil encontrar películas rusas con subtítulos en ruso que sean aprovechables para los estudiantes extranjeros que estudian el ruso fuera de las fronteras de Rusia.

Mi valoración de la experiencia es muy positiva, tanto para el profesor como para el alumno. Si bien algunos me decían que sería mejor ofrecer trozos de distintas películas en vez de dar una entera. No lo discuto, pero estos trozos deberían combinarse con el tema estudiado o con el vocabulario que se propone aprender. La película en sí encierra bastantes más claves sobre la cultura, costumbres e historia del país cuyo idioma se estudia y es un ejemplo más de la extensa filmografía de Rusia que aún ahora en el siglo XXI tanto se desconoce.



Diccionario Oxford Pocket



978 0 19431688 0 Diccionario Oxford Pocket para estudiantes de inglés Third edition

Third Edition

ELEMENTARY TO INTERMEDIATE - A1 TO B1

Español-Inglés/Inglés-Español

The new edition of this popular dictionary contains over 5,000 new words, expressions and examples in English and Spanish.

This expanded and completely updated edition of the *Diccionario Oxford Pocket* contains all the features that have made previous editions so popular with students and teachers, plus many new ones, aimed at helping users understand and use English with greater confidence.

It comes with the Oxford Pocket Genie CD-ROM.

- Over 67,000 terms, expressions and examples.
- 5,000 new words and expressions.
- 700 notes on grammar, vocabulary, and culture.
- 32 new full-colour pages.
- New grammar reference section.



Oxford Pocket Genie CD-ROM

The Oxford Pocket Genie CD-ROM contains the whole text of the dictionary, including pronunciation, and a lookup facility to find the meanings of words while online. It also contains a wide variety of interactive exercises and vocabulary games to help you improve your English.



Diccionario Oxford Pocket Català

Third Edition

ELEMENTARY TO INTERMEDIATE - A1 TO B1

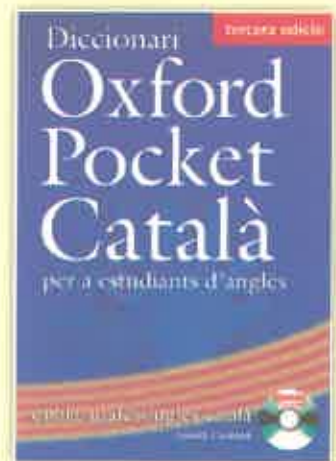
Català-Anglès / Anglès-Català

The new edition of this popular dictionary contains over 5,000 new words, expressions and examples in English and Catalan.

Oxford Pocket Genie CD-ROM

2 Dictionaries in 1 CD-ROM:

- The whole text of the *Diccionari Oxford Pocket Català*.
- *Oxford Learner's Wordfinder Dictionary*.



978 0 19431729 0 Diccionari Oxford Pocket Català per a estudiants d'anglès Third edition

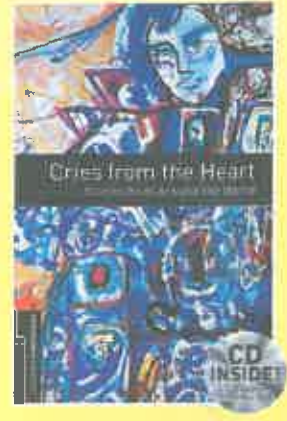
Oxford Bookworms Library

New Edition

Read your way to better English

NEW World Stories

- ✓ Collection of short stories from around the world
- ✓ Cross-cultural
- ✓ All with audio CD



FULLY UPDATED Factfiles

- ✓ 100% New text
- ✓ 100% New photos
- ✓ All with audio CD



Oxford Bookworms Library **NEW EDITION**

- ✓ Stunning NEW covers
- ✓ NEW Multiple Choice Test
- ✓ Even MORE books available with audio CD



UPDATED Teacher's Resource CD-ROM - tests, activity worksheets and much more!

Don't forget this year's special offer. For further information, please contact your Oxford University Press España representative or visit www.oup.com/es