

Representations of language learning - from talking about a school subject to talking about authentic contexts _____	2
La comprensión oral en el aula de inglés para fines específicos.	
Propuestas metodológicas _____	13
Cuatro años de la versión computerizada del examen de inglés como segunda lengua (TOEFL) _____	24
Issues for language teachers and pupils at the primary to secondary transition - talking about learning _____	30
HOLA ! Une approche holistique de l'apprentissage des langues.	
Observons des classes _____	46
Un Proyecto de trabajo colaborativo en los estudios de Filología Inglesa de la UNED _____	55
Une approche basée sur la tâche _____	61
How to motivate students through the use of activities _____	68
La reflexión sobre mis experiencias como alumna, mi propia personalidad docente y las interrelaciones entre mi estilo de aprendizaje y mi estilo de enseñanza _____	75
Improving Speaking Skills _____	87

Representations of language learning: from talking about a school subject to talking about *authentic* contexts

Simon Coffey

King's College University of London

Abstract

In this article I examine how the 'learning' of modern languages (in this case mainly French, though also Russian) is constructed differently as, on one hand, a *school subject*, and, on the other hand, an integral element of interacting in 'authentic', or naturalistic, settings. Narrative analysis of participants' life stories reveals how the two experiences of learning are constructed differently. Furthermore, I argue that defining *authenticity* only as communication in naturalistic settings can be simplistic given that authenticity denotes any experience which is motivated as genuine in a given context and valued for its own sake, including in the classroom. In the accounts discussed here, school learning is constructed as a pedagogic process dependent on being good at languages and having a good teacher whereas engaging in authentic settings is narrated as part of a wider life project of becoming cosmopolitan. The way the experience of language learning is reproduced through discourse has important implications on many levels: such an approach extends our understanding of the learning / acquisition distinction beyond blunt Krashenian terms to see that contexts of language learning are not static backdrops but are social networks which individuals reconfigure to make their own meaning. Individuals' personal reflections on learning are shaped through narrative resources, and these can inform and enrich the types of intercultural work which encourage personal investment through links with others (such as peer correspondents) and discussion of cultural representations.

Key words: Teaching and learning, autobiography, language-and-culture, pedagogy discourses.

Resumen

En este artículo examino cómo el aprendizaje de lenguas modernas (en este caso principalmente francés, aunque también ruso) se construye de modo diferente si es materia escolar o si es un elemento integral de interacción en contextos auténticos o naturales. El análisis narrativo de historias de vida revela como las dos experiencias de aprendizaje se construyen de modo diferente. Argumento, asimismo, que definir *autenticidad* sólo como comunicación en contextos naturales puede ser simplista dado que la autenticidad implica cualquier experiencia considerada como real en un contexto dado y valorada por sí misma, incluyendo la clase. En las muestras que aquí se tienen en cuenta, el aprendizaje escolar se construye como un proceso pedagógico que depende de ser bueno en lengua y tener un buen profesor, mientras que intervenir en contextos reales es narrado como parte de un proyecto de vida más amplio de convertirse en cosmopolita. El modo en que la experiencia de aprendizaje de lengua se reproduce a través del discurso tiene importantes implicaciones en muchos aspectos: ese enfoque amplía nuestra comprensión de la distinción de aprendizaje/adquisición más allá de los directos términos de Krashen para ver que los contextos de aprendizaje de lenguas no son situaciones estáticas sino redes sociales que las personas reconfiguran para darles su propio significado. Las reflexiones personales sobre el aprendizaje se moldean a través de los recursos narrativos y éstos pueden informar o enriquecer los tipos de trabajo intercultural que motivan la implicación personal a través de enlaces con otros y discusiones de representaciones culturales.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje, autobiografía, lengua y cultura, discursos pedagógicos.

Background

Language learning covers a wide range of fields: it can be seen as a pedagogic enterprise, in which case the activity is structured by specific institutional practices, or as a necessity to meet particular communicative needs, in which case the activity is shaped by immediate needs as perceived by the individual. The well

documented history of communicative language teaching has attempted to bridge the gap between these two positions by preparing students in classroom contexts for real, future needs. Following Krashen's (1981) famous distinction between learning and acquisition, the term *acquisition* is usually used to describe the process of learning language when learners are situated in naturalistic (target language) contexts, although, as discussed by Block (2003), the terms learning and acquisition are often used interchangeably in the literature. The differences in the settings (classroom vs real-life contexts) have been framed according to the differing pedagogical criteria (Lightbown & Spada, 2006); differences in cognitive processing between conscious learning and sub-conscious acquisition (Krashen, 1981); and motivational variables (Dörnyei, 2005; Gardner, 1985; Gardner et al, 2004). More recently, researchers have investigated the different emotional investments (Kinginger, 2004a, 2004b; Pavlenko, 2005, 2006) individuals report in different languages and how these affect field-specific use (Pavlenko & Dewaele, 2004) and even lead to language attrition in the individual (Schmid, 2002). The idea of *investment* in language learning (Norton, 1995, 2000) has allowed us to rethink learning as more than a functional skill but, rather, an identity project (Coffey & Street, 2008) through which learners, as actors, use language to take positions vis-à-vis other actors. As such interaction is inevitably embedded in social structures, language learning becomes a performative project in which learners negotiate locations of symbolic power. One way of seeing how these positions are taken is by analysing the ways learners talk about their experience of language learning. The study reported on here used learners' autobiographies to do this. The analysis of autobiographical data have been steadily gaining ground across the social sciences, including in applied linguistics where such data have been the subject of various treatments and research aims (an excellent review of these can be found in Pavlenko, 2005). The autobiographies presented here were collected with the aim of understanding why British native speakers pursue foreign language learning given that the dominance of English largely removes obvious instrumental needs. As discussed below, the way learning is framed by participants shifts from the mundane chronicling of language learning as a school subject to a narrative opening up of new vistas which are enmeshed with other emerging identities in professional and cultural worlds.

Analysis

The data are the written and oral accounts of two British adults talking about their experience of languages learning. Each of the participants cited has learnt at least one foreign language (mainly French, though both have some competence in other languages) through advanced study and 'travelling' / spending periods in a target language country¹. The interviews were carried out as part of a wider research project looking at both written and interview accounts, though, given space constraints, discussion of the analysis is restricted here to two 'telling cases' (Mitchell, 1984). Discourse analytic procedures of re-reading and sorting into thematic categories allowed me to separate different (temporal) episodes in each account. I then looked for themes across these episodes within each account, before contrasting and comparing across the accounts. Ways of talking about learning indifferent episodes are presented here using the interpretative repertoire metaphor first developed by Potter & Wetherell (1987). Silverman contrasts this approach with 'the conventional and popular code-and-retrieve approach' (Silverman, 2005: 197) employed by grounded theorists. Discourse

¹ At the time of the data collection Lucy was a 30 year-old graphics engineer and Glenda was a 40 year-old international youth volunteer programme manager. Both names are pseudonyms. Both participants are known personally to me and both agreed to their stories being used as data for publication.

analytic approaches – such as the one used here – seek to include in the analysis ‘close examination of actors’ use of language, seen through their choice of particular words, phrases and metaphors’ (Silverman, *ibid*).

During analysis I made notes on anything that I noticed that might be useful, that might prove to be a pattern, that might allow me to build up a characterization of the way stories are being told (as constitutive elements of the whole life story). Items that drew my attention were, in particular, single lexical features and how these related to narrative chunks (stories and episodes). These allowed me to make claims about the ways stories were being told, both how places and people were drawn and how the teller (the participant) portrayed their own narrative identity within the portrayal of given contexts.

Given that both participants were asked, when initially approached, to talk about their *language learning* it is unsurprising that this was a focus of their response. It is worth noting that *my* reasons for using the term *learning* do not necessarily accord with *participants’* perception of the term. Furthermore, the accounts may well have been different if I had asked participants to write about their *experience of* foreign languages or their *contact with* foreign languages. Even the term ‘engagement’, which I have used in the analysis, may have brought into relief different elements in the life stories if this term had been made explicit to participants. The cue word ‘learning’, therefore, is a powerful constraint affecting the production of the accounts, restricting the possible repertoires out of which participants felt they could construct their accounts. Indeed, this observation can explain, in part, why the written accounts featured more reference to the formal learning environments of school and adult education.

During analysis I extracted from the accounts participants’ explicit references to ‘learning’ in a formal, institutionalised sense. The first section of the article shows how each participant represents learning in her written and interview accounts. In some instances representations – discursive enactment of the language learning project – are markedly different between the written and oral accounts, whereas in other cases there is reiteration of the way learning is represented through recurrent use of particular repertoires. The order of the participants presented here follows the order of the data collection (i.e. Lucy followed by Glenda).

In later sections I will show how certain themes relating to learning have emerged from the way learning is represented across the accounts, namely how participants narrate the influence of others (teachers, family, peers) in the learning project; how participants construct themselves as language learners, that is being a language learner (as distinctive from a non-language learner), including positioning oneself as a learner in different contexts (schoolgirl, family member, exotic traveller). Finally, I examine how learning in institutionalised formal contexts is constructed differently from learning in authentic (target language) contexts. Lucy, the first participant presented here, refers most positively to her experience of formal learning and there is a relative lack of focus on learning in informal contexts such as time spent abroad.

Representations of learning in Lucy’s accounts

Lucy expresses strong affect throughout her written account, associating childhood language learning with fond memories of family and friends. This is reiterated in the interview. She emphasises the structural ‘support’ of family, friends and school, almost eulogising an idyllic life. The language learning project is constituted of formal learning contexts in Lucy’s story, especially in her written account, more than in any other account. Of the six paragraphs of Lucy’s written account, which are chronologically arranged, the first five each intertwine memories of institutionalised learning with family memories of holidays, though even

In her written account Lucy represents learning as a completely positive experience which focuses on *being taught* French (rather than learning it through intercultural encounters). She had started learning French whilst at primary school, being ‘treated’ to lessons by ‘a lovely lady in the village. At secondary school – an academic girls’ grammar school – modern languages were given high status and she enjoyed studying them as did all her friends. She also describes how language learning suited her style of learning. At the same time, her parents encouraged her and her brothers in their language learning and the family spent many holidays in France in the context of a town-twinning link. With friends, school, family and village all supporting and encouraging Lucy’s learning of French it would be hard to imagine an environment more propitious to successful language learning. Not until her description of her year abroad during the interview does she mention any notion of struggle.

LUCY I had a real lust and desire for learning and because I found languages easy. I found I was really encouraged by that, motivated to learn more and to progress ... my parents provided us with a lot of support for our learning.

LUCY I found it very easy to retain knowledge, so for example I found repetition particularly useful to my way of learning, so if I'd learn a list of ten words, you know, new vocabulary, and- and, you know, do it two or three times it would be in my head and I wouldn't have to worry about it again.

I don't have a great desire to live abroad anymore. If anything, it compounded my love of England and my desire to live here.

LUCY I really like England, I really love living here.

4

boost this learning but the affective dimension is rooted in the institutionalized worlds of childhood (school and family relations).

Representations of learning in Glenda's accounts

With 1,788 words Glenda's written account is considerably longer than Lucy's (813 words). Unlike Lucy, who struggled to know what to write, Glenda did not ask for further detail about what was being requested. Glenda's written account is produced as a complete piece as if it were an assignment that had been thought through beforehand rather than written spontaneously. Such preparedness may suggest a greater reflexivity regarding the language learning project, reflecting a 'rehearsed' (Gee, 1991) narrative. There are 17 paragraphs which she distributes across the following four sub-headed sections:

1. First language learning experience 1974 age 10 - 1st year at Chorley Convent Grammar School
2. 1979 Sacred Heart Sixth form College and 'A' Levels aged 17
3. 1981 – 1991 (Glenda's 'travelling period' spent living in different countries)
4. Bournemouth Polytechnic and life abroad 1991 - 1995

Glenda's written version of her language learning project is markedly different in content from her interview account, the former includes details of her school career while the latter focuses almost exclusively on the experience of travelling. The 'travelling period' (1981-91) is covered only within a brief paragraph in the written account, though Glenda's stay in Russia is covered more extensively in the final section, whereas in the interview Glenda foregrounds her identity as cosmopolitan traveller and the personal transformation that this identity afforded. This different distribution can be explained (as well as by my cueing) by Glenda's decision to record formalised learning in the written account. As well as being the result of my prompts, this different version also results from Glenda's perception of the different medium-bound genre, that is, *writing* a record of language learning leads her to chronicle formal learning experience while *speaking* her story leads her to liven the account with more anecdotes and to significantly shift focus to engagement in authentic settings. Although the content of Glenda's written account is quite novelistic in its deployment of humorous asides to the reader, the *format* of the written account appears almost like a curriculum vitae in the way the division into temporal chunks follows institutionalised phases.

From the start Glenda portrays herself as a not-very-good student, stating that 'the bright ones were encouraged to study German and Latin and the not so linguistically gifted French and Spanish'. Self-deprecation with regard to her school learning runs throughout Glenda's life story (in both the written and oral accounts). School-based language learning is storied around feelings of (academic) inadequacy despite attending a selective 'grammar school'. She attributes passing her French exam to a trip to France which made learning French 'marginally more interesting' and after which she 'had managed to learn enough to get a C grade at 'O' Level without too much effort'.

Unlike some of the other participants in the study who employ terms such as grammar, drills, methods, target language, Glenda does not draw on an expert repertoire to describe her school learning; instead she constructs school as a world of teachers as comedic characters and her schoolgirl self as a hapless observer. Her French teacher is described as 'irritating' ('my main memory of them [teachers] was someone sticking chewing gum to our irritating teacher's chair') in comparison with the 'glamorous' image of the teacher another class had:

GLEND A a more stern but glamorous female teacher who was addressed ‘madame’ and who took her lessons in French. Though she terrified me I was a bit jealous too – our teacher hardly spoke French in the lessons

Her Spanish teacher – ‘one of the first male teachers in an all girls school’ – is criticised for enjoying ‘flirtations’ with some of the other girls and her negative experience of ‘A’ level French (which she failed ‘most abysmally’) is attributed in part to the ‘70 odd-year old retired nun teaching us and an emphasis on literature’.

Other participants also portray amusing images of different language teachers and the way these characters are storied provides an interesting insight into the world of school as it is reproduced in discourse. Teacher memories are considered in a later section.

That the final section of Glenda's written account is, by far, the longest section of her account brings into relief the emphasis Glenda places on her language learning project as an adult experience (in contrast especially with Lucy). Glenda went to university at the age of 28. Still feeling inadequate as a language learner Glenda spent time in Brussels prior to the course 'relearning' her French. Here again she describes the influence of others and these others are caricatured in a similar way to her former schoolteachers: 'I spent the summer in Brussels living with an elderly and eccentric French-speaking friend of my brother's' (lines 58-59). Glenda also starts to use language learner meta-talk to describe this phase of learning ('comprehension exercises') and when she started university ('my writing and grammar skills' 'grammatical competence') which signals a shift of repertoire. Although university is, like school, learning in a formal, institutionalised setting, adult Glenda positions herself as an adult developing skills whereas when describing school learning she preferred to position herself as a school child vis-à-vis teachers rather than as language learner.

Unlike French, Glenda's learning of Russian is consistently framed positively. She describes how 'learning Russian from scratch was a new start' which put her 'on the same level' (line 75) / 'level pegging' (line 82) with peers. Although she describes the university teaching of Russian as 'uninspiring' she was motivated by the new opportunity and went to live in Moscow for a year after graduating, working as an English teacher for nine months and then enrolling on a language course for two further months. The period she spent in Moscow is described in greater detail than any other episode (lines 86-137). The weight given to this episode signals the value attributed by Glenda to the identity she constructs within the figured world of the ex-pat studying Russian in the authentic context of Moscow. This episode is also described in some detail in the interview section. The positive language Glenda uses to describe this period conveys a desired mode of learning i.e. as a lone enterprise. She enjoyed the immediacy of learning in a foreign language context but also enjoyed formal studying for the first time. Here that section (lines 94-126) is reproduced:

I studied Russian every afternoon in my room going through endless self teach grammar exercises and comprehension passages. I really loved this. I don't think I have ever enjoyed language learning as much as I did at this point. I was in control and it was comforting locking myself away from the big scary city outside and the hectic coming and goings of the family. Out in the real world it was hard at first and frustrating not being able to understand the simplest conversations. I particularly hated the fact that the 16 year old teenage daughter of the family who I taught at school would seem to find my attempts at conversation dreary and laboured. Luckily my host mum loved to chat and I had a very good relationship with her ten-year-old daughter who enjoyed my company.

After a month or two I had the confidence to get out and explore Moscow. The positive reaction of local people to a foreigner speaking Russian was really rewarding and I loved being able to have simple conversations even if only passing a few words. Often I would meet some of the ex-pat community at weekends and go walking which provided a release from the pressure of trying to 'be me' in Russian. Towards the end of nine months however, I felt I had reached a point where I was able to be creative with language, making jokes and using vocabulary for effect.

(Glenda, written)

Glenda enacts several identities in this passage, each of which allows us to see how she constructs herself as a language learner, conflating images of herself as a type of learner and an ex-pat abroad. Russian had a particular significance for Glenda. It represents personal achievement, a personal project and personal endeavour which she contrasts with French, constructed as a school subject at which she never excelled. Glenda, possibly more than any other participants, strongly links language learning to the project of travelling and being abroad, constructing an identity as an exotic 'person that's different' (Glenda interview, line 300). Unlike Lucy, this position of difference and otherness is attractive to Glenda. This sharp contrast was apparent during analysis. However, from further analysis of different accounts I was able to see how enactments of these contrastive identities is not always clear cut and, rather than residing in the person, is often bound to immediate interactional contexts. For example, engagement with particular worlds (school, family, the world of the foreigner abroad) are alluded to both through life story narrative anecdotes and through here-and-now opinions about the world (including explicit ideas expressed about pedagogy).

I was very much free to do what I wanted and if that involved sitting, sort of, studying away for an afternoon or evening I was able to do that, and I enjoyed it because it was the first time I think in my life that I'd been able to concentrate solely on one goal which was, in this case, to learn Russian.

In this extract we see Glenda describing her first success at focused ‘studying’ – described as an ability to ‘concentrate solely on one goal’ – and this experience is enmeshed within the figured world of ex-pat living which, for Glenda, was about freedom.

GLEND A I think because I'd been travelling, sort of, er, that stimulated the interest in languages.

This is quite different from Lucy's account, where language learning brings its own rewards and is not connected to a desire to travel. There are many instances where Glenda describes a personal transformation (moments of 'epiphany') which are structured around 'before and after stories' (Horton-Salway, 2001: 162) i.e. I used to be ... / now I am Travelling and language learning are inextricably linked in Glenda's discourse to the idea of change, (personal transformation) whereas for Lucy, language learning is an educational and cultural project from which she derives pleasure and a positive self-concept but significant autobiographical turning points are not signalled.

The language learning project, while still having an impact on current identities, is fixed, for the moment at least, into Lucy and Glenda's autobiographical past (e.g. 'Well, good memories and it's quite nostalgic', Lucy, interview). Neither Glenda nor Lucy use languages professionally or, for the moment at least, in their personal lives, so their engagement is situated in past events and places and this displacement is reflected in the way their stories are supported by claims about being a foreigner abroad and experiencing self-transformation and freedom through travelling and being a foreign language user. It is interesting to note that in the broader study which Glenda and Lucy took part in, participants who were language professionals (e.g. teachers or translators) filtered their past experience through a repertoire of a live, ongoing project shaped by current professional identities. Participants like Glenda and Lucy, on the other hand, drew on a repertoire which rooted their accounts exclusively, in their own personal past. This means that they did not make broad (present tense) claims about pedagogy or the value of language learning, but referred only to their personal experience, taking on voices of narrated past selves (including as school girls, family members, university students, foreigners abroad, transformed returned travellers).

GLEND A I suppose it's a bit more than anonymous, erm, you can be anyone you want to be. People don't know all your history.

GLEND A Well ... yeah, absolutely. I mean you can be- you can be somebody else and, er, well, you're automatically more interesting to people (.) because you're sort of exotic.

made marginally more interesting by having a French pen friend with whom I stayed for one month when I was fourteen. All I can remember of this linguistic experience was her family sitting around the dinner table peering at me and saying... ‘*try to speeek French*’. As we were never asked to speak French in school and as we didn’t hear

(Glenda, written)

GLEND A I was completely overwhelmed by the experience. No, but I really settled into it and I had a great time, after a couple of- sort of the first week or so, just as anything, once you get used to the being in a different culture and I loved it.

GLEND A -No, no not at all, sort of, after the first, sort of, probably week or ten days, erm, maximum, I just loved it, being in a new culture, sort of, meeting new people, having, you know, lots of activities around, things to do.

This boosted my interest in French as I had already been lucky enough to spend numerous holidays in France where my parents actively encouraged us to use the few words we knew wherever possible. As children we spent a couple of summers being looked after by an 'au pair' and this fuelled our interest further and we were always keen to learn new words and discover new aspects of the French culture. ... I had an enormous love of the language and also felt as though learning French at University offered more opportunities. I really wanted to spend a year abroad and become as fluent as possible.

(Lucy, written)

Whilst Glenda struggled with formal learning and only really saw the value of language learning once she began travelling, Lucy, conversely, found formal learning enjoyable and easy while living in France presented challenges:

LUCY I ... had a number of miserable experiences to be honest where I was ignored or spoken over or whatever, particularly in my year out in France the first few months were very tough.

Given that both participants attended similar schools (selective girls-only grammar schools) it is interesting to see how differently.

We can see from these descriptions that *learning* tends to be constructed as a formal, instituted process. The learning in social interaction with native speakers in target language settings is highly valued but in different ways. For Glenda such experience marks a series of turning points. In both cases, the personal experiences of *using* French in France is not framed as language *learning*. The notion of authenticity is interesting because the language learning project clearly goes beyond language use in target language settings and this emphasizes the social nature of learning. French (and other) language competence is not

only used to speak to French speakers but is a competence which continues to develop through practice and regular usage *where* the language learning project is integrated into worlds which are meaningful for the individual inasmuch as language competence allows participation in certain professional and cultural worlds (Coffey, in press). *Authentic* contexts, therefore, can mean *in situ* in a target language country, but can also be defined as using and developing language competence in the *authentic* context of professional or personal use. We might say that Lucy's learning of French at school and in highly-valued institutional contexts is authentic because the activity is authenticated as meaningful and worthwhile, whereas for Glenda authentic use is connected to her identity as cosmopolitan traveller engaging with native-speakers.

Concluding remarks

In this article we have seen how learning can be constructed differently through discourse. In the written accounts of their language learning autobiography participants focused more on formal, institutional contexts. In the interviews participants focused more on travel and other 'authentic' experiences of later life and these events were storied more as narrative anecdotes. What participants say about learning (which repertoire is used) at an informational / content level (focusing on lexis) can be contrasted with *how* certain episodes are framed in terms of narrative structure. Episodes of formal learning are expressed as chronicled events whereas episodes of time abroad are storied as narrative anecdotes. The term *learning* itself therefore is construed as a formal, institutional process in the accounts rather than developing competence through language use in naturalistic settings.

This difference has broader implications for the way language learning is framed: on the one hand learning can be described through teachers, pedagogic methods and school practices and on the other hand, it is an authentic social practice (though authentic does not necessarily mean naturalistic!). Unfortunately the latter, which appears to be valued as more meaningful and leading to more sustainable engagement with the language learning project, is not recognized as *learning*. This difference may be explained in terms of how the content is represented and which sites of identity are being referenced. Learning is narrated as a trajectory, beginning with school and leading to time abroad. Learners like Lucy who enjoy language learning may not necessarily come to see themselves as cosmopolitan travellers but may find authentic contexts for language use in a home setting (for instance Lucy says that she 'really like(s) seeing French films and get(s) good feeling when (she) see(s) films or television programmes, documentaries about France').

As autobiography is increasingly used to extend our understanding of the diversity of individual language use (now increasingly referred to as *plurilingualism*) it is important that autobiographical accounts are recognised as genre-bound products of particular interactional moments, rather than revelatory reports of lived realities. Participants construct accounts of their experience according to available narrative resources (interpretative repertoires). In terms of the learning / acquisition distinction, the ways learners talk about their experience can help us to understand what meaning language learning has for them.

References

- Block, D. 2003 *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Coffey, S. (forthcoming) Becoming a Francophile: Stories of Frenchness. *Language and Intercultural Communication*.
- Coffey, S. 2007. Discursive worlds of the language learner: A narrative analysis. *Revista Complutense de Educación* 18/2: 145-160.
- Coffey, S. & Street, B. 2008. Narrative and identity in the 'language learning project'. *Modern Language Journal* 92/3: 452-464.
- Dörnyei, Z. 2005. *The Psychology of the Language Learner*. Mahwah, N.J: Erlbaum.
- Gardner, R. C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., Masgoret, A.-M., Tennant, J. & Mihic, L. 2004. Integrative motivation: Changes during a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*: 54/1: 1-34.
- Gee, J. P. 1991. Memory and myth: a perspective on narrative. In McCabe, A. & Petersen, C. (eds.) *Developing Narrative Structure*, pp. 1-25. London & NY: Lawrence Erlbaum.
- Horton-Salway, M. 2001. The construction of M.E.: The discursive action model. In Wetherell, M., Taylor, S. & Yates, S. J. (eds.) *Discourse as Data: A Guide for Analysts*. pp. 147-188. Milton Keynes, Bucks: The Open University.
- Kinginger, C. 2004a. Bilingualism and emotion in the autobiographical works of Nancy Huston. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25/3: 159-178.
- Kinginger, C. 2004b. Alice doesn't live here anymore: Foreign language learning and identity construction. In Pavlenko, A. & Blackledge, A. (eds.) *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. pp. 219-242.. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Lightbown, P. & Spada, N. 2006. *How Languages Are Learned*. 3rd Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, C.J. 1984. Case Studies. In Ellen, R. F. (ed.) *Ethnographic Research: A Guide to General Conduct*. pp.237-41.. London: Academic Press.
- Norton (Pierce), B. 1995. Social identity, investment and language learning. *TESOL Quarterly* 29/1: 9-31.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow, Essex: Pearson Education.
- Pavlenko, A. 2005. *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (ed.) 2006. *Bilingual Minds: Emotional Experiences, Expression and Representation*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., & Dewaele, J.M. (eds.) 2004.. Multilingualism and Emotions. *Special Issue. Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25/1.
- Potter, J. & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology*. London: Sage.
- Schmid, M. S. 2002. *First Language Attrition, Use and Maintenance: The Case of German Jews in Anglophone Countries*. Amsterdam: John Benjamins.
- Silverman, D. 2005 [2000]. *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. London & Thousand Oaks, CA: Sage.

Simon Coffey. Having been a language teacher for many years (in England and mainland Europe) Simon Coffey currently lectures at King's College London where he is PGCE Modern Languages course tutor and Programme Director of the BA Modern Languages with Education. His research interests include aspects of language pedagogy and the analysis of language learning autobiographies.

La comprensión oral en el aula de inglés para fines específicos Propuestas metodológicas

Georgina Cuadrado Esclapez
Universidad Politécnica de Madrid

Resumen

En este artículo se recogen diferentes propuestas para mejorar el aprendizaje de la comprensión oral del inglés para fines específicos en la educación superior. En su aspecto teórico, está basado en la “enseñanza de lenguas basada en el contenido” y en el “cognitivismo”. Con respecto a la aportación cognitiva de los estilos de aprendizaje y a las estrategias empleadas, la aproximación teórica que se adopta favorece generalmente a los estudiantes con un estilo de aprendizaje global y a aquellos que presentan una amplia tolerancia a la ambigüedad (Ehrman, 1996). Las propuestas metodológicas que se expondrán a continuación vienen validadas por los resultados de encuestas directas a nuestros alumnos y por la observación en el aula. Todas ellas se caracterizan por el esfuerzo deductivo y de atención que exigen del alumno y por proporcionar un alto grado de motivación en cuanto a su contenido temático y su soporte físico (audiovisual).

Palabras clave: inglés para fines específicos, cognitivismo, comprensión oral.

Abstract

This paper presents some of the most relevant findings provided by our teaching experience to enhance learning in the skill of listening comprehension of English for Specific Purposes in higher education. Theoretically, it is based on the “content-based approach” and the “cognitive theory”. With respect to students learning styles and strategies, holistic task-based and content –based programs tend to give an advantage to global learners; this approach has also been shown to be more appropriate for students with a high tolerance of ambiguity (Ehrman, 1996). The methodological proposals in this paper are validated by results of interviews and classroom observation. They all are aimed at increasing deductive reasoning and providing a high level of motivation.

Key words: English for specific purposes, cognitive theory, listening comprehension.

Introducción

En este artículo se recogen algunas de las cuestiones más relevantes que nos ha proporcionado la experiencia docente en la enseñanza de la comprensión oral del inglés para fines específicos, considerada, junto con la expresión oral, una de las destrezas que más dificultad presenta para nuestros alumnos.

Las propuestas que se expondrán a continuación se enmarcan dentro de dos líneas metodológicas fundamentales: el enfoque comunicativo dentro del marco de la enseñanza de lenguas basadas en el contenido y el marco cognitivo, ya que ambos son los que consideramos que mejor se adaptan al perfil de los alumnos de inglés de ingeniería agronómica, el área de especialidad en la que se ha desarrollado este estudio.

Las actividades se han diseñado para impartirse en grupos que oscilan entre los veinte y los cuarenta alumnos que cursan la asignatura de inglés técnico. Esta asignatura se imparte cuatrimestralmente a alumnos del primer ciclo: a los de primer curso como asignatura optativa y a los alumnos de segundo curso, como asignatura de libre elección, en clases de una hora de duración. Desde el punto de vista práctico, las propuestas de actividades se caracterizan por el hecho de que todas ellas requieran un considerable esfuerzo deductivo y de atención por parte del alumno y por proporcionar un alto grado de motivación tanto en cuanto a su contenido temático como a su soporte físico (material audiovisual).

Fundamentos teóricos

Los dos fundamentos metodológicos teóricos en los que se basa esta comunicación son el aprendizaje de lenguas basado en el contenido (Parkinson, 2000; Kasper, 1995, 1997; Brinton et al., 1989; Blanton, 1993) y las aportaciones del cognitivismo a la adquisición de segundas lenguas (Chamot, 1990; O'Malley, 1990; Bowerman y Levinson, 2001; Ellis, 1994; Larsen-Freeman y Long, 1991; Robinson, 2001).

La característica primordial del enfoque del aprendizaje de lenguas basada en el contenido reside en que la lengua se adquiere de una manera simultánea a la que se adquiere el conocimiento de una materia relacionada con el currículum de los estudiantes. En consecuencia, el sílabus se organiza no en torno a las destrezas o la sintaxis, sino en torno a los distintos temas que aparecen en el currículum, en nuestro caso, en las distintas áreas y orientaciones que constituyen el programa de la E.T.S.I. Agrónomos, entre las que se encuentran la producción vegetal, la biotecnología o la economía agraria. Este contenido temático proporciona coherencia a cada una de las unidades del programa. De esta forma, el tema seleccionado pertenece siempre a un área de conocimiento de la agronomía, y se presenta coordinada con los distintos departamentos de las escuelas. Estos textos, por lo tanto, le serán al alumno de utilidad para comprender conceptos y conocimiento que se imparten en otras asignaturas.

Si bien el aprendizaje de lenguas basado en el contenido se origina en los programas llevados a cabo en Canadá en los años 70, no es hasta la década de los 80 cuando se comienza a aplicar de una forma más generalizada. Su importancia, especialmente en la enseñanza de Inglés para Fines Específicos, es cada vez mayor dadas las ventajas que proporciona. Entre éstas, destaca fundamentalmente el hecho de que los estudiantes de una determinada carrera consigan adquirir una segunda lengua a la vez que profundizan en las materias relativas a sus estudios. Ello implica consecuentemente que los materiales utilizados son los mismos que se emplean en el aprendizaje de esa materia de los nativos de la lengua.

El segundo soporte teórico de este artículo lo constituye el cognitivismo. La ciencia cognitiva contribuye a la enseñanza de lenguas desde tres aspectos fundamentales. Primeramente, como fuente de información sobre la manera en la que produce la adquisición de una lengua; en segundo lugar, proporcionando datos sobre las estrategias de aprendizaje y, finalmente, facilitando información fundamental sobre los distintos estilos de aprendizaje de nuestros alumnos.

1. Con respecto al primer punto, este marco teórico analiza los procesos mentales que llevan a cabo el almacenamiento de la información en la memoria. Dentro de esta, se distingue entre la memoria a corto plazo y la

memoria a largo plazo. El hecho que posibilita que la memoria a largo plazo pueda recuperar la información archivada en ella es su organización en *schemata*, cuyo estudio ha sido, desde que se dio a conocer, aplicado a la enseñanza. Los *schemata* se definen como estructuras o conjuntos de conocimiento organizado que se aplican a objetos, situaciones, sucesos y secuencias de sucesos y que nos permiten integrar el conocimiento puramente conceptual en nuestros valores, actitudes, etc. La memoria de lo aprendido se modifica con los nuevos *schemata*: el aprendizaje es, por tanto, un fenómeno constructivo. La nueva información puede dar lugar a la reorganización de los antiguos *schemata*.

Directamente relacionados con la noción de *schemata* están los denominados mapas mentales. Como mantienen Ontoria, Gómez y Luque (13: 2003), “los mapas mentales presentan un marco teórico integrado por la confluencia de tres grandes dimensiones: la actividad cerebral, el pensamiento irradiante y el enfoque del pensamiento holístico o total.” El pensamiento irradiante analiza la capacidad del cerebro para crear asociaciones con la información disponible, asociaciones que se materializan de manera gráfica en los denominados mapas mentales.

2. Estrategias de aprendizaje.

Entre las estrategias de aprendizaje fundamentales encontramos la que se enuncian a continuación (Chamot, 1990; O'Malley, 1990):

- Estrategias cognitivas: constituyen aquellas relativas a las operaciones mentales del alumno. Destacan las operaciones de síntesis, análisis y razonamiento inductivo y deductivo.
- Estrategias compensatorias o comunicativas: constituyen las estrategias que ayudan al estudiante a superar los problemas que tienen lugar en la comunicación oral y escrita.
- Estrategias afectivas: son las que posibilitan superar las situaciones de ansiedad, la falta de autoestima, etc. y consecuentemente aumentan la motivación.
- Estrategias sociales: incrementan y mejoran la relación de los alumnos entre sí y la de los alumnos con respecto al profesor, de forma que se facilita la adquisición de la nueva lengua y la nueva cultura.

3. Estilos de aprendizaje:

Los estilos de aprendizaje hacen referencia a la manera en que un alumno procesa la información y adquiere el conocimiento del mundo. El estilo cognitivo constituye, por tanto, la tendencia que cada individuo tiene para aprender, una característica de la personalidad del individuo que se ve determinada por factores externo, como los factores sociales o culturales. De ellos, se han identificado diferentes tipos como por ejemplo, *field dependent* frente a *field independent* o analítico frente a global.

Con respecto a la tolerancia del alumno hacia la ambigüedad, Neff, en el curso de Psicolingüística impartido dentro del Master en Lingüística Aplicada al Inglés (1994), sostiene que el alumno que tolera la ambigüedad está más predispuesto a abrirse a nuevas posibilidades creativas y al no estar perturbado por la incertidumbre, tendrá un mejor rendimiento en determinadas tareas que el alumno dogmático y cerrado que percibe la ambigüedad como una amenaza. Este hecho se corrobora en las encuestas realizadas a nuestros alumnos desde 2006 hasta la fecha, donde hemos observado una clara preferencia por las actividades en las que se precisa la tolerancia hacia

la ambigüedad (una media del 71 % de los estudiantes de primer curso, nivel avanzado, frente a un 20% de alumnos que preferían otro tipo de ejercicios).

Como se desprende de lo expuesto hasta ahora, el cognitivismo aporta una aproximación psicológica a los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Metodología didáctica

La didáctica de la comprensión oral en el aula presenta en muchos aspectos dificultades añadidas a las que presenta la comprensión escrita. Así, por ejemplo, la motivación ha de ser mayor porque la pérdida de atención, por pequeña que sea, puede suponer la pérdida del sentido o una interpretación errónea del mensaje. Los primeros estudios en profundidad se realizaron en la década de los 70, cuando Widdowson (1985: 60) distingue el proceso de oír (*hearing*) del proceso de escuchar (*listening*), tal como se presenta a continuación:

Hearing is the activity of recognizing that signals conveyed through the aural medium that constitute sentences which have a certain signification.

Listening is the activity of recognizing what function sentences have in an interaction, what communicative value they take on as instances of use. Listening therefore, in this sense, is the receptive counterpart of saying and depends on the visual as well as the aural medium.

(Widdowson, 1985: 60)

Por tanto, la audición hace referencia a la capacidad del que escucha para reconocer los elementos del lenguaje en la cadena hablada y reconocer los sistemas fonológicos y gramaticales del lenguaje, así como la capacidad para relacionar estos elementos entre sí en frases y comprender su significado. Sin embargo, en el proceso de escuchar, que es donde reconocemos la función de esas frases, seleccionamos lo que es relevante para nuestro objetivo y rechazamos lo que es irrelevante.

Las prácticas que se expondrán en el siguiente apartado están encaminadas a conseguir que el alumno ejercite los tres niveles de comprensión más importantes, que Bestard Monroig y Pérez Martín definen ya en los años ochenta como (1982: 100):

- (a) identificación de los contenidos fonético, léxico y gramatical;
- (b) selección de aquellos elementos más destacados de la cadena hablada que permiten una interpretación exacta del mensaje, y
- (c) retención durante un cada vez más largo período de tiempo de la información recibida, al objeto de poder contrastarla con otras informaciones procedentes de otros contextos y con nuestra propia experiencia.

(Bestard Monroig y Pérez Martín, 1982: 100)

Con respecto a los tipos de comprensión oral, la distinción fundamental es la que establece los dos siguientes: comprensión oral extensiva (*extensive listening*) y comprensión oral intensiva (*intensive listening*).

La comprensión oral no se limita solamente a la identificación de los elementos que componen el lenguaje; por ello hay que convencer al alumno de que es más importante captar el sentido general del mensaje, que cada uno de los componentes del mismo. En este sentido, se debería preparar a los alumnos psicológicamente para situaciones en las que sabemos que no van a comprender todo lo que se les diga.

Tal como indican los postulados del aprendizaje de lengua basado en el contenido, la comprensión auditiva en los contextos de Inglés para Fines Específicos debe, en lo posible, desarrollar ejercicios auténticos, es decir, actividades del tipo de las que se van a encontrar en la vida profesional y académica en el futuro. Los temas, además de ser relevantes, deben ser motivadores, atractivos y suficientemente difíciles.

Para estimular y motivar a los alumnos, los materiales deben reunir las siguientes características:

- To be challenging yet achievable.
- To offer new ideas and information whilst being grounded in the learners' experience and knowledge.
- To encourage fun and creativity.
- To contain concepts and knowledge that are familiar but it must also offer something new, a reason to communicate, to get involved.
- To be purposeful and connected to the learners' reality.

(Dudley Evans y Saint John, 1998: 172)

En el caso de la E.T.S. de Ingenieros Agrónomos, como en general en la enseñanza de las lenguas para fines específicos, encontrar un material auténtico adecuado presenta una gran dificultad, por lo que es necesario en la mayoría de las ocasiones, crear nuestro propio material, o, en su lugar, adaptarlo.

Propuestas metodológicas

Los tipos de ejercicios que se exponen a continuación han sido considerados los más adecuados según las preferencias de los alumnos, y en los que se ha observado un mayor interés y participación. Están ordenados según preferencia, su complejidad y su dificultad. Se comenzará por la ilustración gráfica de un ejercicio de comprensión oral para continuar con el *quiz test* y de un ejercicio de simulación, para finalizar con la práctica de la comprensión oral mediante la adaptación de películas de vídeo a la enseñanza del inglés para la ingeniería agronómica.

(a) Ilustración gráfica de una descripción.

Este tipo de ejercicios está especialmente diseñado para aquellos alumnos que demuestran preferencia por el estilo de aprendizaje visual. En ellos se requiere que los estudiantes realicen un dibujo para ilustrar la descripción de un objeto, un fenómeno o un proceso, ilustración que se lleva a cabo simultáneamente en una conferencia sobre el tema. Como ejemplo, en el anexo II se ofrece un ejercicio sobre la absorción de agua en las plantas. En este tipo de actividades, muy adecuados para la fijación del vocabulario en la memoria a largo plazo, se recomienda que cada uno de los términos clave se repitan en torno a las seis veces (Sökmen, 1997).

(b) Ejercicios de simulación.

Este tipo de ejercicio aplica las estrategias cognitivas deductivas e inductivas. La simulación como práctica de comprensión oral es una de las más completas y de las que más gustan al alumnado, probablemente porque incluye además las cuatro destrezas de la lengua dentro de un marco de situación real. Su valor dentro del inglés para la ciencia y la tecnología es importante, sobre todo teniendo en cuenta que es una técnica que requiere un alto grado de razonamiento y esfuerzo por parte del alumno.

En el anexo II, se ofrece un ejemplo de ejercicio de simulación que ha sido especialmente seleccionado por ofrecer la posibilidad de ser modificado para incluir datos sobre plantas, suelos y clima, además de por ser fácilmente adaptable a las necesidades de los alumnos de nuestra escuela. Este ejercicio, adaptado del libro de O'Connell *Focus on Proficiency* (1989), fue diseñado por un experto en supervivencia y ha servido para entrenamiento de profesionales.

(c) Quiz Test.

A continuación, proponemos el *quiz test* como herramienta metodológica de gran utilidad en el aula del Inglés para la Ciencia y la Tecnología por su aplicabilidad para el aprendizaje de vocabulario, especialmente del vocabulario técnico y sub-técnico (Cuadrado, González y Gozalo, 2000). Las principales actividades cognitivas que implica esta actividad son *Guessing and inferring*.

Basado en la retórica de la definición y la descripción, con la que el alumno tomará contacto de manera receptiva, este tipo de ejercicio consigue un alto grado de motivación, se aplica fácilmente en grupos numerosos y consigue con efectividad que los términos se almacenen en la memoria lejana. Por otra parte, los *quiz tests* desarrollan la capacidad de asociación y de razonamiento y establecen un puente entre los conocimientos que los estudiantes están adquiriendo en su carrera y los proporcionados en la clase de ICT. Desde el punto de vista cognitivo, este ejercicio implica procesos mentales lógico deductivos, ya que al alumno se le presenta una serie de información en la que el número de posibles respuestas se va reduciendo paulatinamente. Además, se consigue un tipo de aprendizaje más automático y menos automatizado que con otros tipos de ejercicios, creando en la clase un tipo de instrucción menos formal y más natural.

Mediante este tipo de ejercicios se conseguirá que el alumno seleccione los elementos más destacados de la cadena hablada que le permitan una interpretación exacta del mensaje, y retenga la información recibida, al objeto de poder contrastarla con otras informaciones procedentes de otros contextos y con su propia experiencia. No es necesario decir que el conocimiento extralingüístico y el de su carrera son esenciales para esta actividad. En el anexo III aparece un ejemplo de este tipo de ejercicios elaborado para nuestra clase de inglés técnico.

(d) Explotación didáctica de vídeos de películas.

Esta modalidad es la preferida por la mayoría de los alumnos, aunque a su vez en algunos aspectos la más difícil de adaptar a las necesidades reales de Inglés para Fines Específicos. Se propone el empleo de cuatro películas cuya temática central o parcial puede servir al propósito de la enseñanza agronómica. Como es de suponer, el tema de todas estas películas tiene una vinculación directa con el contenido de la programación de esta asignatura.

Hoy en día existe bastante literatura sobre la adaptación y el uso de películas con fines didácticos para la adquisición del inglés general (Baddock, 1996; Lloyd-Kolkin, y Tyner, 1991; Lonergan, 1984; Mejia, Xiao y Kennedy, 1994). Sin embargo, es bastante más reducida en el caso del Inglés para Fines Específicos (Cuadrado, González y Gozalo, 2000). En esta línea, Alan Maley, en su prefacio a la obra *Films*, de Stempleski y Tomalin (2001: ix), observa algunas de las ventajas del uso de las películas de vídeo en la clase:

Film attracts students through the power it has to tell a story. It contextualises language through the flow of images, making it more accesible. [...] The combination of sound, vision and language engages and stimulates our senses and cognitive faculties simultaneously, creating a total impact that dwarfs other mediums.

Las películas que se utilizan durante el curso son *The Day after Tomorrow*, *Notting Hill*, *Witness* y *A Walk in the Clouds*. La elección de estas películas para incluirlas en el programa de esta asignatura ha sido, además de por las razones que se acaban de exponer, motivada por diferentes causas:

- *The Day after Tomorrow*, por ser exponente del inglés americano con una temática adecuada para la especialidad de medioambiente ya que gira en torno al cambio climático y al calentamiento global; en ella se hace especial insistencia en la identificación del léxico relacionado con la climatología.
- *Notting Hill*, por contener un ejemplo del inglés británico (identificación del contenido fonético) e incluir un vocabulario relacionado con las ventas y el comercio minorista en diferentes escenas que tienen lugar en un mercado al aire libre, de frutas y verduras, y en una pequeña tienda (identificación del contenido léxico, además del pragmático).
- *Witness*, por proporcionar un claro ejemplo de las características fonéticas del inglés americano y por contener escenas relacionadas con la agricultura y la vida en el campo las secuencias en una granja *amis*. Su temática gira en torno a la especialidad de rurales y construcciones agrarias.
- *A Walk in the Clouds*, por su utilidad para diferenciar el inglés americano hablado por nativos y el inglés hablado por hispanos (identificación y contraste del contenido fonético) y por su temática, en la que se refleja el mundo de la viticultura y la enología.

A partir de estos cuatro títulos se pueden realizar ejercicios de comprensión extensiva e intensiva y de reconocimiento del vocabulario en la cadena hablada. Ninguna de estas películas se exhibe en su totalidad, sino solo parcialmente, en periodos de unos 20 minutos, que es el tiempo recomendado por estudios especializados para que el alumno no deje de prestar atención.

Así por ejemplo, la explotación didáctica de la película *The Day after Tomorrow* proporciona la oportunidad de que el alumno aprenda la terminología científica general, así como el léxico del área específica de la climatología, con un ejercicio de reconocimiento de léxico dentro de la cadena hablada. Se propone que los estudiantes, a la vez que se proyectan varias escenas de la película, escriban en un cuadro los términos que pertenezcan a este tipo de léxico científico y técnico.

La película *Witness* ofrece diferentes escenas en la vida cotidiana entre la comunidad *amish* de Filadelfia cuya sociedad está basada en la explotación agrícola y ganadera. Además de reflejar la construcción de un establo, un diálogo entre el actor principal y uno secundario ofrece la posibilidad de realizar un ejercicio de comprensión oral de carácter intensivo en las que los alumnos responden a una serie de preguntas sobre la conversación que ambos mantienen. El tema de esta escena es el ordeño manual de las vacas que se realiza a primera hora de mañana.

La película *Notting Hill* responde, como la anterior, a la temática de una de las unidades de nuestro programa: la comercialización de los productos hortícolas y los mercados al aire libre. Al igual que *The Day after*

Tomorrow, ofrece la posibilidad de plantear ejercicios para la clasificación, en esta caso de productos comerciales, mediante el reconocimiento del vocabulario en la cadena hablada.

Finalmente, la explotación didáctica de la película *A Walk in the Clouds*, (Cuadrado 2005) que versa sobre la vida en una hacienda vitivinícola, presenta una gran gama de posibilidades. Se puede mencionar, por ejemplo, la descripción de un proceso: la forma de combatir las heladas que se producen cuando la uva ya está madura. Los protagonistas de la película realizan detenidamente los pasos que hay que seguir para evitar la pérdida de la cosecha, vendimian y hablan sobre la elaboración del vino. Además de los diálogos, el poder de la imagen y las búsquedas en internet sobre estos procesos que ha tenido que realizar el estudiante antes de la proyección de la película posibilitan las actividades que integran todas las destrezas.

Investigación y resultados

Para poder constatar la validez de los ejercicios y actividades que se proponen a continuación, se han realizado dos tipos diferentes de recogida de datos llevadas a cabo al final del curso académico:

- La observación en la clase, teniendo en cuenta la participación positiva y el interés demostrado por los grupos.
- Unos cuestionarios cerrados sobre las preferencias de los alumnos de las actividades desarrolladas en el aula.

En estos cuestionarios se les realizaban las siguientes cuatro preguntas, con varias posibles respuestas, sobre cada una de las actividades que se han descrito en el capítulo anterior:

1. ¿Considera estas actividades adecuadas para aprender el inglés agronómico?
(a) adecuado (b) muy adecuado (c) no adecuado
2. ¿Le resulta más fácil aprender el idioma con este tipo de ejercicios que con los ejercicios recogidos en su libro de texto?
(a) más fácil (b) igual facilidad (c) más difícil
3. ¿Le resulta fácil participar en la clase cuando se realizan estas actividades?
(a) más fácil (b) igual facilidad (c) más difícil
4. ¿Consideras estas actividades, además de didácticas, más entretenidas?
(a) Sí (b) No (c) igual.

Resultados:

- 1.- ¿Considera estas actividades adecuadas para aprender el inglés agronómico?

Para el 80% de los alumnos, la explotación didáctica de vídeos de películas es muy adecuada para aprender el inglés de su especialidad; para el 20% es adecuado, y ninguno de los alumnos consideró que no es adecuado para su aprendizaje. Esta respuesta coincide con la dada a los ejercicios de simulación. Con respecto al *Quiz Test*, un 76 % los consideró muy adecuados y un 24% adecuados. Finalmente, para el 68% de los estudiantes, las ilustraciones de objetos y procesos son muy adecuadas, para un 8 por ciento no son adecuadas y para un 24 % sí

lo son. El que algunos alumnos no lo consideren adecuado puede deberse a la dificultad que algunos de ellos encuentran en la expresión mediante un dibujo.

2.- ¿Le resulta más fácil aprender el idioma con este tipo de ejercicios que con los ejercicios tradicionales recogidos en su libro de texto?

Todos nuestros alumnos mantienen que les resulta más fácil aprender mediante la explotación didáctica de películas de vídeos. Los ejercicios de simulación facilitan el aprendizaje a un 76 % de nuestros alumnos; un 20% considera que la facilidad es la misma que con otro tipo de actividades y para un 4% presenta más dificultad. En cuanto al *Quiz Test*, un 80% considera que le facilitan el aprendizaje y un 20% no encuentra diferencia con el resto de actividades. Finalmente, para el 68% de los estudiantes, las ilustraciones de objetos y procesos facilitan el aprendizaje, un 24 % no percibe diferencia con el resto de las actividades y para un 8 por ciento presentan más dificultad.

3.- ¿Le resulta más fácil participar en la clase cuando se realizan estas actividades?

Un 72% participa más en clase con este tipo de actividades; un 12% lo encuentra más difícil y un 16% lo considera de igual facilidad.

4.- ¿Consideras estas actividades, además de didácticas, entretenidas?

Un 80% de los encuestados respondió de forma positiva; un 4% contestó que no, y un 1% igual.

Los resultados reflejan la clara preferencia de los alumnos por este tipo de actividades, especialmente por las películas de vídeo, así como por los ejercicios de simulación, en los que se fomenta el trabajo en grupos y la solución de problemas. Estas respuestas sobre la percepción subjetiva de los alumnos se refuerzan con la observación en el aula, que demuestra que su participación es realmente mayor cuando se realizan las actividades descritas.

Conclusión

En este artículo se ha pretendido realizar una pequeña aportación para mejorar el aprendizaje de la comprensión oral en el aula de inglés para la ciencia y la tecnología. Como marco teórico se ha propuesto la adopción de dos enfoques que no sólo no son excluyentes, sino que se complementan entre sí: la didáctica de lenguas basada en el contenido y el marco cognitivo. Esta aproximación teórica favorece al perfil de los estudiantes que recibimos en la Universidad Politécnica, caracterizado por tener un estilo de aprendizaje global y presentar una amplia tolerancia a la ambigüedad. Con respecto a los aspectos prácticos, se han creado ejercicios que son motivadores, relevantes y que exigen un considerable esfuerzo deductivo por parte de los alumnos. Finalmente, la adecuación a la mejora del aprendizaje de esta metodología didáctica ha sido corroborada mediante los resultados de unos cuestionarios directos sobre las preferencias de nuestros alumnos y mediante la observación en el aula de la participación positiva de los estudiantes, que ha sido llevada a cabo a lo largo de varios años de estudio en la Escuela Técnica Superior de Agronomía de la Universidad Politécnica de Madrid.

Referencias

- Baddock, B. 1996. *Using Films in the English Class*, Hemel Hempstead: Phoenix ELT.
- Bestard Monroig, J. y Pérez Martín C. 1982. *La didáctica de la lengua inglesa*, Madrid: EDI-6.
- Blanton, L.L. 1993. "Reading as performance: reframing the function of Reading", in J.G. Carson & Leki I. (eds.) *Reading in the composition classroom: second language perspective*, pp. 234-246, Boston: Heinle.
- Bowerman, M & S. C. Levinson 2001, *Language Acquisition and Conceptual Development*, Cambridge: CUP.
- Brinton, D.M., Snow, M.A. and Wesche, M.B., 1989. *Content-based Second Language Instruction*, New York: Harper & Row/Newbury House.
- Chamot, A. 1990. Cognitive instruction in the second language classroom: the role of learning strategies", in *Georgetown University roundtable in Language and Linguistics*, 496-513.
- Cuadrado Esclapez, G. 2005. "Content based approach to ESP learning. Design of a didactic unit of English for Agriculture." *VIII Jornadas de Lenguas para Fines Específicos*. Universidad de Alcalá, 103-108.
- Cuadrado, G.; Gonzáles, T.; Gozalo, M.J. 2000, "The Quiz Test: A Tool for Vocabulary Acquisition in the Classroom of ESP", *Actas del III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques*. Publicacions de Universitat de Barcelona, 101-105.
- Coady, J. and Huckin, T. (eds) 1997. *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: CUP.
- Dudley-Evans, A. & M.J. St John 1998. *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach*, Cambridge: C.U.P.
- Ellis, R 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- Ehrman, M. E. 1996. *Understanding Second Language Learning Difficulties*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mejia, E., M.K. Xiao and J. Kennedy. 1994. *102 Very Teachable Films*. Englewood Cliff, NJ: Prentice Hall Regents.
- Kasper, L.F. 1997. "The Impact of Content-based instructional programs on the academic progress of ESL students", *English for Specific Purposes*, vol. 16 nº4, pp 309-320.
- Kasper, L.F. 1995. "Theory and practice in content –based ESL reading Instruction" *English for Specific Purposes*, 14, 223-230.
- Larsen-Freeman D. & M.H. Long 1991, *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London: Longman.
- Lloyd-Kolkin, D. And K.R. Tyner 1991. *Media and you*, Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Loneragan, J. 1984. *Video in Language Teaching*, Cambridge: CUP.
- O'Connell, S. 1984/1989. *Focus on Proficiency*. London: Collins ELT.
- O'Malley J.M. 1990. "The cognitive basis for second language Instruction" in *Georgetown University roundtable in Language and Linguistics*, 479-495.
- Ontoria A., JPR Gómez, A de Luque, 2003. *Aprender con Mapas Mentales. Una estrategia para pensar y estudiar*. Madrid: Narcea.
- Parkinson, J. 2000. "Acquiring scientific literacy through content and genre: a theme-based language course for science students", *English for Specific Purposes*, vol. 19, issue 4, 15 december, 369-387.
- Robinson, P. 2001. *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge: CUP.
- Sökmen, A. 1997. "Current Trends in Teaching Second language Vocabulary", in Schmitt, N; McCarthy, M. (eds) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP.
- Stemplesky, S. y B. Tomalin 2001. *Film*, Oxford: OUP.
- Widdowson, H. G. 1985. *Teaching Language as Communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Yates, C.St. J. 1992. *Agriculture*, English for Academic Purposes Series, London: Prentice Hall.

Georgina Cuadrado Esclapez es profesora titular del Departamento de Lingüística Aplicada a la Ciencia y a la Tecnología de la Universidad Politécnica de Madrid. Doctora en Filología Inglesa por la Universidad de Alcalá y Master en Lingüística Aplicada. Ha dirigido y participado en diversos proyectos de investigación sobre la didáctica del inglés científico y el cognitivismo, áreas en las que ha realizado publicaciones nacionales e internacionales.

Anexo I

The uptake of water by plants:

Listen carefully and then draw a picture showing the process of absorption of water. Include the following words: root hairs, root tips, root cap, leaves, xylem tubes, suction pull.

(Ejercicio adaptado de *Agriculture*, C.St. J. Yates, 1992).

Anexo II.

Desert Survival problem:

The expert Alonzo W Pond is the desert survival expert who has contributed the basis for the item ranking. He is the former chief of the Desert branch of the Arctic, desert tropic Information centre of the US Air Force University at Maxwell Air Force Base. During World War II, Mr. Pond spent much of his time working with the Allied Forces in the Sahara on desert survival problems: While there and as a Chief of the Desert Branch, he encountered the countless survival cases which serve as a basis of the rationale for these rankings.

(Adaptado del libro de O'Connell *Focus on Proficiency* 1989: 16)

Anexo III

Ejemplo de Quiz Test.

Listen carefully and guess what:

They were worshipped as a God and believed to relieve headaches and rheumatism. Then, they were prohibited in Europe for radical reasons: they were considered to cause leprosy and syphilis. In fact, they have been in and out of fashion throughout history. When their crop failed in Ireland in the 1840s, more than two billion people died or emigrated to America. They are defined as: an erect American herb of the nightshade family widely cultivated as a vegetable crop, rich in vitamins and starch. Once scorned as a fattening food, they have now resumed their rightful place in a healthy diet.

Cuatro años de la versión computerizada del Examen de Inglés como segunda lengua (TOEFL)

Jesús García Laborda, Universidad de Alcalá
Teresa Magal Royo, Universidad Politécnica de Valencia
Margarita Bakieva, Universidad Politécnica de Valencia

Resumen

Este artículo trata señalar las dificultades a las que se enfrentan los candidatos cuando realizan el examen de inglés como lengua extranjera (TOEFL) basado en Internet. El objetivo es doble: por un lado ver cómo se puede sugerir cómo evitar problemas similares en plataformas que ya se están diseñando en España (Proyecto PAULEX, MEC HUM2007-66479-C02-01/FILO) y, por otro, poner de relieve el tipo de preparación que necesitan los estudiantes que realicen este examen para poder superar ciertos problemas estratégicos que actualmente encuentran dichos candidatos.

Palabras clave: TOEFL, exámenes asistidos por ordenador, problemas, preparación de alumnos, estrategias de examen.

Abstract

This paper shows the constraints faced by the candidates of the computer based Test of English as a Foreign Language (TOEFL). This paper has a double goal: on one side, to approach how to avoid problems in similar platforms that are currently being designed in Spain (PAULEX Project, MEC HUM2007-66479-C02-01/FILO), and, on the other, to point out the preparation required by the students who take the test in order to overcome certain strategic problems currently faced by those candidates.

Key words: TOEFL, computer based language testing, problems, candidate training, testing strategies.

1. Introducción

El *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) ha destacado siempre por su calidad y su capacidad de innovación educativa. Cuando tecleamos “TOEFL” en bases de datos como ERIC nos encontramos con más de dos mil citas. Eso quiere decir que cuando se hacen cambios, éstos se basan en un trabajo práctico y empírico previo profundo y relevante. Desde 1999, el English Testing Service (ETS) ha realizado un trabajo fructífero que llevó a desarrollar dos tipos de examen consecutivamente: el Computer Based TOEFL (CB TOEFL) y, desde 2006, el Internet Based TOEFL (iB TOEFL). Sin embargo, en 2006 aparecieron distintos artículos en revistas educativas de prestigio que denunciaban ciertos problemas. Por un lado *The Guardian* en su sección de educación denunciaba ciertos problemas técnicos con conexiones y servidores en varias convocatorias (especialmente en Shanghai), mientras que *Chronicle of Higher Education* (Labi, 2006) denunciaba una reducción drástica de candidatos debido a su complejidad tecnológica. Este artículo no trata de enfatizar ninguna de estas dos denuncias sino simplemente señalar las dificultades a las que se enfrentan los candidatos cuando realizan el

examen. El objetivo es doble: por un lado ver/sugerir cómo se pueden evitar problemas similares en plataformas que ya se están diseñando en España y, por otro, poner de relieve el tipo de preparación que necesitan los estudiantes que realicen este examen para poder superar ciertos problemas de forma que existen en la actualidad.

2. El iB TOEFL

Está fuera del alcance de este trabajo describir en excesivo detalle el funcionamiento del sistema y las estrategias que siguen sus candidatos para tener éxito en el examen por lo que nos centraremos en los cambios y funcionamiento general. El iB TOEFL tiene su base en el CB TOEFL y el TOEFL tradicional y está articulado en torno a tres módulos centrales (figura 1)



Figura 1: Génesis y orientación de iB TOEFL

Como se puede ver en el diagrama, el TOEFL incluye, por primera vez en una plataforma informática de examen, un módulo de habla. Por tanto, el estudiante puede realizar un examen global sin abandonar su puesto de examen. Todas las tareas pueden tener una base audiovisual para poder realizar o introducir pistas en las respuestas. Según Breland, Lee, y Muraki (2005) esas pistas basadas en repertorios audiovisuales tienen un efecto positivo a la hora de desarrollar respuestas mostrando una mayor riqueza en las mismas. Estos repertorios audiovisuales sirven también para sostener la integración de la sección oral ya que esta se basa, precisamente, en la descarga de vídeos a los que el alumno responde. De esta manera el alumno se siente plenamente integrado dentro de la tarea presentada en el sistema (Lee, 2006). Observemos la figura 2 en la que se nos presenta una conversación entre un tutor y su alumna. A partir de este vídeo se establecen dos líneas de ayuda al alumno: el diálogo entre los dos personajes y lo que se puede inferir a partir de las imágenes.

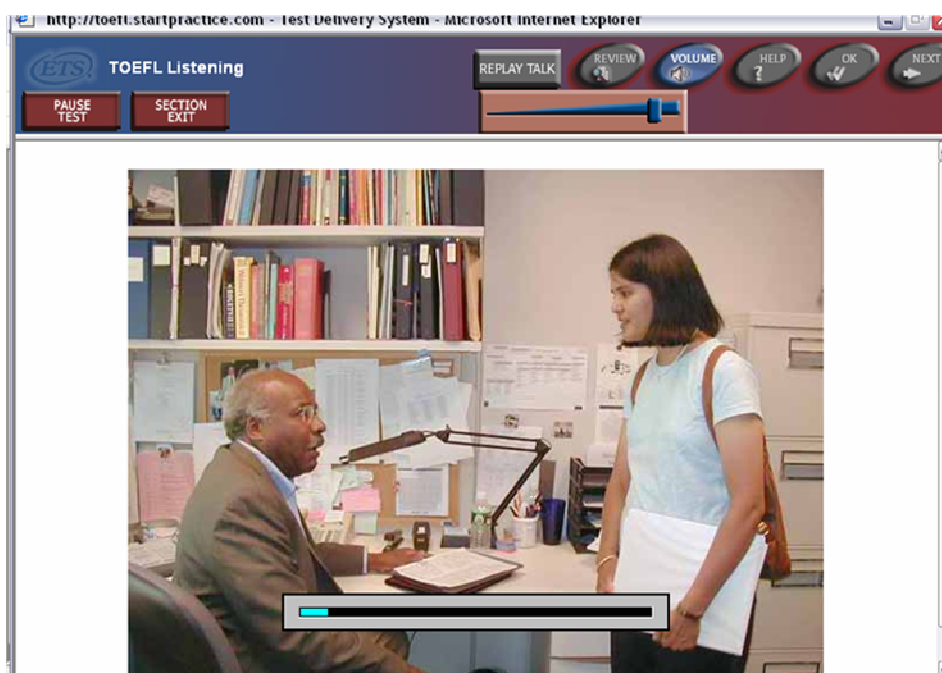


Figura 2: Sección oral receptiva del iB TOEFL

Por lo demás, el iB TOEFL sigue la línea tradicional de este examen que ha servido desde los años 70 para discriminar positivamente los estudiantes que podían realizar sus estudios terciarios en los Estados Unidos. El examen, por supuesto, incluye secciones de lectura, gramática y vocabulario (Figura 3).

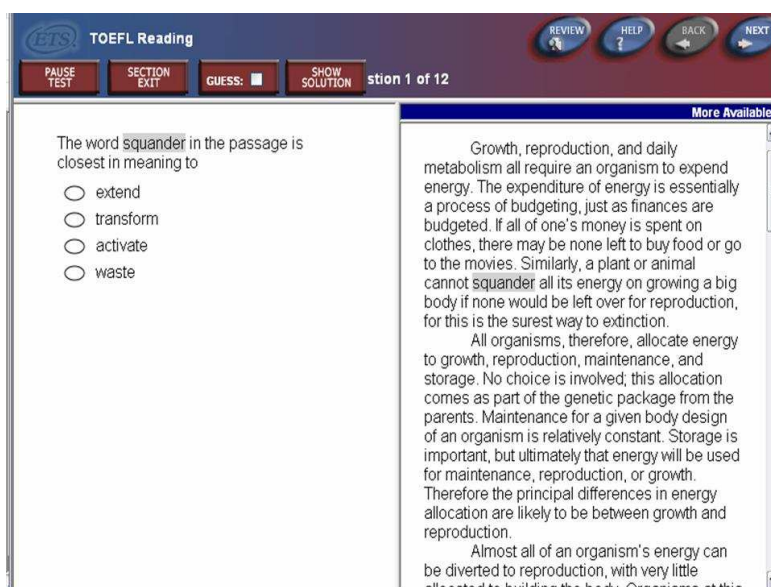


Figura 3: Sección de lectura del iB TOEFL

Aunque los estudios del TOEFL, hasta el momento, han producido escasos resultados y de manera muy tentativa si convendremos que este modelo de TOEFL está llamado a tener un gran impacto en la evaluación de los candidatos a realizar sus estudios en el extranjero (Cumming, Grant, Mulcahy-Ernt, y Powers, 2004).

3. Dificultades relacionadas con el iB TOEFL

De acuerdo a lo aquí presentado como notas distintivas de este examen, procederemos a analizar algunas cuestiones que son específicamente incidentes en los estudiantes españoles.

a) *Integración de resultados*: Una de las cuestiones es si podemos adecuar los resultados escritos y los orales tal y como sucede en el examen (Lee, 2006; Lee y Kantor, 2002). La cuestión de fondo es que no es inusual que el desarrollo de la competencia oral y la escrita sean similares en todos los puntos de origen de los alumnos examinados. Por un lado, muchos alumnos acuden al extranjero en un afán de mejorar sus expresión en segunda lengua; por otro, parece justo exigirles un mínimo dominio oral, que les permita comunicarse, y escrito, que facilite su integración académica. La cuestión es qué sucede en culturas donde prevalece una de estas habilidades muy por encima de la otra. Por ejemplo, en países como España o Japón (Takanashi, 2004) donde apenas se desarrollan las destrezas orales en la educación general o en países nórdicos de Europa donde la oportunidad de adquirir ciertas destrezas orales con facilidad permiten que algunos alumnos ignoren, en gran medida, el desarrollo de su competencia escrita.

b) *Habilidades informáticas*: ¿Todos los alumnos tienen la misma facilidad para manejar los procesadores de texto? Es evidente que la cultura americana ha sabido transmitir a sus alumnos la importancia de mejorar sus destrezas y capacidad de manejo de procesadores de texto mientras en otros países no está tan clara esta cultura del uso del ordenador (Manalo y Wolfe, 2000; Taylor, Eignor, y Jamieson, 2000). Por tanto el examen podría estar mediatizado por las diferencias individuales no relacionadas con el conocimiento de la lengua extranjera.

c) *Interfaces*: García Laborda y Magal Royo (2007, en prensa) proponen que los interfaces pueden crear diferencias entre usuario de distintas culturas que pueden basarse en su escritura (derecha a izquierda) o en su cultura visual (oriental frente a occidental, la importancia de la horizontalidad y verticalidad en las representaciones gráficas). No entraremos en cuestiones como la importancia de los colores y otra serie de consideraciones muy difíciles de tener en cuenta. Otra cuestión es cómo se presentan los textos de lecturas ya que según Lonsdale, Dyson, y Reynolds (2006) la configuración del texto de lectura puede producir cambios significativos en los resultados de un examen.

d) *Estrategias de examen*: Hay estudios que han mostrado que las diferencias en el uso de estrategias en examen de idiomas son individuales (Oxford) y culturales (Abbott, 2006) pero también se ven afectadas por el entorno en que se realiza una prueba. Realmente, los estudiantes que tengan más costumbre de realizar exámenes asistidos por ordenador tendrán unas estrategias más desarrolladas y definidas que los que no lo hagan y, por tanto, cabe esperar que sus resultados sean mejores (Huang, 2001).

e) *Los entornos de enseñanza*: Puesto que los estudiantes tienden a adaptar su forma de aprender al formato de los exámenes que tienen que realizar (Murayama, 2006) y, a partir de este hecho, se generaliza a la forma en

que los profesores (efecto *washback*, Alderson y Hamp-Lyons, 1996), los centros tienen que cambiar y modificar sus aulas. En principio puede ser positivo pero requiere también cambios en el personal docente que quizás no habría que asumir sin cuestionamiento alguno, ya que de lo que se trata, al final, es de enseñar una segunda lengua y no el uso de las tecnologías de la comunicación.

4. Conclusiones

Es evidente que el iB TOEFL como otros exámenes en pruebas están llamados a tener una influencia vital en el futuro. Si embargo, a veces, parece que la tecnología marcha mucho más deprisa que lo que los profesores y estudiantes son capaces de hacer. Se debe, en parte, a que los medios para cambiar hacia hábitos tecnológicos son lentos y, en parte, ante la imposibilidad de actualizar continuamente el parque tecnológico de los centros de enseñanza; un tercer factor es la capacidad de los estudiantes de modificar sus rutinas, modos y estrategias de aprendizaje. A pesar de todo, somos muy positivos ante el TOEFL y plataformas similares (PLEVALEX en España, García Laborda, 2006) que muy pronto estarán operativas y que, sin duda, tendrán que recoger y considerar estas observaciones y notas de investigación que creemos que, aunque subjetivas, pueden tener un gran valor.

Los autores quisieran agradecer al Ministerio de Educación por la financiación de este estudio a través del proyecto de investigación (MEC HUM2007-66479-C02-01/FILO) y desarrollo nacional de 2007 supervisado por la Dra. Emilia V. Enríquez Carrasco.

Bibliografía

- Abbott, M. L. 2006. "English reading strategies: Differences in arabic and mandarin speaker performance on the CLBA reading assessment". *Language Learning*, 56(4), 633-670.
- Alderson, J. C. y Hamp-Lyons, L. 1996. TOEFL preparation courses: A study of washback. *Language Testing*, 13(3), 280-297.
- Cumming, A., Grant, L., Mulcahy-Ernt, P., & Powers, D. E. 2004. "A teacher-verification study of speaking and writing prototype tasks for a new TOEFL". *Language Testing*, 21(1), 107-145.
- García Laborda, J. 2006. "PLEVALEX: A new platform for Oral Testing in Spanish." *Eurocall Review*,. descargado el 10 de enero 2007 desde <http://www.eurocall-languages.org/news/newsletter/9/index.html>
- García Laborda, J. y Magal Royo, M. T. 2007) "Diseño y Validación de la plataforma PLEVALEX como respuesta a los retos de diseño de exámenes de idiomas para fines específicos", *Ibérica*, 14, 79-98
- Guardian Unlimited October 20, 2006) "ETS denies technical problems with online Toefl." descargado el 10 de enero 2010 <http://education.guardian.co.uk/tefl/story/0,,1929295,00.html>.
- Huang, S. C. 2001. "Effects of language learning strategy training on English learning". East Lansing: documento de la base de datos ERIC número ED461287.
- Lee, Y. 2006. "Dependability of scores for a new ESL speaking assessment consisting of integrated and independent tasks". *Language Testing*. 23(2), 131-166.
- Lee, Y., Breland, H., y Muraki, E. 2002. "Comparability of TOEFL CBT essay prompts for different native language groups". East Lansing: documento de la base de datos ERIC número ED464963.
- Lee, Y., Kantor, R., y Mollaun, P. 2002. "Score dependability of the writing and speaking sections of new TOEFL" East Lansing: documento de la base de datos ERIC número ED464962.

- Labi, A. 2006. "European Educators Predict Chaos if ETS Expands Internet-Based English Test to 100 Countries". *Chronicle of Higher Education*, 52/ 22: 47-48. descargado el 10 de enero 2007 desde www.chronicle.com/weekly/v52/i22/22a04702.htm
- Lonsdale, M. d. S., Dyson, M. C., & Reynolds, L. 2006. "Reading in examination-type situations: The effects of text layout on performance". *Journal of Research in Reading*, 29(), 433-453.
- Manalo, J. R., & Wolfe, E. W. 2000. "A comparison of word-processed and handwritten essays written for the test of English as a foreign language". East Lansing: documento de la base de datos ERIC número ED443845.
- Murayama, K. 2006. "Adaptation to the test": A review of problems and perspectives. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 54(2), 265-279.
- Takanashi, Y. 2004. "TEFL and communication styles in Japanese culture". *Language, Culture and Curriculum*, 171, 1-14.
- Taylor, C., Eignor, D., & Jamieson, J. 2000. "Trends in computer use among international students". *TESOL Quarterly*, 34(3), 575-585.

Jesús García Laborda. Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá de Madrid, España. Doctor en Filología Inglesa y Doctor en CC. de la Educación (U. Complutense, Madrid) completó su formación con un Master en Enseñanza de Inglés (U. Georgia) y Lengua y Literatura Comparada (U. de Wisconsin-Milwaukee).

Teresa Magal Royo es profesora de la Universidad Politécnica de Valencia y Doctora en Bellas Artes por dicha universidad. Ambos autores han publicado en revistas reconocidas como *Educational Technology and Society* o *Ibérica* (ambas incluidas en SSCI).

Margarita Bakieva es técnica de investigación de la Universidad Politécnica de Valencia. Entre sus publicaciones está *Social & Behavioral Procedia* además de varios congresos internacionales tanto en España como en el extranjero.

Issues for language teachers and pupils at the primary to secondary transition: talking about learning

Jane Jones
King's College London

Abstract

There are many transitions during a pupil's school career; the one that seems to have the most impact is at the transfer from primary to secondary school. The research on which this article is based aims to explore the misunderstandings and misconceptions of both primary and secondary language teachers around the transition period and consider to what extent secondary teachers are aware of pupils' prior knowledge and have strategies in place to build on these. 26 primary schools in one Local Authority (LA) and its 8 secondary schools are covered in this research. Pupils and teachers were interviewed in each of the schools, language lessons observed and samples of work examined. A noteworthy feature was that the primary school pupils had benefited from a well embedded formative assessment and had developed effective learning skills to help them manage their transition to some degree. In this research, prominence is given to the pupils' perceptions because of their important insights into the learning process.

It was found that secondary teachers rarely took the pupils' prior knowledge into consideration; they preferred a 'fresh start', often for purely logistical reasons. The majority of the primary and secondary teachers had no or little knowledge of the languages provision on 'the other side' and harboured a great many misconceptions. It became clear that a cross-phase teacher conversation was needed to discuss include how to build on pupils' learning skills and engage the pupils as active agents in the process of progressing their own learning. Whilst this research was carried out in England, the issues raised have resonance in a great many cultural contexts. Only on the basis of a shared understanding can teachers from both levels ensure a coherent cross-phase learning experience and be agents of change as well as subject leaders in the transition process in whichever cultural context this takes place.

Resumen

Entre las muchas transiciones en el proceso educativo de un alumno la más impactante es el paso de la Educación Primaria a la Enseñanza Secundaria. Este artículo se basa en la investigación de las incomprensiones y falsas concepciones que los profesores de lenguas tanto en Primaria como en Secundaria tienen y en la consideración de hasta dónde son conscientes del conocimiento previo del alumnado y de las estrategias para trabajar a partir de dicho conocimiento. Se han investigado 26 escuelas de Primaria y 8 institutos en un área de *Local Authority*. Se realizaron entrevistas a alumnos y profesores en cada centro, se observaron clases y se examinaron muestras de trabajo. Una característica destacada fue que el alumnado de Primaria había tenido una evaluación formativa muy asentada y había desarrollado destrezas de aprendizaje que hasta cierto punto podían ayudarles en la transición. En esta investigación se destacan las percepciones del alumnado por su importante comprensión del proceso educativo.

Los profesores de Secundaria rara vez tienen en cuenta los conocimientos previos de su alumnado y prefieren comenzar de nuevo, a menudo por meras razones logísticas. La mayoría de los profesores de Primaria y Secundaria desconocen casi o totalmente las nociones lingüísticas de los alumnos del "otro nivel" y albergan una idea equivocada del mismo. Es evidente que es necesaria una fase en la que los docentes de ambos niveles puedan intercambiar impresiones para construir a partir de lo que sabe el alumnado y ayudarles a progresar en su aprendizaje. Los problemas originados por la transición no sólo son propios de Inglaterra sino también de muchos otros contextos culturales. Sólo sobre la base de un entendimiento mutuo podrá asegurar el profesorado una transición coherente además de ser los agentes del cambio en cualquier contexto cultural en el que tenga lugar la transición.

Introduction

Pupils experience many transitions during their school careers, from home to school, nursery provision to infant then junior classes, a focus on play to formal learning, teacher evaluation to national assessment to name a few (Jones and Coffey, 2006). When referring to transition, the focus is usually on the transition from primary to secondary phase, seen, rightly as a critical transition. At the heart of transition concerns is the need to ensure progression in learning from the primary phase to the secondary stage. This is especially important in the first few years at secondary school where the impetus needs to be maintained and good learning habits that were developed in the primary school deepened. The primary–secondary transition is a period of uncertainty for pupils and there has long been an awareness of the anxieties of pupils at this stage (Hargreaves and Galton, 2002, Measor and Woods, 1984, Tabor, 1993). Research indicates that even where pupils settle well, progress is far from assured, two out of five pupils failing to make expected progress according to Galton, Gray and Rudduck (1999). They found that not only was there a hiatus in progress for some students but a decline in motivation with pupils saying they no longer enjoyed school. They also observed that pupils were visibly disengaged in lessons. Similar findings can be found in other cultural contexts (Antuñez et al., (2007), Audin et al.(2005), Mayer (2006).

Crucially for languages which have particular teaching and learning challenges, as well as a very variable provision in some countries, transition needs to be carefully planned to ensure continuing motivation and progression as part of a successful cross-phase learning experience. That there is frequently repetition and discontinuity in teaching and learning from the previous year's work serves to de-motivate pupils as they often feel that 'the the new work underestimates what they are capable of doing and achieving' as Galton et al. (1999:2) write. They identified many 'discontinuities' in pupil learning as many teachers failed to build on what pupils already knew and clung to the belief that a fresh start was the most appropriate beginning point in secondary school language learning. The researchers identified approaches or 'bridges' that need to be crossed to ensure a smooth transition as follows:

1. *Bureaucratic* -the formal liaison between schools, usually at Senior Leadership level
2. *Social and personal* -the creation of social links prior to and after transfer, and at induction
3. *Curriculum* -the sharing of content to be taught
4. *Pedagogic* -the development of an understanding of how pupils are taught
5. *Managing learning* -a consideration of how each pupil can be helped to manage the transition in the light of achievement and needs and how to move forward

Welcoming, settling in and induction for pupils in transition are usually and universally well planned. In language learning, however, the curriculum, pedagogic and managing learning bridges are currently underdeveloped because teachers do not always have the time or will to discuss pedagogical issues collaboratively. Where primary pupils have experienced embedded formative assessment and effective language teaching in the primary school the pupils take, as one primary Head called it, 'suitcases of learning skills' to secondary school that can be exploited by secondary teachers in order to progress learning. Even when such continuity is missing, there is evidence (Jones, 2010; Jones and Webb, 2008) that pupils have the capability for transferring their learning skills to the new secondary context and can 'figure things out' for themselves. We want the young languages learner to develop these capabilities and be autonomous, and to operate as effective

strategic language learners and as active agents in their progress, but in a scaffolded environment within a good transition.

Whilst children benefit from continuity in all subjects at this crucial transition stage from the primary to the secondary school, continuity is essential for children's motivation and progression in their language learning. In the secondary school, students can become disenchanted with their language study especially if the subject is perceived as repetitive, non-progressive and difficult. Secondary language teachers may feel disadvantaged (Jones and Coffey, 2006) because of their perception that their primary colleagues have all the 'fun bits' and teach pupils at a stage when they are very receptive to new language. This is partly based on a misconception and a lack of understanding of the primary context. One primary teacher opined:

'A lot of secondary teachers seem to perceive what we do as just playing, they don't see a lot of the grammar we put in and also what levels the children come out at, some children are really extremely gifted and we're really getting them to a good standard, and you want them to carry on with that sort of progression, and you just hope that it continues but you know that in languages it's not happening, you're sort of almost wiping the slate clean'.

Conversely, a secondary teacher emphasised why she felt it necessary to 'wipe the slate clean' in some respect: *'I often have to unteach incorrect French that has been taught incorrectly at primary school'.*

In one study that tracked pupils from the last year of primary school to the end of the first year at secondary school, Bolster et al. (2004:39) reported a 'complex and somewhat contradictory picture'. The researchers concluded that 'opportunities which exist for building on primary language learning are largely wasted' which appears to have 'contributed to the somewhat disillusioned attitude of a certain number of secondary school pupils'. These findings are mirrored in the later research of Jones (2010).

There is an equal lack of understanding of the secondary context on the part of primary practitioners. This emphasises the need for primary and secondary teachers to engage in ongoing dialogue about learning and teaching and to work together to develop a shared understanding of learners' needs and capabilities and to plan their language teaching accordingly. On the basis of this collaboration, pupils' learning progression could be increasingly assured. Where there is a more structured approach to assessment embedded into primary languages practice, this can facilitate the communication of individual pupil progress. In which ways language teachers collaborated and communicated was an important focus of this research, which sought the views of headteachers, teachers and pupils.

The context of the research

Primary language provision for pupils in the upper stages of the primary school has come late to the English context (2010 being the point when schools had to provide learning opportunities for all pupils aged 8-10), considering that early language learning has long been a feature of education systems in almost every other European country for some time. French was, in fact, an established part of the primary curriculum in this LA in which the research was undertaken. The provision however, was extremely variable in nature, ranging from incorporation into the school curriculum, to a mere half hour a week for just some pupils in other schools. The LA provided materials in the form of a series of work books based on topics and schools invariably

supplemented these with their own resources. In addition, the LA offered training in pedagogy and support for teachers to improve their French.

Being located in the Southern part of England, it was relatively easy to visit France and indeed many schools had links with partner schools in France. In spite of the existence of close contacts between the schools and a relatively cohesive provision at primary level, feelings of mistrust and misconception between the primary and secondary school language teachers were felt. In short, primary colleagues felt their work was undervalued and the children's efforts not progressed at secondary level; secondary colleagues felt their primary colleagues did not provide adequate transfer information nor prepare the pupils adequately for the secondary stage. This finding is of some concern in the English system in which languages generally are under-supported and under-represented in the curriculum and where pupils can drop language learning at the age of 14 and, indeed, do so in ever-increasing numbers. The arguments regarding the lack of urgency for language learning in a context where English is the mother tongue are well known but are untenable in a world in which communication 'in many tongues', as Wilga Rivers (1976) wrote many years ago, is of the essence. Teachers in their classrooms alone cannot solve the problems inherent in foreign language learning, but good communication between practitioners and coherent provision can provide a useful foundation for successful lifelong learning (Driscoll, Jones and McRory, 2004).

To this end, the purpose of the research was to make a thorough investigation of the nature of the teaching, learning and assessment at both upper junior and lower secondary levels in order to establish the extent of the shared understanding. The research questions were:

To what extent do primary and secondary teachers have a shared understanding about how their provision relates to the previous or next step in learning?

In which ways do secondary teachers respond to and progress the children's previous language learning?

The research

Designed as a research project to engage the whole languages community of practice in the Local Authority, the research took place over the 2008-9 school year. I headed a team that included four primary Head teachers selected for their championing of languages in the primary school and who felt an urgent need for secondary schools to respond more effectively to primary provision. The Heads shared a leading role in setting the agenda, collecting and interpreting data and, especially, in deciding strategies for a way forward in the post-research period. It was important in this research to hear 'the voices of teachers themselves, the questions teachers ask and the interpretive frames that teachers use to understand and to improve their practice' as Cochran-Smith and Lytle (1993:7) urge. Meetings were held once a term between primary heads and all secondary Heads of Languages Department with LA officers who also gave full ethical clearance, supporting and monitoring the project. At these meetings, there were very frank exchanges in what was obviously the first opportunity the teachers had had to confront issues and express their needs.

Methods

At the beginning of the project, a questionnaire under the auspices of the LA was sent to every school to obtain base-line data about language provision and transition arrangements. It also asked for teachers' views on transition. There was a 100% return and data were processed to provide statistical evidence about aspects of provision and qualitative data about the teachers' views. Significant aspects of data are referred to in this article since the foci are the observations and the views of the teachers and those of pupils. On the basis of views expressed in the returns, research priorities were decided to be based mainly on observation and interview. Observations were aimed at getting an overview of teaching approach, 'listening, looking and recording' as Silverman writes (2009: 67) with the aim of 'noticing' in Mason's sense of 'being awake to situations' (2006:38) of interest and of personal significance potentially to our own practice. Interviews, as Punch writes are: 'a very good way of accessing people's perceptions, meanings, definitions of situations and constructions of reality' (2005:168).

The primary Heads visited primary schools other than their own, whilst I visited the team Heads' schools. I also visited all the secondary schools. In each school a member of the team observed a language lesson, the points of observation being threefold, namely teaching approach, assessment and transition issues. We discussed the teaching approach and issues of transition with the teacher responsible for language provision, and crucially, held a group discussion with a group of pupils. The pupils' voice was privileged in this research since they are the ones who, in many ways, have to cope with the transition in learning terms for themselves.

Our research can be considered what Mitchell (1984) calls a small-scale 'telling case'. The study sheds light on key issues in the ongoing research on transition and 'tells about' the teachers' concerns as well as the pupils' perceptions about how they felt they had been enabled to progress their learning in the secondary school. The pupils expressed themselves forcefully and colourfully, resonating with Flutter and Rudduck's view that 'pupils of all ages can show a remarkable capacity to discuss their learning in a considered and insightful way, although they may not always be able to articulate their ideas in the formal language of education' (2004:7).

We chose group discussions as the means to engage pupils in interactive discussion based on a semi-structured interview format, probing as potentially illuminative issues arose, for as Morgan writes: 'In essence, it is the researcher's interest that provides the focus, whereas the data themselves come from the group interaction' (1999: 6). Interviews were transcribed and analysed in terms of the pupils' understanding of their learning and their reflections about transition from their perspective. Teachers were interviewed on a one-to one basis and given time to show materials and resources, to talk about teaching approach and assessment as well as issues of transition. All interviews were transcribed and coded according to the aforementioned themes. Utterances were analysed in terms of the extent to which they showed shared understanding or tension and disagreement about pedagogy. Examples of working to support transitional learning or of missed opportunities were also identified. With data from observations, interviews and access to associated documentation such as teachers' planners, schemes of work, materials, pupils' books, we were able to obtain a rich picture of what teachers did in their teaching around the transitional period and their views on transitional learning.

In the first instance, we observed lessons with a view to capturing the various subjectivities of teaching and trying to relate this to the teachers' claims, to what the pupils said and to the 'declarations' about language

teaching in school documentation. The lessons were scripted to give descriptions of what took place and included verbatim quotes of teacher and pupils.

Findings

Observing primary language lessons

Lessons at this level included a rich mixture of teacher input with whole class, pair work, group work and occasional bursts of individual work such as filling in a work sheet. There was an emphasis on revision and consolidation before any new items were introduced, with much going over of routines such as days of the week and items of food with flashcards, all practised within songs, games or quick-fire question formats. There was almost exclusive use of the target language and a predominance of oral and aural activities. Interestingly the skill of reading was assumed and there was the occasional gap-filling, copying or simple writing of phrases to practise writing skills. There was a homogeneity about the primary lessons, with lots of physical movement and always an element of cultural input. Whilst the LA primary course materials were in evidence, these were always supplemented with other visuals, puppets, realia and the Interactive Whiteboard (IWB) for games in particular and to show the written word. Teachers were inventive with materials and did not rely on the course materials alone. Children unanimously enjoyed their lessons and identified games and working in groups as their favourite activities. They thought French was a very important skill in their lives.

It was of concern to note some imperfect pronunciation of the target language with some teachers, resulting in poor pupil pronunciation ('wheat hers' for 'huit heures', for example) and a preponderance of focus on vocabulary, as well as a rather limited advancement on the word-sentence-text continuum in most lessons. The pupils were often tongue-tied when trying to make an extended utterance.

There was extensive evidence of formative assessment in the form of the identification of learning intentions and success criteria, peer assessment and self-assessment and traffic-lighting (green, amber and red cards to indicate levels of understanding). Teachers used stickers and class points for motivational purposes to which the pupils responded well. Formative assessment was an embedded feature of the schools' assessment cultures. Summative assessment was only in evidence in 20% of the schools which led to limited recording and reporting of progress and achievement and a dearth of information to be transferred to the secondary school. Teachers often claimed secondary schools did not request assessment data.

Secondary language lessons

There was some homogeneity about the secondary lessons as there was with the primary lessons. Learning objectives were routinely made clear at the beginning of lessons and a fairly recognisable format of input, practice and consolidation of learning with listening, reading and writing activities ensued. There was explicit attention paid to pronunciation and to establishing grammatical patterns in the repetition of short sentences. Target language was used extensively by most teachers, although not so much by the pupils other than in group work tasks. Teachers frequently used the IWB, often with Powerpoint materials as a way to script the lesson and to show examples of the language but sometimes with authentic materials taken from the internet. A variety of course books was in evidence, which showed considerable overlap with materials and topics covered at primary

school, an average of 70% in terms of topic and vocabulary on a content analysis. Whilst books were used at some point in all lessons, additional material was used, in particular the IWB mainly purpose –designed by the teacher or taken from existing programmes. The pupils’ exercise book was a main recording instrument of learning in the lesson. There was a noticeable tendency to rely on translation – (‘What does that mean in English?’), a great deal of whole class activity and some poor pronunciation, in spite of practice, because of reliance on and distortion from the written word.

Formative assessment was in evidence with some self- assessment and use of the thumb tool (thumbs up, across or down) by the teacher and pupils to indicate comprehension. One teacher noticeably used well-known primary formative assessment techniques (WALT- ‘what we are learning today’ and WILF- ‘what I am looking for’) with which she was familiar; she had moved from primary teaching into secondary language teaching and was aware of the pupils’ need for aspects of familiarity. Mini-tests and the setting and returning of homework tasks with effort and achievement grades showed summative assessment. Teachers also made use of end of unit tests or their own periodic summative assessments. Secondary teachers said they had no transfer information other than from one primary school and even in this case, the secondary teachers said that ‘the levels are inaccurate’. The pupils claimed to enjoy their language learning but were noticeably less enthusiastic and commented on the repetition of work.

In sum, not only were there different cultures of teaching and expectations of the learners in the two settings, but many teachers had little knowledge of what was covered at the other stage, or of the espoused pedagogy, and seemingly afforded a low priority to the task of talking transition. A lack of time and funding were frequently mentioned and, even when colleagues had planned meetings to discuss issues, these were often cancelled or disrupted due to difficulties of staff cover of lessons. Where there was some contact, this was, crucially, part of an arrangement supported and enabled by the Head teachers.

Teacher interviews

An observer has a very privileged eye and an overview that the teachers do not have. Lesson observations indicated clearly different cultures of teaching in the primary and the secondary settings although with some overlap about which the teachers seemed unaware, other than the one teacher who had moved from primary to secondary teaching. This is hardly surprising given that 90% of the secondary schools indicated no links with the primary schools. In no case did primary school teachers know the content or course book used by their secondary colleagues and only one secondary school had seen a primary scheme of work. Two secondary schools made modest modifications to their scheme of work, assuming pupils had knowledge of very basic functions based on their knowledge of the primary materials. Whilst there was 100% dissatisfaction with transition arrangements and knowledge, 50 percent of all respondents said they didn’t know how the situation could be improved. The other 50% said details of what pupils learnt would avoid duplication.

A similar split in opinion could be seen regarding the perceived impact on pupil motivation. Although secondary teachers were unanimous that pupils began their secondary language learning as ‘enthusiastic/motivated/keen’, 60% claimed that pupils lose interest when their work repeats their primary teaching.

With regard to teaching approach, teachers commented on their perception of how they thought their colleagues in the other phase had taught. Primary teachers opined that secondary teachers went over the same ground, immersed their young learners in writing and grammar and generally took the joy out of learning. Typical teacher comments were:

'The secondary schools ignore all the work we have done with the children, some of them don't even acknowledge it'

'As Head, I visit my pupils when they go on to their secondary schools and I see what I, as the French teacher in my school, have done being rehashed without any extension. In their first year, the children are really very patient'

'I obviously talk to my son who has gone on to secondary school about his work and he seems to do mainly writing in French.'

Secondary teachers were equally negative in their perceptions of what they thought primary colleagues did in their language teaching:

'They don't seem to believe that writing could be helpful and only focus on speaking activity. The children come to us with very little idea about how what they have learnt relates to the written form. We have to quickly deal with that'.

'It is a huge challenge for us to be able to set the pupils. The teaching in the primary schools is inconsistent and although oral and comprehension is generally good, reading and writing are poor.'

'Very few primary pupils have had experience of doing homework and it is very difficult to get the pupils used to doing regular homework which for us in languages often means learning and practising'.

Unfortunately, the teachers did not make much positive comment on each other's contribution although there was general acknowledgement that contact and discussion across the phases were inadequate. Teachers raised issues of:

- Lack of time and funding to be able to make visits and find time to discuss
- The unavailability of data about pupils' prior learning in a measurable form
- Absence of hard evidence about pupils' previous work and their achievement
- Difficulties in making contact with their colleagues and requests for information or meetings ignored- *'I wrote to the Head of Languages at the nearest secondary school suggesting we meet but he never got back to me'.*

The overall impression was one of resentment and of blame for the other side, with little evidence of understanding of issues pertinent to each case. Primary teachers felt that the language learning time was more about exploring language and enjoyment; for secondary teachers, there were issues of content coverage, addressing the four skills and examinations, and trying to make the lessons enjoyable. It was under this cloud that we explored the pupil response.

Pupil group discussions

When talking to pupils, we have found them to be articulate and confident. Primary pupils were excited about continuing their language learning. Secondary pupils were, in the early part of their first year, enthusiastic and enjoying 'grown up' learning, cheerful and very tolerant of what they clearly perceived as repetition of work. It is important to listen to pupils' views, ideas and concerns because for transition is more than an abstraction or something that just happens at the end of primary school. Transition is a very real break in pupils' lives and a prospect that inspires feelings of anxiety as well as excitement. Primary pupils revealed mixed feelings about the imminent move to secondary schools as reflected in the following comment from one pupil: 'Yes and no, yes it will be a challenge, no I am not comfortable about the idea'. Asked about whether they were looking forward to language learning at secondary school, other replies reflected these mixed feelings:

- Yes, because I have learnt a language at primary school so I think it won't be very hard
- Yes, I am looking forward to it because I enjoy learning a new language
- No, because I think you have to learn how to write in a foreign language
- No, the homework would do my head in.

In response to a question about whether they thought their primary language learning would help them with languages at secondary school, there was more consensus:

- Yes, because if we learn a language at primary school it makes us aware of what we have to do at secondary school
- Yes, I think it will help because we have learnt how to remember to pronounce words
- Maybe yes because we have learnt the basics and got the flow, no because we will be learning more difficult words and have to write them down rather than say the words aloud.

Showing an awareness of the usefulness of their previous experience, when asked further about whether they expected to make progress, the children answered:

- Yes, I think we will make progress because we will have more than one lesson a week
- Yes, because I am making very good progress at primary school and from what I have heard the teaching at secondary school is very good
- Yes, because then I will be able to have a conversation with foreign people
- Yes, because I enjoy learning languages
- Perhaps, I hope so

Discussing their concerns, there was concern about reports they had heard about 'strict' teachers as well as 'harder work' and 'more writing'. When asked, primary pupils had sensible ideas about what teachers could do to help them with the learning transition when they began at secondary school:

- Give me some time to take it all in
- Revise some things we have done to make sure we are steady on it
- Maybe occasionally repeat things in the new subject but not the whole old subject again
- Do things to help you how to write and memorise things clearly
- Could you talk about my progress?
- I would like a bit of help when I get stuck
- Could the children do more than learning just things and names of objects!
- I hope we don't have to keep colouring flags in and drawing pictures of animals and things. We've been doing that over and over again and it's so boring, I'm beginning to hate French
- I like singing songs and things, but not all the time. I'd like to be able to say and understand more things.

That some pupils were already disenchanted with their language learning at age 11 is of considerable concern. It was an important point to follow up when the pupils had moved to secondary school.

The new secondary pupils

The pupils at this level told us that they were enjoying their secondary school experiences of language learning even though it was apparent they were covering many topics they had done in the primary school. An analysis of

secondary stage text books and the topics covered at the primary stage revealed a large amount of common ground. The pupils felt they had progressed from primary to secondary level in the following ways:

'French is easier, we speak better, we understand more French, we read better and we know more words'

'We do better conversations, we can spell, the more you learn, the better you get. We know more generally than in primary school. The teacher helps us and we revise. We do the same but different'

'We have done so much, we do a lot in a lesson. It was hard at the start as we didn't understand the teacher but she kept pecking away'

Interestingly, pupils, whilst aware of the considerable repetition of work, gave a balanced view on how a certain amount of repetition could give them confidence in pointing out what they knew and in providing a basis for progression. The teachers were more defensive and dismissive in their views as can be seen in the following examples:

'I know that they simply repeat what we have done for the past two years in French when they go to secondary school. The pupils come back and tell me' (primary teacher)

'Their experience is mainly oral with lots of colouring and no grammar or explicit instruction of spelling convention. That's why we have to do over the same things but teach the written form and introduce grammar' (secondary teacher)

Towards a learning conversation between teachers

Such examples show the degree of mistrust and misunderstanding that existed between these primary and secondary language teachers. Each side was locked into its own way of doing things, based on, undoubtedly, sincere teacher belief about, for example, best teaching approach, learner needs and curriculum demands. The teachers were nonetheless united about their shared belief in the value of the language learning experience for the pupils. In the light of this, planning transition in terms of the learning and pedagogic 'bridges' would be very much to the pupils' advantage and to the development of a shared understanding. Transition talk has been restricted too often to procedural issues and yet, as the following language teachers' comments show, there are crucial issues to discuss in order to deal with misconception and to find a way to ensure consolidation as well as increasingly cognitively challenging work that the pupils need (and which the pupils themselves identify as important) in order to progress.

One secondary school had recently started to implement a transition year in the first year of secondary schooling. Teachers had begun to visit primary schools to talk and had invited primary colleagues to visit them. On the basis of these experiences, a primary languages teacher identifies the following issues that need to be discussed in a transition conversation:

1 What kind of contact does there need to be between the primary and the secondary school?

The primary teacher should be in regular contact with the secondary school throughout the year and not just in the summer term. There should be discussions on the way languages are taught, how secondary school can support the primaries and even the sharing of resources. Information needs to be passed on at the transition stage but this needs to be practical, useful information and not just the general 'portfolio/passport' that has been completed by pupils.

They need to discuss which languages are being taught at the primary and how the secondary schools will help pupils to progress once they start. I also think it is important for primary schools to be honest, and if they don't have any language specialists on the staff, they should ask for help to ensure correct pronunciation and vocabulary so that children don't learn things 'wrong' from the beginning. It is also a feeling of mistrust, each side thinking they know best. This means that even when information is passed on, it isn't always appreciated or used effectively.

2 Have you observed secondary language lessons and if so, what did you learn?

I have observed a secondary school lesson and saw the secondary school teacher's skills. I realised how enthusiastic younger pupils are and therefore why it is so important for primary aged pupils to learn a foreign language. We have to work out how to sustain that enthusiasm. It is equally important for the secondary teachers to see how we approach the teaching and learning of foreign languages in the primary school and in particular, the importance of oral work.

The same question about contact was put to a secondary teacher who replied thus:

Our secondary liaison teacher has been liaising with primary schools to gather information about prior primary learning, items taught etc. The information should be given to secondary schools as a matter of normal procedure in languages (just like English, Maths and Science). Data/achievement/attainment needs to be passed on. The role of the secondary schools needs to be redefined as the initial teaching comes from primary schools rather than secondary schools. We need to discuss continuity in terms of languages offered or studied and of methodology and content. We are currently working out a timetable which will also result in some team teaching and are also planning to run weekly language sessions and teaching methodology. Again, this is to develop primary autonomy.

With respect to lesson observation and teaching primary language lessons and experiences gained, she replied:

Yes, I have observed an infants' class and taught a junior French class. In the infants, it was very different in their learning. The writing skill was kept to a minimum whereas the French was basically like a secondary school lesson. Colleagues who teach in primary schools have confirmed this and feel that primary students are capable (and in many respects find it easier than at secondary school) to retain vocabulary and structures normally offered in secondary school. Thus, progress in primary school can be achieved. Primary teachers could learn from us about language teaching strategy, the language itself.

Issues and tensions

These teachers show a welcome willingness to talk and to find ways to confront the perennial problems of e.g. time, logistics, funding, different needs and pressures and, with a new mindset, to engage in mutual learning (Middlewood, 1999). When they observe each other, they 'notice' aspects of significance to improve their own practice and identify areas of potential dispute. In this research, none of the primary school teachers had visited any of the secondary schools nor observed secondary language lessons, other than the one school with a special and very recently developed transition year. Just two teachers in one secondary school had visited a primary school.

Big challenges that need some agreement are the thorny issues of the place of writing and spelling and assessment opportunities and transfer data. Secondary teachers felt strongly that primary pupils need some introduction to the written word and spelling conventions, accents and connectives and that this meshes well with the work primary pupils do as part of general language development and literacy. Similarly, it was thought that some aspects of grammar could be introduced in a way that sensitizes pupils to pattern and structure as well as to sentence and text levels. This can be done, as one teacher suggested, in a fun but challenging way with song words or in reading stories or poems.

Secondary teachers felt that in some respects primary pupils were not challenged enough in their learning. Since the onus falls on secondary colleagues to respond to previous provision, with an appropriate sensitisation, secondary teachers would be able to better build on the ground covered in primary school and progress pupils' learning. All teachers were aware of the crucial issue of motivation and the challenge to sustain it. On this issue, there is complete agreement and this provides the impetus for a learning conversation. The results of the talking,

sharing and learning can then become the basis of a transition plan which schools need in order to ensure progression and for sustainability. Such a plan provides an incentive for primary and secondary subject leaders to work to secure a framework for continuous and progressive learning and to contribute to the sustainability of cross-phase language provision in school. A plan keeps transition on the discussion agenda, makes expectations explicit and provides a concrete platform for making effective transition a reality. This plan, proposed as part of the languages learning policy was one of the project outcomes of the teacher discussion:

A transition plan

- 1 A mission statement that values cooperation and collaboration between primary and secondary colleagues and a belief in the language learning journey
- 2 A commitment to arrange for primary pupils visits to secondary pupils in their language lessons and secondary pupils to take part in primary language lessons
- 3 Arrangements for primary teachers to visit secondary colleagues and for secondary teachers to visit primary colleagues to observe and discuss teaching and learning
- 4 Sharing details of coverage of topics, vocabulary, structures and skills at primary and secondary level and an agreement on core coverage
- 5 Decisions about assessment arrangements and agreement about transfer of useful data. Pupils should always take with them some kind of portfolio as a record of achievement
- 6 Baseline expectations of pupils at the end of the primary stage
- 7 Ideas for transitional learning activities running through the end of primary school into the beginning of secondary school.

Transitional learning

These ideas are not new although not many schools have the resources to prioritise time for such an undertaking on a sustained basis. Where schools do have the time and resources, there are examples of excellent transitional learning activities that are very creative if rather ambitious. Yet, sometimes the simplest ideas can be very effective, as in the modest suggestions made by pupils in this research. Primary learners suggested the following ideas for primary pupils:

- Sampling a lesson from a secondary text book in the primary school
- Enjoying simple stories, reciting and acting as the words are looked at to establish phoneme-grapheme correspondence (‘to get an idea of the spelling’)
- Organising simple spelling and basic grammar ‘challenges’ such as competitions and quizzes
- Learning to write a few sentences
- Writing notices in the foreign language around the classroom and school
- Writing short emails to pen pals in link schools

- Reading aloud or memorisation competitions such as simple poems, rhymes and playlets

Secondary pupils suggested the following ideas for beginning secondary school pupils

- Devising challenge activities based on the initial secondary text book that clearly identifies items covered at primary school, such as an interview scenario, a poem, a song
- Formative integrated assessments in the form of quizzes in the early weeks to build up a picture of what the pupils know/do not know/ do not know well, as part of the auditing procedure
- Topic work that enables pupils to use what they know e.g. create a brochure on their town or about a French town,
- Creating mini-plays in groups that require pupils to use previous and new learning
- Skills lessons e.g. vocabulary builders and pattern/ grammar mind maps
- Finding ways such as display, quizzes and revision sheets to help remember old and new language

Grandiose transitional learning activities may be beyond the scope or practicality of many schools and teachers, but the pupils' suggestions are based on common sense ideas that would be part of what the language community of practice would accept as normal good practice and thus part of a repertoire for all teachers to be able to engage with.

Responding to the research questions

Returning now to the research questions, it is timely to respond to them in the light of the analysis and discussion of the research findings explored in this article:

1 To what extent do primary and secondary teachers have a shared understanding about how their provision relates to the previous or next step in learning?

This research indicated a lack of shared understanding and misconception based on not knowing about the other's practice or on hearsay or stereotyped images of what teachers believed took place in other language classrooms. The image of the primary classroom on behalf of the secondary teachers was premised on an ethic based on fun, a preponderance of oral work, little attention paid to the written form and a lack of readiness for secondary language learning. Primary teachers thought that at secondary school much of the joy had gone out of learning, that it was all about writing and that their efforts in the primary school were ignored. In short, teachers of both sides felt undervalued and misunderstood.

There are elements of truth in both positions but were teachers to engage in discussion, they would start to understand the apparently divergent practices and see what beliefs and pressures frame teacher choices and practices. There is a unanimous sharing of belief in the language learning enterprise and in the need to keep children motivated and to progress. Furthermore, there is some evidence that the teachers are perhaps less apart than they think in what they value and in practices where there is some overlap such as use of target language and aspects of formative assessment.

2 In which ways do secondary teachers respond to and progress the children's previous language learning?

From their respective entrenched positions, primary teachers are adamant that secondary teachers invalidate the pupils' primary learning, starting all over again and repeating topics covered. Secondary teachers confirm the 'fresh start' and justify it in terms of needing to rationalise varied primary experiences and sometimes having to 'unteach' what they see as inadequate primary teaching.

The lack of transfer data on pupil achievement that is useful and valid poses immense problems and even when assessment data are available, these are mistrusted. A portfolio approach may well be a solution in providing an ongoing record of effort and achievement that can be sustained throughout the whole learning journey. This is a crucial feature of the learning conversation that teachers need to have in understanding each other's interpretation of their subject sub-culture and indeed the whole school cultures of both primary and secondary schools. Teachers need to ask themselves what they want and need to make transition a success.

The pupils also make an important contribution to managing aspects of transitional learning for themselves. Their capacity to self- manage their learning needs has been identified by Jones (2010) and Kolb (2007). Jones found that when pupils had developed effective 'learning to learn' strategies and had been well schooled in formative assessment practices in the primary school, they were often able to 'figure things out' for themselves in their language lessons at secondary school. A strong case can be made for teachers to unite and to talk as a cross-phase community of practice and strengthen its pedagogical base. It would also be useful for teachers to listen to pupils and take on board their views. Pupils see and experience their learning consecutively at primary and then at secondary level and are able to take a cross-phase perspective. As Rudduck and McIntyre (2007:84) assert and as was evident in the data:

'When pupils speak about teaching, they do so in terms of their own experiences, including their learning. The kinds of insight that they offer are to do with the learning opportunities available, about how positive they are about these opportunities and how they might be improved'.

Furthermore, pupils when asked to do so can take a lead and 'offer their own constructive ways about what teachers might helpfully do' (ibid.)

Leadership and agency

Leadership of a distributed kind consists of a group of leaders of the school community (Harris and Lambert, 2003) including the languages subject leader. The role of the subject leaders in the research schools focused on drawing up a scheme of work, organising school trips, assuring appropriate materials and ensuring some basic assessment of learning. Transition did not appear in any of the primary subject leaders' role specification and only in one of the secondary subject leaders was it identified as a leadership function. Usually, transition was the generic responsibility of another teacher and languages were never prioritised. Teachers made it very clear that effective transition could not happen without the support of the Head. The headteacher, with her resource and position power, has a key role to play in ensuring that transition arrangements are not jettisoned because of practical considerations such as time and funding, important though these are. As well as securing practical arrangements, Heads of both primary and secondary school need to take an active and very visible role in

transition and champion the cause of languages. As one primary Head said: 'I put in enthusiasm and I get it back' and one secondary Head said: 'I ask the pupils about their French and I speak to them in French'. The very tangible support provided by the Heads above is empowering for the subject leader and gives a potent message to pupils about agency in their learning, both their previous learning and the learning opportunities awaiting them at the next stage. Crucially for transition in languages, school leadership at all levels is needed to prioritise transition so that it is seen as an investment in more effective teaching and more productive learning (Jones and McLachlan, 2009).

Conclusion

Pupils frequently go from primary schools with a firm basis of language learning to build upon and strong motivation. Both primary and secondary teachers must commit themselves to certain agreed expectations and build on the experiences, insights, needs and enthusiasm of the pupils to ensure an effective learning bridge. Primary and secondary teachers, as well as their pupils, benefit from transitional planning and, when they do visit each other, always enjoy being 'on the other side of the fence' and find it instructive. The support of the headteacher in enabling this to take place is crucial as is the commitment of the subject leader/coordinator. A degree of success in a child's cross-phase learning is dependent on successful transition so time must be found for an ongoing conversation about learning. Currently too many teachers are locked into their own cultures and discourses are not shared. In this research project, teachers confronted misconception and started to learn from each other. They thus extended their expertise beyond the known and familiar.

A 'conversation about learning' would give impetus for fresh learning and teaching and avoid the situation that Megias Rosa warns us of that 'primary language learners' enthusiasm may be in danger when facing a new learning reality which should be the continuation of a learning process not the break up' (2008:3). In the words of one headteacher: '*If language learning is a learning journey and I happen to think that it is a very exciting journey, then we need a clearer route and closer links*'.

References

- Antuñez, S. et al. (2007) *La Transición entre Etapas: Reflexiones y Prácticas*. Barcelona: Graó.
- Audin, L., Luc, C. and Archimbaud, M. (2005) *Enseigner l'anglais de l'école au collège: comment aborder les principaux obstacles à l'apprentissage*. Paris: Hatier.
- Bolster, A., Balandier-Brown, C. and Rea-Dickins, P. (2004) Young learners of modern foreign languages and their transition to the secondary phase: a lost opportunity? *Language Learning Journal*, 30, 35-41
- Cochran-Smith, M. and Lytle, S. (1993) *Inside Outside. Teacher Research and Knowledge*. London: Teachers College Press.
- Driscoll, P., Jones, J. and Macrory, G. (2004) *The Provision of Foreign Language Learning for Pupils at Key Stage 2*, DfES Research Report 572. Nottingham: DfES Publications.
- Galton, M., Gray, J. and Rudduck, J. (1999), *The Impact of School Transitions and Transfers on Pupil Progress and Attainment*, DCSF Research Report No 131
- Flutter, J. and Rudduck, J. (2004) *Consulting Pupils: What's in it for Schools?* London: RoutledgeFalmer
- Harris, A. and Lambert, L. (2003) *Building Leadership Capacity for School Improvement*, Maidenhead: Open University Press
- Jones, J. and Coffey, S. (2006) *Modern Foreign Languages 5-11. A guide for teachers*. London: Routledge

- Jones, J. (2010) *Assessment for Learning as a way to support transition in primary languages from KS2-3*, Language Learning Journal, Summer 2010 (In press)
- Jones, J. and McLachlan, A. (2009) *Primary Languages in Practice. A Guide to Teaching and Learning*. Maidenhead: OUP 2009
- Jones, J. and Webb, M. (2006) *Assessment for Learning across the whole school: a case study in whole school capacity building*. Paper presented at BERA 2006, University of Warwick
- Kolb, A. (2007) How Languages are learnt: Primary Children's Language Learning Beliefs in Innovation, in *Language Learning and Teaching*, Vol.1, No. 2, 227-41
- Mason, J. (2002) *Researching Your Own Practice. The Discipline of Noticing*. London: RoutledgeFalmer
- Mayer, Nikola (2006): "Fremdsprachenunterricht als Kontinuum- Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe" in Gehring, W. (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht heute*. Oldenburg: BIS-Verlag, pp. 215-33.
- Measor, L. and Woods, P. (1984) *Changing Schools*. Milton Keynes: OUP
- Megias Rosa, M. (2008) *Transition between Primary and Secondary school: State of the Art. Transition in Spain*, from the website of the EU funded Priseco project 'Primary and Secondary continuity in Foreign Language Teaching'.
- Middlewood, D., Coleman, M. and Lumby J. (1999) *Practitioner Research in Education. Making a difference*. London: Paul Chapman
- Mitchell, J. (1984) Typicality and the case study, in Ellen, R.F. (Ed.) *Ethnographic Research: a Guide to Conduct*. New York: Academic Press
- Punch, K. (2005) *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. London: SAGE
- Rivers, W. (1964) *The Psychologist and the Foreign Languages Teacher*. Chicago: University of Chicago.
- Rudduck, J. and McIntyre, D. (2007) *Improving Learning Through Consulting Pupils*. London: Routledge.
- Silverman, D. (2006) *Interpreting Qualitative Data*. London: Sage
- Tabor, D. (1993) Smoothing their path: Transition, continuity and pastoral liaison between primary and secondary school. *Pastoral Care* 11, no. 1: 10-4.

Jane Jones is Senior Lecturer in Modern Foreign Language Education, Department of Education and Professional Studies, King's College London, University of London. jane.v.jones@btinternet.com.

HOLA ! Une approche holistique de l'apprentissage des langues Observons des classes

Catherine Macquart-Martin
Directrice Thélème international

Catherine Adam
Formatrice Thélème international

Résumé

A travers des observations de classes de français en primaire, cet article présente les principes directeurs de l'approche holistique de l'apprentissage des langues tels qu'ils ont été élaborés au cours du projet HOLA!: la classe de langue offre un environnement riche et sécurisant dans lequel les nombreuses interactions se font dès le début de l'apprentissage dans la langue-cible, les Intelligences Multiples ainsi que les styles et rythmes d'apprentissage sont respectés, l'authenticité a une place importante et les élèves mènent une réflexion sur leurs apprentissages. En outre, les enseignants trouveront ici des exemples concrets et pratiques qu'ils pourront mettre en œuvre ou adapter à leur classe selon les pistes suggérées.

Mots-clés: Approche holistique, jeunes apprenants, Intelligences Multiples, authenticité, réflexion sur ses apprentissages.

Resumen

A través de la observación de clases de francés en Primaria. Este artículo presenta los principios directores del enfoque holístico del aprendizaje de lenguas según han sido elaborados por el proyecto HOLA!: la clase de lengua ofrece un entorno rico y seguro en el que las numerosas interacciones se funden desde el comienzo del aprendizaje en la lengua objeto; las inteligencias múltiples así como los estilos y los ritmos de aprendizaje son respetados; la autenticidad tiene un papel importante y los alumnos realizan una reflexión sobre su aprendizaje. Los profesores, asimismo, encontrarán aquí ejemplos concretos y prácticas que podrán utilizar o adaptar a sus clases según las pistas sugeridas.

Palabras clave: Enfoque holístico, alumnado joven, inteligencias múltiples, autenticidad, reflexión sobre el aprendizaje.

HOLA! est le résultat d'une collaboration entre huit institutions éducatives européennes¹: écoles, universités, instituts de formation continue, agences pour l'internationalisation. Leurs travaux, menés d'octobre 2007 à septembre 2009 dans le cadre d'un projet Comenius², ont permis de donner un cadre à l'approche holistique de l'enseignement des langues aux jeunes apprenants en contexte scolaire et de proposer des situations d'apprentissage qui peuvent facilement être mises en œuvre en classe ou adaptées à des réalités variées.

¹ VZW Nascholing - VSKO (BE-VL), SEGEC (BE-FR), Aarhus universitet (DK), Universidad d'Alcala (ES), Primary State School Advisers Office (EL), Thélème international (FR), A. de Gasperi Primary School (IT), Dogus Okullar Grubu (TR)

² 1333919-LLP-1-2007-Comenius-CMP

Ce sont deux de ces situations d'apprentissage que nous allons examiner ici. Nous observerons des classes de primaire aux Pays-Bas, en Belgique et en Angleterre qui apprennent le français comme langue étrangère. Nous verrons tout d'abord en quoi chaque situation est emblématique de l'approche HOLA!. Une rapide description du déroulement des séances, nous permettra de voir concrètement les principes directeurs de cette approche. Enfin, et cela nous semble le plus important, nous ferons des propositions afin que les enseignants puissent adapter ces situations à leurs contextes mais aussi développer de nouvelles situations d'apprentissage qui considèrent le monde, la langue, l'enseignant et l'apprenant dans leur globalité.

Nous vous invitons donc à pousser avec nous la porte de trois classes pour observer des situations d'apprentissage que nous considérons holistiques.

1. Les premières séances ou « Toc, toc, toc: entrez ! »

1.1. De l'importance des premières séances

Commencer à apprendre une nouvelle langue, un nouveau sport, un nouvel instrument de musique... est une expérience à la fois excitante et frustrante : de nouvelles connaissances, aptitudes s'offrent au débutant mais que d'efforts, que d'essais plus ou moins heureux l'attendent également! D'autre part, les premières séances forgent, sinon les premières représentations sur la langue-cible, qui sont bien antérieures, du moins les premières représentations quant à son apprentissage. Or, on sait à quel point celles-ci sont déterminantes parce qu'elles sont gravées dans la mémoire des élèves et que seul un long travail de déconstruction puis de reconstruction pourra les modifier. L'approche holistique, parce qu'elle considère l'apprenant dans sa globalité, reconnaît le rôle important des représentations dans la motivation des apprenants. Il est donc capital que les premières heures de l'apprentissage d'une nouvelle langue en primaire apportent aux élèves à la fois l'excitation que procurent les premiers échanges dans une nouvelle langue, mais aussi et surtout la sécurité et la confiance, qui seront nécessaires pour la suite, encore longue et exigeante, de l'apprentissage. Les premières heures en français nous semblent à ce point fondatrices et déterminantes que nous vous proposons ici d'observer les techniques et l'attitude d'un enseignant néerlandais pour inviter ses élèves de 8-9 ans à entrer dans la nouvelle langue : le français.

1.2. Dans la classe

1.2.1. Avant de commencer

Avant même les premières leçons de français, les enfants et l'enseignant ont eu des discussions autour de l'apprentissage des langues, ses enjeux, les facilités et les difficultés supposées, le statut du français et les différentes langues connues dans la classe. Il est en effet important que les enfants adhèrent à la démarche, sachent pourquoi et comment ils vont apprendre une nouvelle langue.

Ainsi les enfants savent avant qu'elle ne commence que la leçon se déroulera en français, que l'on n'attend pas d'eux qu'ils comprennent tout mais qu'ils fassent surtout l'effort d'écouter et de reproduire certaines structures de leur mieux.

Certains, dans leur enthousiasme, ont apporté de chez eux des « traces » de français : une carte postale, un paquet de bonbons, une photo de vacances... Le tout est exposé dans un coin, qui sera baptisé « La Petite France ».

1.2.2. C'est parti !

En français et avec de nombreux gestes, l'enseignant demande aux élèves de se lever, de venir au centre de la classe et de se placer en cercle. Il montre une petite Tour Eiffel et demande: «Qu'est-ce que c'est ?» «De Eiffel Toren !», répondent plusieurs enfants. L'enseignant valide, reformule et répète plusieurs fois en modulant sa voix: «Oui, c'est ça, c'est la Tour Eiffel, la Tour... Eiffel». Il explique que cette tour sera symbolisera le français dans la classe. Quand il montre la tour, le cours de français commence.

Une première activité est alors mise en œuvre: l'enseignant dit: «bonjour» et invite les élèves à lui répondre «bonjour». Il montre un ballon et le lance à un premier élève tout un accompagnant son geste d'un nouveau «bonjour». Il fait comprendre à l'élève de reproduire le geste et la salutation. Une fois la surprise passée, tous les enfants, même les plus réservés, se prêtent facilement à cette activité.

Une seconde activité est ensuite proposée, l'enseignant la modélise: il marche vers un élève, lui serre la main, dit: « Bonjour Kedves » et l'incite à répondre: « Bonjour Monsieur». L'échange est répété avec d'autres élèves. Le groupe rit un peu nerveusement: il est inhabituel de jouer au ballon dans la classe et saluer de cette façon l'enseignant. Mais bientôt, l'enseignant invite les élèves à se saluer mutuellement. La nervosité laisse la place à l'engouement.

Après un moment, l'enseignant introduit une structure plus longue: « Bonjour. Comment ça va ? » et trois réponses possibles accompagnées de mimiques appropriées: «Ca va bien. Ca va mal. Ca va comme-ci, comme-ça». A nouveau, l'enseignant modélise l'activité. Quand la structure est mémorisée, il laisse les enfants interagir.

Plusieurs structures sont ainsi introduites, répétées et mémorisées. Une activité de réinvestissement est alors proposée. Quand les élèves entendent de la musique, ils marchent dans la classe. Quand la musique s'arrête, ils saluent l'élève le plus proche d'eux et engagent un petit dialogue. L'enseignant observe, encourage et valide les productions.

1.2.3. Qui parle français ?

La leçon suivante commence à nouveau avec la Tour Eiffel et le jeu du ballon. Cela deviendra un rituel qui aide les enfants à se concentrer pour la leçon de français. Des bouts de papier sont distribués aux élèves. L'enseignant ne donne pas de consigne orale mais indique par des gestes que ces papiers doivent être placés les uns à côté des autres afin de reconstituer une image. Petit à petit, une carte de la France colorée se reconstitue. L'enseignant demande: «Qu'est-ce que c'est ?» Certains ne savent pas, d'autres répondent dans leur langue maternelle, mais bientôt la réponse arrive: «France». A nouveau, l'enseignant valide et reformule: «Oui, bravo, c'est la France !»

Il affiche alors une carte du monde et demande si un élève peut montrer où est la France. Cela fait, il demande si les enfants connaissent d'autres pays dans lesquels on parle français. Les réponses sont plus difficiles. Un enfant a de la famille en Belgique et sait qu'on y parle néerlandais et français. A ce stade, les élèves interviennent dans leur langue maternelle; l'enseignant, comme on l'a déjà vu, reformule en français et pour que la conversation soit la plus naturelle possible, il n'exige pas que l'enfant concerné ou la classe répète la réponse. C'est par imprégnation et grâce à un environnement riche que les enfants apprennent. Comme l'exercice est un peu difficile et qu'il ne s'agit pas de mettre les élèves dans une situation inconfortable, l'enseignant affiche une nouvelle carte sur laquelle les pays francophones sont coloriés.

Rapidement, les enfants comprennent de quoi il s'agit et donnent le nom de pays qu'ils identifient. L'enseignant reformule et complète la liste.



Pour l'activité suivante, les enfants sont assis à leur table et travaillent individuellement. L'enseignant leur fait écouter des enregistrements de plusieurs personnes qui parlent dans différentes langues. Les élèves montrent une Tour Eiffel qu'ils viennent de fabriquer, quand ils entendent du français. L'enseignant et les élèves valident ensemble les réponses correctes.

A la fin de la séance, la Tour Eiffel de l'enseignant, la carte de France et celle des pays francophones rejoignent la « Petite France ».

1.3. En quoi ces premières séances s'inscrivent-elles dans l'approche holistique ?

On voit ici que dès les premières séances, le français est la langue véhiculaire. Le manuel n'est pas encore ouvert. D'ailleurs, l'écrit n'est pas encore introduit à ce stade. L'enseignant n'exige pas encore de réponses en français. Il reformule les interventions des élèves et ne leur demande pas de répéter la réponse en français afin que les échanges soient fluides et aussi naturels que possible.

Voyons les caractéristiques des activités. Elles permettent d'utiliser la langue en contexte et dans des situations qui ont du sens pour les élèves : on se salue, on cherche des pays dans lesquels on parle français, on discrimine du français à l'oral. Les activités permettent au groupe de réussir. L'enseignant ne met pas la classe en échec quand une réponse attendue ne vient pas. Donc les enfants prennent confiance en leur capacité de réussite dans ce nouvel apprentissage. Les activités sont d'emblée interactives : les élèves *se* parlent en français ; les échanges ne sont pas uniquement entre le professeur et un élève. Ces activités ont des supports et des modalités variés qui peuvent ainsi convenir à différents styles d'apprentissage et Intelligences Multiples. L'enseignant a recours à une stratégie particulièrement efficace pour les débutants : s'appuyer sur des connaissances antérieures. Ici, il s'agit de comprendre la situation concernant les salutations, reconnaître la carte de France, nommer des pays francophones.

1.4. Comment adapter les activités présentées ci-dessus ?

Vous n'avez pas d'enregistrements dans plusieurs langues étrangères ? Vous trouverez facilement sur Internet et dans l'école des objets (drapeaux, cartes postales, monuments miniatures, boîtes de confiseries...) qui appartiennent à différentes cultures. Montrez ces objets aux élèves qui à leur tour montrent la Tour Eiffel si l'objet est français. Pour travailler l'oral, demandez aux élèves s'ils peuvent imiter un français qui parle leur langue maternelle.

Si vous n'avez pas de coin disponible y pour présenter des objets français, assurez-vous d'avoir un objet symbolique peu encombrant et que vous mettez en évidence au moment de la leçon de français. Avec de très jeunes enfants, on pourra avoir une marionnette ou une mascotte. Avec des élèves de fin de primaire, un poster ou, comme on l'a vu ici, une Tour Eiffel en papier sont suffisant. Ce qui importe ici est de donner un signal visuel au début du cours et d'instaurer un rituel, dont le caractère répétitif rassure les élèves et facilite la mémorisation. Attention, ce rituel ne doit pas devenir une routine lassante. Dès que les compétences langagières des élèves auront progressées, il faudra modifier l'activité rituelle.

2. Pour ta fête, je te donne...

2.1. Des situations d'apprentissage multi sensorielles, collaboratives et créatives

Laissons le tout début de l'année scolaire, pour observer des classes qui apprennent le français depuis plusieurs mois déjà. A nouveau, il s'agit d'une situation d'apprentissage qui n'utilise pas de manuel. Les compétences langagières des élèves sont déjà plus développées. Ici, la fête des mères, célébrée dans de nombreux pays, est le prétexte pour écrire un texte poétique avec des rimes et confectionner une carte.

Pour HOLA !, il est en effet très important de tenir compte des événements qui jalonnent la vie de la classe : les anniversaires, les fêtes religieuses ou nationales, la naissance d'un petit frère ou d'une petite sœur... Tout d'abord parce qu'ainsi la classe de langue s'appuie sur des situations authentiques et puis parce que les élèves directement concernés, sont davantage motivés.

Nous vous proposons ici une situation d'apprentissage facile et rapide à mener : 2 séances de 45' suffisent. Elle permet en outre aux élèves de réinvestir le vocabulaire qu'ils ont appris lors de leurs premiers mois de français et de découvrir de façon interactive quelques nouveaux mots. Mais avant tout l'intérêt de cette situation d'apprentissage est qu'elle crée un lien entre le cours de français et la famille de l'enfant et met en jeu plusieurs styles d'apprentissage et d'Intelligences Multiples. Les classes ont été observées en Grande-Bretagne, aux Pays-Bas et en Belgique. Les enfants y étaient âgés de 8 à 12 ans et avaient commencé le français depuis plusieurs mois. Les observations mentionnées ici sont celles qui sont les plus saillantes et les plus pertinentes par rapport à l'approche holistique.

Comme on l'a déjà vu avec « Les premières séances », les élèves savent que l'enseignante parle en français, répète volontiers les consignes, modélise l'activité, donne des exemples... mais ne traduit pas les consignes dans la langue maternelle des élèves. Ces derniers peuvent demander de l'aide à l'enseignante ou à un autre élève ; ils peuvent également consulter des ressources : dictionnaire visuel, affiche, cahier personnel...

L'objectif général ici est double : les élèves doivent être capables à la fois de suivre des instructions pour fabriquer une carte de fête des mères et de rédiger à l'aide d'une structure déjà rédigée mais incomplète, un texte poétique très simple.

Au delà de cet objectif général d'apprentissage, on vise également ici d'autres objectifs importants pour l'approche HOLA !:

- un objectif affectif en créant un lien entre la classe de français et la famille de l'enfant,
- un objectif visant les compétences à la fois langagières et comportementales puisque, comme on le verra plus en détail ci-dessous, les élèves doivent être capables d'interagir pour trouver des mots qu'ils ne connaissent pas,
- un objectif phonologique et mémoriel : être capable, à l'aide d'un support visuel, de réciter un texte très court et comportant des rimes,
- un objectif comportemental : soigner un travail, ici une carte, dans l'intention de l'offrir,
- un objectif métalinguistique : être capable de trouver des rimes

2.2. Dans la classe

2.2.1. Avant de commencer

En entrant dans la classe, on remarque son atmosphère chaleureuse avec un coin lecture fourni en albums, magazines..., du matériel scolaire à disposition des élèves, de nombreux affichages comprenant des

ressources (vocabulaire, conjugaison, tableau des services) et différentes productions d'élèves. Les tables sont arrangées en ilots de différentes tailles.

Quand les élèves arrivent, ils sont salués individuellement par l'enseignante. Pendant que l'un d'eux écrit la date et la météo en français, les autres se placent en cercle devant le tableau. L'enseignante dirige des activités rituelles, que nous avons évoquées précédemment, pendant une dizaine de minutes. « *Voilà, vous pouvez vous asseoir.* » La leçon commence véritablement.

2.2.2. Une carte pour la Fête des Mères

L'enseignante valide la date écrite par l'élève de service et montre un calendrier. « *Aujourd'hui, on est mercredi. Dimanche prochain, dimanche ..., c'est la Fête des Mères.* » Elle présente une ribambelle de cœurs et annonce : « *On va faire une carte spéciale pour les Mamans : c'est une ribambelle de cœurs (il y a un cœur, deux cœurs, ...six cœurs !) et on va écrire un poème !* »



Il s'agit ici à la fois de proposer un défi : écrire un poème, mais aussi de rassurer les élèves. C'est ce que fait l'enseignante tout d'abord en rappelant les jours de la semaine, bien connus des enfants, et en comptant les cœurs. Elle sécurise également les élèves en présentant la production finale : ils savent ce que l'on attend d'eux. Enfin, toujours pour mettre les élèves en confiance les étapes du travail sont annoncées : « *Demain, jeudi, on va faire la carte. Mais avant ça, aujourd'hui, on va écrire le poème !* »

2.2.3. Écrire le poème

L'enseignante demande aux élèves s'ils se souviennent de poèmes qu'ils ont appris. Certains montrent immédiatement des textes affichés au mur de la classe. Une élève entame la récitation d'un texte. Après avoir remercié l'élève, l'enseignante reprend le texte qui vient d'être récité pour faire émerger la notion de rime : « *Dans le texte que Mary a récité, il y a des rimes : Polichinelle-échelle, ça rime ! On va chercher des rimes. Par exemple, crayon-marron, vélo-moto... et moto-voiture, ça rime ?* » Pour HOLA !, il est important de partir des connaissances des élèves et de les enrichir comme le fait l'enseignante dans cet exemple.

Cette dernière affiche au tableau la structure du poème.

Pour ta fête, Maman,
Je te donne
Un petit cœur tout en couleur
Un petit cœur...
Un petit cœur...
Un petit cœur...
Pour te dire que je t'aime, Maman

Les enfants sont regroupés devant le tableau et réagissent spontanément. L'un remarque « les grandes lettres », un autre trouve « oe » bizarre... Comme d'habitude, l'enseignante reformule et enrichit les propositions. Le « oe » de « cœur » est comparé à celui de « sœur ». Les lettres majuscules sont justifiées en comparant avec d'autres poèmes affichés dans la classe.

L'enseignante fait remarquer qu'il manque des mots et que ces mots doivent rimer avec « cœur ». « Sœur » est proposé assez rapidement. Mais c'est tout. Plutôt que de donner des solutions, l'enseignante demande alors aux élèves de se mettre par trois. Dans l'approche HOLA !, les recherches sont souvent menées en groupe pour permettre aux élèves de collaborer. Une fiche est distribuée qui donne des indices visuels, olfactifs et tactiles. Toutefois, certains mots ne sont pas encore connus des élèves (odeur, bonheur, moteur). Des indices sont donc remis à certains élèves au hasard. Aussi, les élèves doivent-ils interroger ceux qui ont les réponses. Cette technique permet de développer de l'interaction et de la coopération entre les élèves. Une fois que les élèves sont en activité, l'enseignante les observe, circule parmi les groupes, s'assure qu'aucun élève ne reste trop en retrait. Elle veille à ce que le français soit exclusivement utilisé et soutient, si besoin, les productions.

Une mise en commun a lieu rapidement au tableau. Des élèves à tour de rôle écrivent une réponse. L'enseignante répète plusieurs fois le mot et marque bien le déterminant afin que les élèves mémorisent le genre en même temps que le nom. Dix mots qui riment avec « cœur » ont ainsi été trouvés. La classe en retient cinq pour le poème: couleur (déjà dans la structure proposée, voir ci-dessus), fleur, odeur, douceur, bonheur.

Cette fois, individuellement les élèves recopient la structure qui est toujours affichée au tableau et la complètent avec trois des cinq mots retenus. Quand c'est fait, quelques élèves volontaires lisent le poème qu'ils ont ainsi obtenu, d'autres affichent le leur.

Pour clôturer la séance, l'enseignante félicite les élèves pour leurs poèmes et rappelle que la séance suivante sera consacrée à la fabrication de la carte et à l'apprentissage par cœur du poème. Elle demande à ceux qui ont retenu le mot « odeur » d'amener si possible du parfum de la maman.

2.2.4. De la créativité

Le lendemain, la séance s'ouvre à nouveau par des activités rituelles. L'enseignante propose ensuite deux modèles de carte : l'un est une feuille cartonnée A4 pliée en deux, décorée et à l'intérieur de laquelle le poème est soigneusement recopié, l'autre modèle est la ribambelle de cœurs déjà montrée la veille. Les enfants peuvent choisir le modèle qu'ils veulent réaliser. Pour HOLA !, il est important que les élèves aient la liberté de choisir et de créer : ils s'investissent davantage dans une activité qu'ils ont choisi et apprennent également ainsi à s'autogérer.

Les élèves qui choisissent le premier modèle travaillent en autonomie. Ils vont chercher le matériel nécessaire et préparent leur carte. Le niveau d'autocontrôle est très élevé : certains préfèrent tout recommencer plutôt que de faire une rature!

Ceux qui ont choisi de faire la ribambelle s'installent autour d'une grande table pour suivre les consignes de l'enseignante, voir les gestes qu'elle fait et avoir accès au matériel nécessaire : coton, papiers de différentes couleurs et textures, laine, crayons de couleur, colle, plumes, échantillons d'eau de toilette... L'enseignante montre les différentes étapes. Celle du pliage est difficile pour les élèves peu à l'aise dans la gestion de l'espace. Les ribambelles coupées en plusieurs morceaux déclenchent les rires! Ceux qui ne réussissent pas au premier essai peuvent recommencer et sont guidés individuellement par l'enseignante ou un autre élève. Certains élèves se révèlent très adroits dans les bricolages alors qu'ils ne le sont pas forcément pour l'apprentissage de la langue étrangère. Il est intéressant ici proposer une activité qui met en jeu plusieurs Intelligences. Quand le pliage et le découpage sont finis, l'enseignante laisse aux élèves décorer

les cœurs en fonction de leur poème et de leur créativité. Ils se montrent créatifs et réinvestissent des techniques apprises pendant le cours d'arts plastiques.

Comme tous les élèves ne travaillent pas au même rythme, l'enseignante laisse assez de temps à chacun pour finaliser sa carte. Ceux qui sont prêts vont dans le coin lecture ou font un Memory...

La fin de la séance est consacrée à l'apprentissage par cœur du poème. Des techniques pour apprendre par cœur sont rappelées: écrire plusieurs fois le texte, chanter, marcher... Chacun choisit celle qui lui convient le mieux. A la fin de la séance, certains sont déjà capables de réciter le poème. Les autres demandent à le réciter le lendemain.

La récitation est auto évaluée à l'aide d'une grille connue des élèves.

	oui	non	Je ne suis pas sûr(e).
Je parle fort.			
Je dis tous les mots.			
Je prononce les mots correctement.			

Il n'y a pas de note pour ce travail. Par contre, les élèves gardent une trace de leur production (photocopie, photo...) Lors des séances consacrées au portfolio, les élèves choisissent ou non de placer telle ou telle production. Ils justifient rapidement leur choix dans une grille en français très simple.

2.3. En quoi ces premières séances s'inscrivent-elles dans l'approche holistique ?

Nous vous avons proposé d'observer cette situation d'apprentissage parce qu'elle nous semble représentative de l'approche HOLA !. En effet, elle est en prise avec le monde extérieur, ici, une fête traditionnelle. Elle permet d'établir un lien entre la classe et la famille de l'enfant. Les élèves peuvent opérer des choix : des mots dans une liste, un modèle de carte, une technique pour apprendre par cœur. Ils interagissent, collaborent et coopèrent. Enfin, les différents rythmes de travail, styles d'apprentissage et Intelligences Multiples sont respectés afin que tous réussissent la tâche proposée.

2.4. Comment adapter cette situation d'apprentissage ?

Cette tâche ne peut être proposée que si on est assuré qu'aucun enfant de la classe n'est séparé pour une raison ou une autre de sa mère. Mais il n'est pas difficile d'adapter l'exemple proposé ci-dessus. En ce qui concerne les relations avec la famille, il est aisé d'envoyer une carte de vœux, une invitation pour un spectacle, un jeu de Memory pour que toute la famille joue en français... Les occasions d'écrire des cartes ne manquent pas : carte d'anniversaire, de vœux, de félicitations... Proposer des choix et des techniques de mémorisation variées doit devenir une habitude. Par exemple, on peut présenter un(e) ami(e) de différentes façons : à travers un dialogue, à l'aide d'un poster ou encore d'une carte mentale.

A travers ces deux exemples concrets: les premières séances et la carte de fête des mères, nous avons pu voir comment les principes de l'approche HOLA ! sont mis en œuvre en classe. Nous retiendrons que les enfants évoluent dans un environnement à la fois riche et sécurisant. Dès le début de l'apprentissage, la langue est un vecteur pour interagir et communiquer. Les différents rythmes et styles d'apprentissage ainsi que les Intelligences Multiples sont respectés. Les situations sont les plus authentiques possibles. Enfin, les jeunes élèves ont la possibilité de mener une réflexion sur leurs apprentissages en s'autoévaluant et en tenant un portfolio. Bien-sûr, nous aurions pu aussi vous montrer comment faire cuisiner les élèves en classe de

langue, explorer un album, inventer des histoires... HOLA !, c'est tout un univers. Nous espérons vous avoir donné envie de l'explorer !

Références

V.Thienen.,K., Belien.,A., (éds.), *HOLA! Une approche holistique de l'apprentissage des langues*, vzw DOKO, Bruxelles, 2009, 168 p.
www.holaforkids.be

Catherine Macquart-Martin. Directrice Thélème international. cmacquart@theleme-international.fr

Catherine Adam. Formatrice Thélème international. cadam@theleme-international.fr

Un Proyecto de trabajo colaborativo en los estudios de Filología Inglesa de la UNED

Antonia Sagredo Santos, Manuel F. Rábano Llamas y M^a Luz Arroyo Vázquez
Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED

Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia programada en la asignatura de cuarto curso Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa de la Licenciatura de Filología Inglesa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El proyecto de trabajo consistía en la realización de comentarios de textos históricos por un grupo de alumnos de la asignatura de forma colaborativa. En el desarrollo de esta experiencia se han utilizado los medios técnicos necesarios para realizar el trabajo colaborativo *online* con estudiantes que siguen la modalidad de enseñanza a distancia.

Palabras clave: Trabajo colaborativo, enseñanza de idiomas, sistema virtual

Abstract

This project presents an experience planned in the four year subject History and Culture of the English-speaking Countries included in the English Philology Degree of the Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). The work project consisted on the creation of historical text commentaries by a student's group in a collaborative way. In the development of this experience, technical tools were introduced to complete the collaborative work online with students who are studying their degree in a distance learning system.

Key words: Collaborative work, language learning, virtual system

1. Introducción

En la actualidad, son muchas y variadas las posibilidades que las nuevas tecnologías, y en particular Internet, ofrecen al trabajo en equipo, al trabajo colaborativo y al trabajo cooperativo. El trabajo en grupo es un recurso didáctico con enormes y reconocidas ventajas. Particularmente son las estructuras colaborativas y cooperativas las que parecen resultar más eficaces y enriquecedoras desde el punto de vista educativo en la organización de los grupos.

Desde hace tiempo, se denomina trabajo colaborativo a todo tipo de trabajo que se realiza en grupo. Sin embargo, es necesario concretar las principales diferencias entre el trabajo en grupo y el trabajo colaborativo. Se puede decir que en el trabajo en equipo el grupo es heterogéneo con respecto a sus conocimientos e intereses y cada uno de sus miembros se responsabiliza de su propio trabajo individual. Hay un líder o coordinador que toma las decisiones y la evaluación se hace de forma individual o en grupo. El objetivo final que se fija al iniciar la actividad es llegar a completarla.

Por su parte en el trabajo colaborativo el grupo es homogéneo si tenemos en cuenta sus intereses y objetivos y la responsabilidad del aprendizaje o trabajo es compartida. El liderazgo del grupo es, igualmente, compartido por todos sus miembros y su objetivo final es doble: por un lado, estimular el aprendizaje, por otro fomentar la relación entre todos los componentes del equipo. En este tipo de trabajo, el tutor no

interviene apenas en el proceso. Con respecto a la evaluación se suele hacer una media de las puntuaciones individuales para evaluar tanto el trabajo como la metodología.

Se puede decir que el grupo de trabajo se considera colaborativo si sus miembros trabajan distribuyéndose tareas de un modo más o menos complementario, mientras que se considerará como cooperativo si todas las tareas son realizadas en grupo.

En nuestro caso, hemos puesto en práctica un modelo colaborativo *online*, ya que se trata de una universidad que sigue un modelo de educación a distancia frente al colaborativo presencial. En el primer modelo, los estudiantes están repartidos por distintas ciudades y países y su punto de unión es la red informática. Su evaluación será *online* y exige una gran coordinación de los tutores o profesores porque no conocen a los participantes ni estos se conocen entre sí.

El principal objetivo era diseñar un proyecto que creara y dinamizara grupos de trabajo en entornos virtuales que mejorasen el rendimiento de los alumnos de la asignatura troncal de cuarto curso de Filología Inglesa, Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa, en la modalidad de enseñanza a distancia.

2. Diseño del proyecto

El Equipo Docente así como el Tutor de Apoyo en Red (TAR) de la asignatura Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa de cuarto curso de los estudios de Filología Inglesa de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, hemos participado durante el curso 2008-2009 en un proyecto de innovación de la docencia universitaria que tenía como finalidad optimizar la enseñanza y aprendizaje de la asignatura mediante el uso de las nuevas tecnologías con el fin de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Para alcanzar nuestro objetivo, hemos tratado de conseguir un aprendizaje activo del alumno, yendo desde el aprendizaje autónomo, dada su importancia en el contexto de la enseñanza y aprendizaje a distancia, al aprendizaje colaborativo, por su relevancia en el EEES. El proyecto ha consistido en proporcionar a los alumnos de la asignatura, que voluntariamente han querido participar, una serie de documentos históricos del mundo anglófono que debían comentar de forma individual y que, una vez revisados y corregidos por el equipo docente de la asignatura, se ha colgado en la RED por el TAR de la asignatura para poder pasar a desarrollar el trabajo colaborativo a través del cual todos los alumnos podían aportar sus sugerencias y comentarios a los trabajos que han realizado el resto de los miembros del grupo obteniendo una versión final del comentario en la que estarían recogidas todas las aportaciones que han salido del grupo. Por lo tanto, tendríamos unos comentarios mucho más ricos y completos realizados entre todos.

Teniendo en cuenta que nuestra experiencia previa en la creación de grupos de trabajo no había respondido a nuestras expectativas por la falta de participación del alumnado, diseñamos un proyecto que pudiera servir para crear el grupo de trabajo. Una vez formado el grupo, se asignaron tareas y tiempos a los participantes, para su posterior organización, publicación y debate desde la Plataforma virtual de la asignatura. El Equipo Docente así como el TAR de la asignatura animaban a incorporarse en el grupo de trabajo a todos los alumnos matriculados en la asignatura, con la convicción de que sus aportaciones serían de gran interés y utilidad tanto en su propio proceso formativo como en futuras acciones en el proceso de adaptación al EEES.

En este proyecto práctico se pretende poner de relieve los nuevos recursos que la tecnología puede ofrecer a estos sistemas de organización del trabajo, en relación fundamentalmente con las nuevas y más potentes formas de comunicación a las que se tiene acceso en el mundo educativo actual y que facilitan los procesos de trabajo en grupo o colaborativo mediante la mejora de la gestión del conocimiento en sentido amplio: acceso y debate mediante el desarrollo de las habilidades sociales y tecnológicas (Rábano, 2008: 8).

Con este punto de partida se diseñaron unas acciones que se irían cumpliendo por parte de todos los participantes en el proyecto y que irían acompañadas de un cronograma que las situaría en el día en que debería completarse cada una de ellas:

1. Se facilitó a los alumnos una serie de documentos históricos y se les recomienda que lean el modelo de comentario de texto histórico que se propone la Guía Didáctica de la asignatura (Arroyo y Sagredo, 2005: 165-170).
2. Realización de un trabajo individual de cada uno de los miembros que integran el proyecto
3. Todos los integrantes del grupo accedían a los comentarios históricos que han realizado todos los participantes en la experiencia. A continuación, se daban unas aportaciones, sugerencias y comentarios que fomentaban el debate entre los integrantes del grupo en los foros, *chats* y *blogs*.
4. Actividades de evaluación *online*. (Equipo docente, TAR e integrantes del grupo).
5. Valoración personal del proyecto online de los miembros del grupo para realizar un feedback del proyecto de trabajo colaborativo virtual

Asimismo, se comunicó al alumnado que participaba de forma activa en el Proyecto, que contaba con una serie de estímulos en el estudio de la asignatura. Entre ellos, cabe destacar el que tendrían que trabajar con textos históricos similares a los que se encontrarían en el examen presencial y que estaban recogidos en la obra que servía de texto básico de la asignatura (Sagredo y Arroyo 2007).

3. Desarrollo del proyecto

En el nuevo espacio europeo educativo (EEES) es necesario que los profesores participen en proyectos en red para que hagan accesible el contacto entre los alumnos que provienen de distintos ámbitos mediante la creación de grupos de trabajo, ayudando a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo que Europa se ha convertido una realidad política y social cuando conexiona las diversidades culturales e históricas de los estados que conforman la Unión, los profesores deben avanzar hacia un nuevo modelo de enseñanza que fomente el trabajo en grupo y contribuya al desarrollo de una educación de calidad de carácter europeo.

Para reforzar esta iniciativa, hemos tratado de que los alumnos adquieran el hábito de trabajar en grupo, lo cual será fundamental en su futuro profesional como ciudadanos que tendrán para participar eficazmente en la sociedad del conocimiento. Por ello, hemos pensado que a la hora de abordar los contenidos de la asignatura de Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa, es fundamental integrar el comentario de texto histórico y cultural de una manera dinámica y colaborativa, en la que los alumnos se apoyen y complementen, primeramente realizando un comentario de forma personal y, posteriormente, participen como grupo, aportando ideas, relacionando y construyendo un comentario mejor entre todos.

Para llevar a cabo la experiencia se han diseñado una serie de acciones recogidas en un cronograma, en el que se distinguen las acciones previstas para el Equipo Docente y TAR, por un lado y para el alumnado

involucrado en el proyecto, por otro. Describimos a continuación las fases del Proyecto, que dividimos en cuatro apartados con el fin de facilitar su comprensión:

3.1. Dar a conocer la experiencia

Por ser la primera vez que se iba a poner en práctica este proyecto en la asignatura de Historia y Cultura de los Países de habla Inglesa, ha sido necesario publicitarlo con anterioridad dejando claro en qué consistía la experiencia. En primer lugar, se presentó el proyecto de trabajo colaborativo virtual al alumnado, publicándolo en el Foro de alumnos de la asignatura. Se hizo una carta de presentación, cuya finalidad era involucrar al máximo posible de alumnos y alumnas en el Proyecto. Conscientes de la importancia y dificultad de este primer paso, y considerando la escasa o nula participación en anteriores experiencias, se puso especial empeño en buscar la manera de motivar al alumnado y animarles a participar.

El gran interés mostrado por el alumnado, ya que hubo 42 participantes de 210 matriculados en la asignatura, sirvió también para incrementar el entusiasmo y dedicación al Proyecto tanto del equipo Docente como del TAR.

3.2. Realización de los comentarios de texto

Los foros, aunque en ocasiones adquieren entidad propia y alcanzan cierta relevancia, generalmente se ofrecen como servicio complementario en las páginas Web. En definitiva se trata de una aplicación que permite la discusión en línea. Entre sus principales características destaca el hecho de que los artículos publicados tan sólo pueden ser modificados por su autor o por los usuarios con perfil de administrador o moderador. También hay que tener en cuenta las posibilidades que ofrece el foro para estimular la discusión ordenada y la reflexión de los estudiantes en lenguaje escrito pueden constituir un interesante recurso educativo. En la modalidad de enseñanza a distancia es una herramienta fundamental.

Esta fase consiste en la realización de al menos un comentario de texto a elegir entre los que se encontraban en los archivos del Proyecto, siguiendo el modelo de comentario que se incluía. Así los alumnos contaban con un ejemplo que les sirva guía en el desarrollo de la actividad.

Se trataba de elegir un texto de una selección realizada por el Equipo Docente de los textos presentados en el libro de Arroyo y Sagredo (2008) *Los Estados Unidos en sus documentos*, que se presentó a todo el alumnado (participantes y no participantes) en la página de Inicio de la Plataforma virtual.

La gran afluencia de alumnado participante obligó a crear un Foro específico de acceso restringido para los que habían manifestado interés en participar. Se pensó que ello haría más operativas las futuras acciones. Posteriormente, se recogieron y organizaron mediante archivo comprimido “Rar” y se corrigieron un total de 43 comentarios de texto que se pusieron a disposición del alumnado para su posterior consulta y debate.

3.3. Sugerencias para un posterior debate sobre los comentarios de texto

Mientras el Equipo Docente corregía los comentarios entregados se presentó al alumnado el tercer paso, mediante el cual todos los miembros del grupo podían aportar sugerencias que ampliaran o modificaran cualquier comentario de los que se habían realizado y asimismo se les animaba a generar debates en torno a las propuestas presentadas sobre dichos comentarios de texto históricos. Se recibieron 34 participaciones en los debates.

Posteriormente, después de corregir los Comentarios de texto se publicó un archivo con recomendaciones generales con acceso libre para todos los alumnos matriculados, tanto participantes como no participantes en

el Proyecto. Además se envió a cada participante en el proyecto un comentario constructivo con los errores lingüísticos o de contenido cometidos en cada ejercicio. Estas dos últimas acciones han sido especialmente valoradas por el alumnado en el siguiente paso.

3.4. Valoración personal del proyecto por el alumnado

Se pidió al alumnado una valoración personal de la experiencia comprobando con satisfacción el alto grado de valoraciones positivas. A continuación presentamos algunas a modo de ejemplo:

- “Los textos propuestos son muy estimulantes, sobre todo a la hora de buscar información no expresamente exigida en el curso”.
- “También el hecho de leer los trabajos de otros compañeros y compararlos con el mío, me ha permitido comprobar mis errores e intentar enmendarlos en un futuro. También al ser un trabajo voluntario, permite el ahondar cuanto se quiera en la complejidad del tema a desarrollar, lo que puede dar pie a ampliar...”
- “Muy enriquecedor también leer los comentarios de los compañeros con sus distintos enfoques y opiniones...”
- “Me uno a lo dicho por los compañeros, ha sido un proyecto muy interesante que me ha estimulado a la hora de estudiar, que además me ha hecho aprender más gracias a los debates con los compañeros...”
- “Comparto los comentarios de mis compañeros y en especial el relacionado con el poco debate que hubo sobre los comentarios...”
- “Creo que el proyecto redes ha sido muy positivo, nos ha permitido formar parte de un proyecto muy interesante y debería hacerse en otras asignaturas... Nos ha permitido poder comparar los distintos comentarios, ver los diferentes puntos de vista expuestos por los compañer@s y así darnos cuenta de las cosas que a algunos se nos pueden haber pasado por alto. Este tipo de iniciativas hace que la enseñanza sea más agradable y amena...”

Se puede afirmar que se ha registrado un alto grado de participación que se presenta cuantitativamente con los siguientes datos: el número de mensajes públicos en el Foro del Proyecto fueron 203 y el número de mensajes privados recibidos por el TAR en relación con el Proyecto fueron 70.

4. Continuidad del proyecto en el futuro

Consideramos que se trata de un proceso no concluido y que podría tener continuidad (*Longlife learning* como uno de los aspectos más importantes del nuevo escenario del EEES) más allá de la finalización del curso académico. En la actualidad, se está diseñando una plataforma de encuentro que permita al alumnado continuar trabajando de forma colaborativa en red. Los alumnos también han propuesto unas sugerencias en su valoración personal con vistas a la continuidad del proyecto en un futuro. A continuación presentamos dos de ellas:

“Para futuras ediciones de este proyecto propongo algunas sesiones de chat en las que se debatiesen algunos textos...”

“Esperemos que este tipo de cosas se implanten a partir de ahora, todos nos beneficiaremos con ello...”

5. A modo de conclusión

Este Proyecto ha sido una experiencia muy enriquecedora, tanto para el alumnado como para el Equipo docente y el TAR de la asignatura. Todos nosotros nos hemos vistos inmersos en un trabajo muy fructífero, ya que se ha realizado entre todos. Ha sido verdaderamente una experiencia de trabajo colaborativo. Cada alumno ha realizado su aportación a través de un comentario de texto que, una vez puesto a disposición del resto del grupo, ha sido sometido a debate con las aportaciones del profesorado y del resto de los alumnos que participaban en el proyecto. Todos han revisado todo el trabajo realizado por todos y han contribuido con sugerencias para mejorar o ampliar las respectivas aportaciones.

En definitiva, el mayor logro ha sido conseguir que trabaje de forma colaborativa un grupo de 46 personas, incluyendo a los alumnos, profesorado y TAR de la asignatura. Se ha mantenido una gran actividad y se ha realizado con fluidez y un orden. Se han respetado los plazos y se han cubierto ampliamente las expectativas que perseguía el proyecto en sí. Por ello, dado al éxito del proyecto, nos planteamos continuar la experiencia en un futuro próximo.

Otro objetivo fundamental ha sido animar al profesorado a que participe en proyectos en red en un futuro. Asimismo, se pretende que, a partir de los datos obtenidos, se establezca alguna correlación positiva entre el estudio autónomo y colaborativo en red y el rendimiento académico de los estudiantes en términos de las competencias adquiridas.

Bibliografía

- Abilio Rabanal, M. y Lara Peinado, F. 1997. *Comentario de Textos históricos*. Madrid: Cátedra.
- Arroyo Vázquez, M. L. y Sagredo Santos, A. 2008. *Los Estados Unidos en sus documentos*. Madrid: UNED.
- Bettetini, G. y Colombo, G. 1995. *Las Nuevas Tecnologías de la Comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Egido León, Á., (coord.). 1996. *La historia contemporánea en la práctica*. Madrid: Editorial centro de Estudios Ramón Areces, S. A.,
- Hernández Sánchez-Barba, M. 1978. *El comentario de textos históricos*. Madrid: Editorial Tebar Flores.
- Lozano, A. y Mitre Fernández, E. 1979. *Análisis y comentarios de textos históricos*. Madrid: Alhambra.
- Pereira Castañares, J. C. y Martínez Lillo, P. A. 1995. *Documentos básicos sobre historia de las relaciones internacionales, 1815-1991*. Madrid: Editorial Complutense.
- Pisano, J. C. 1994. *Comunicarse Más y Mejor*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Rábano Llamas, M. *Investigar enseñando lenguas extranjeras: Análisis, reflexiones y ejemplos prácticos*. Guadalajara: Ediciones Aache, 2008.
- Sagredo Santos, A. y Arroyo Vázquez, M. L. 2006. *History and Culture of the United States*. Madrid: UNED.

Antonia Sagredo Santos (asagredo@flog.uned.es) es profesora de las asignaturas Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa y Mundos Anglófonos en Perspectiva Histórica y Cultural en el Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Es doctora en Filología y licenciada en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Es autora de *Los Estados Unidos en sus Documentos (2008)*. Su principal línea de investigación se centra en la relación histórica y cultural entre España y Estados Unidos.

María Luz Arroyo Vázquez (larroyo@flog.uned.es) es profesora de las asignaturas Historia y Cultura de los Países de Habla Inglesa y Mundos Anglófonos en Perspectiva Histórica y Cultural en el Departamento de Filologías Extranjeras y sus Lingüísticas de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Es doctora en Filología y licenciada en Geografía e Historia por la Universidad Complutense de Madrid. Es autora de *Anglophone Worlds from a Historical and Cultural Perspective (2010)*, *Industria y Trabajo en el New Deal de Roosevelt a través de la prensa española, 1932-1936 (2001)* and co-author of *English for Art and Humanities (2010)*, *Los Estados Unidos en sus Documentos (2008)*, *La Segunda República y los Estados Unidos: Bibliografía de Artículos Periodísticos españoles, 1932-1936 (2001)*. Su principal línea de investigación se centra en la relación histórica y cultural entre España y Estados Unidos. Además, es objeto de su interés los estudios de prensa, de género e historiográficos.

Manuel Francisco Rábano Llamas (manuel.rabano@uah.es) es maestro y doctor en Filología Inglesa por la Universidad de Alcalá, donde trabaja como Profesor Asociado. Entre sus trabajos más recientes destacan: *Investigar enseñando lenguas extranjeras. Análisis, reflexiones y ejemplos prácticos (2008)*; y *La Competencia Intercultural. Una Investigación en el Aula de Inglés en Primaria (2010)*. Su principal línea de investigación se centra en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

Une approche basée sur la tâche

Karine Van Thienen

Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs

Resumé

En combinant une approche basée sur la tâche et les principes d'un apprentissage autodirigé, l'apprenant est soutenu dans ses processus d'acquisition langagière et en même temps, il apprend à gérer ses propres apprentissages. Pour une approche actionnelle... "Un des objectifs à atteindre constitue à pouvoir parler de soi quand on est à l'étranger. C'est intéressant parce que cela permet d'entrer en contact avec d'autres jeunes. Dès lors, je propose un projet fax. On pourrait chercher une école francophone, et..." "Mais Madame, nous, on n'écrit pas de fax... ça ne nous dit rien !" Et voilà la négociation qui démarre. Finalement, les élèves proposent de faire des blogs. Pourquoi pas ? L'objectif visé reste le même, mais les élèves se sont approprié la tâche.

Resumen

La combinación de un enfoque basado en la tarea y los principios de un aprendizaje autodirigido le permite al aprendiz no sólo seguir los procesos de adquisición de la lengua, sino que al mismo tiempo aprende a gestionar su propio aprendizaje. Por un enfoque activo... "Uno de los objetivos a alcanzar constituye poder hablar de uno mismo cuando se está en el extranjero. Es interesante porque permite entrar en contacto con otros jóvenes. Entonces propuse un proyecto fax. Se podría buscar una escuela francófona y..." "Pero, profesora, nosotros no escribimos faxes... ¡No nos dicen nada!" Y he aquí que la negociación comienza. Finalmente, los alumnos proponen hacer blogs. ¿Por qué no? El objetivo a alcanzar es el mismo, pero los alumnos se apropian de la tarea.

Pourquoi une tâche ?

Une tâche fournit un contexte, une raison "sociale" pour acquérir une langue. Elle se présente comme une série d'activités qui aboutit à un produit final destiné à être présenté oralement ou par écrit, et donc adressée à un public réel. D'une part, elle mène à un produit physique, en l'occurrence le blog. D'autre part, elle engendre un processus : l'acheminement vers le produit final, tant au niveau de la démarche à suivre qu'au niveau de l'apprentissage de la langue. Ces acquis au niveau des processus s'ajoutent au produit final. La tâche résulte d'un apprentissage coopératif, où les apprenants, qui travaillent en petits groupes, rencontrent des problèmes de communication. Ils essaient d'abord de résoudre les problèmes entre eux, et si cela ne mène pas à un résultat satisfaisant, ils ont recours au prof. Celui-ci peut décider de donner quelques pistes, d'insérer un moment d'instruction avec le groupe, d'interroger les autres groupes ou de demander un moment de suspension pour une instruction plénière, d'après le cas. Tous les élèves sont occupés. Le prof en profite pour observer les élèves, pour les encourager et pour donner du feedback. Il peut partager son attention entre les différents groupes ou individus et être présent là où on a le plus besoin de lui. Il installe un climat de confiance et lance des défis sur mesure, parce qu'il est exigeant et veut que tous les élèves progressent. Il insiste sur le plaisir de la découverte, s'émerveille des trouvailles des apprenants et ne pénalise pas les « fautes », ou plutôt les erreurs, parce que celles-ci induisent l'apprentissage. Il traite l'erreur comme une hypothèse temporaire sur les éléments du système que l'apprenant n'a pas encore acquis. Qui dit

apprentissage coopératif, dit responsabilité partagée. En effet, chaque équipe fait en sorte que chaque membre puisse présenter les résultats et les acquis du travail en commun. La tâche aboutit à une présentation orale ou écrite, une réflexion sur le processus de la tâche et les processus d'apprentissage. A la fin, le prof structure les acquis.

Le plaisir de la découverte et la motivation des élèves devient visible quand les élèves ne se précipitent pas dans le couloir en entendant la sonnerie annonçant la fin de l'heure ou quand les élèves sont déjà au boulot quand le prof entre en classe. Ils prennent plaisir à la tâche et se laissent mener par la curiosité.

Apprentissage tout au long de la vie

Le prof qui a comme objectif prioritaire de bourrer les crânes de contenus ou qui croit au principe des vases communicants ne se retrouvera pas dans une approche actionnelle. Il regrettera les moments d'instruction ciblés sur l'enseignement/apprentissage de structures ou de notions, il regrettera le temps perdu.

Nous sommes fort reconnaissants à nos mamans d'avoir, à un moment donné, eu la patience de nous laisser nous débrouiller seuls avec notre cuiller ou autres ustensiles au lieu de nous donner à manger elles-mêmes. En perdant du temps à ce moment précis, elles en ont gagné davantage à long terme. Il faut savoir souffrir un peu pour la bonne cause. Eduquer, c'est donner des responsabilités sur mesure.

Un des problèmes dans nos écoles du côté néerlandophone, c'est que nous, les profs, nous considérons certaines choses comme trop évidentes. Nous supposons que nos élèves savent comment rechercher des informations sur Internet, évaluer les sources, travailler les ingrédients dont ils ont besoin en fonction de leur intention de communication et de leur public cible... Ce n'est qu'en recevant des tâches bâclées ou du panachage, que nous nous indignons qu'à cet âge-là, « ils devraient quand même déjà savoir faire ces choses-là ». Mais qui le leur a appris ? Qui a pris la patience de travailler ces compétences avec eux ? Tant que nous focalisons uniquement sur les contenus, nous perdrons du temps... et notre patience, nous nous indignerons de ce qu'un apprenant n'arrive toujours pas à faire.

Si en plus nous sacrifions notre temps précieux à engager nos apprenants à réfléchir sur leurs démarches ou leurs processus d'apprentissage, nous gagnerons davantage en efficacité à long terme. En effet, un produit fini peut nous combler de fierté, mais il est statique, alors qu'un processus efficace peut être réinvesti dans une autre situation. Il est de l'ordre du durable, et pour ce plus économique.

“Ils ont mis deux heures à faire leur tâche ! Ils se sont amusés, oui... leur produit final était fort élaboré et bien soigné, mais ils n'ont pratiquement rien appris. Dans l'approche traditionnelle, cela m'aurait pris vingt minutes ! Ils auraient eu la théorie et quelques anecdotes en plus, et j'aurais été plus tranquille...” Et voilà un collègue de biologie... Qu'est-ce qu'ils ont appris pendant ces deux heures ? A rechercher des infos sur la toile, à travailler en groupe, à sélectionner des données en fonction d'un objectif précis et un public cible, à respecter un délai, à réfléchir sur leur démarche... à regagner leur fierté devant leurs parents qui ont pu admirer les produits finaux à la journée portes ouvertes, devant leur prof, et surtout devant eux-mêmes. La confiance en soi...

D'où vient ce concept de “tâche” ?

Nous avons tous appris, oublié et réappris nos conjugaisons, nos règles de grammaire et listes de vocabulaire. Cette approche avait l'avantage de rassurer le prof. Il pouvait évaluer de façon objective les connaissances de

l'élève et il avait l'impression d'avoir tout sous contrôle. L'approche avait le désavantage pour certains élèves d'écramer la classe, quitte à exclure les moins doués.

Il existe différentes descriptions de l'évolution en didactique d'une langue étrangère. Nous optons pour ici celle de Michael Long (Long : 2000), spécialiste en acquisition de la langue, introduisant de la sorte des éléments de la tradition et de la recherche anglaises, et de là, de nouvelles perspectives. Long distingue trois approches de l'acquisition langagière.

Approche traditionnelle	Approche basée sur la tâche	Approche communicative
Les formes	La forme / le système	Le sens
Syllabus lexical, notionnel fonctionnel, ...	Syllabus centré sur l'élève et sur les processus d'apprentissage	Syllabus procédural
Feed-back : correct ou incorrect	Feed-back correctif	Feed-back positif

Les méthodes traditionnelles tentent de saucissonner la langue en tranches et à les présenter à l'apprenant dans un ordre allant « du simple au complexe ». Les composantes sont perçues comme des unités capitalisables que l'apprenant est supposé assembler comme les pièces d'un puzzle afin d'entrevoir le système dans sa totalité. Au cours de son curriculum, l'apprenant est sensé accumuler les formes, c'est-à-dire les connaissances sous-jacentes et arriver à maîtriser « la langue » vers la fin de sa carrière scolaire. Il a acquis des moyens lexicaux et des structures, des notions et des fonctions, et moyennant une énorme capacité d'analyse, il est supposé pouvoir fonctionner dans la langue cible. C'est comme l'apprenti nageur qui apprend les mouvements des bras et des jambes. De temps à autres, on le jette à l'eau pour voir s'il sait déjà nager.

L'approche communicative focalise le sens. Le syllabus propose des procédures permettant à l'apprenant de produire du sens dans un contexte authentique. Le feed-back est essentiellement positif. L'élève est encouragé à communiquer. Des projets d'immersion ont démontré les limites d'une telle approche. Les apprenants ayant pris part à de telles expériences sont très forts en réception (lecture et écoute), mais il subsiste des problèmes en matière de production. C'est comme l'apprenti nageur qui apprend à nager dans l'eau. L'objectif principal est de ne pas se noyer.

L'approche basée sur la tâche, ou approche actionnelle, est en fait une combinaison des deux approches précédentes : l'apprenant focalise sur le sens – son objectif premier –, associant celui-ci aux moyens prévus par le système pour exprimer ce sens. L'apprenant cible donc sur le système de la langue qui représente le point de rencontre de la forme et du sens. Cette approche est celle du « focus on form » ou ciblage sur le système dans sa totalité, et non « focus on formS », ciblage sur les formes séparées. Cette approche favorise la réflexion sur des corpus permettant la découverte des régularités du système. Le prof devient personne-ressource et facilitateur d'apprentissage au service de l'élève, plutôt que celui qui répond à des milliers de questions que l'élève ne s'est jamais posées. L'attention de l'apprenant se dirige vers le sens, et lorsqu'un problème se présente, il y a une attention temporaire qui le dirige vers la forme.

Selon Peter Skehan (Skehan, 1998), autre spécialiste de la recherche en acquisition de la langue, les trois objectifs principaux de l'acquisition langagière sont l'aisance (la précision ou correction de la langue), la complexité (l'éventail de structures à disposition) et l'aisance (la fluidité). Il s'agit donc de sélectionner des tâches favorisant de la façon la plus naturelle possible une réalisation équilibrée de ces trois objectifs afin de

stimuler l'enrichissement de l'interlangue, et cela dans un contexte incluant un besoin de produire du sens (« the need to mean ») et amenant l'apprenant à résoudre des «problèmes de communication». La recherche nous apprend que des tâches structurées, basées sur des informations familières favorisent l'aisance et la précision ; que la réflexion et le besoin de justification favorisent la complexité de la langue ; que les tâches interactives favorisent la précision et la complexité là où les tâches monologiques ont un effet plus avantageux sur l'aisance.

Le cycle de la tâche

Si les méthodes traditionnelles et communicatives suivent la séquence PPP (présentation, pratique, production), l'approche basée sur la tâche commence par expliciter le produit final vers lequel mènent les objectifs, un produit utile dans la vraie vie et ciblé sur un public réel. En effet, la langue sert à agir sur autrui et ne se construit pas dans le vide.

Pédagogisée, la tâche s'offre à l'apprenant sous la forme d'*un cycle de tâche* : la pré-tâche, la tâche et la post-tâche.

Durant la pré-tâche, l'apprenant est amené à mobiliser les schémas mentaux et les scénarios lui permettant de planifier la tâche au niveau de la macro-structure du contenu global, mais aussi de prévoir les éléments de la méso-structure au niveau du scénario et ceux de la micro-structure au niveau du matériau langagier à mobiliser ou à acquérir, nécessaire à l'exécution de la tâche. Durant la phase de négociation avec l'enseignant, il mettra au point les modalités et la stratégie lui permettant de réaliser son objectif et définira les critères et les indices lui permettant d'évaluer par après la qualité des processus et du produit envisagé.

Après la réalisation de la tâche, l'apprenant la présente à son public. Cette phase de présentation sera suivie d'une évaluation par le groupe et d'une auto-évaluation lors de la post-tâche. Il y aura donc des moments de réflexion permettant de faire le point sur les acquis et les processus ayant mené à ces acquis.

Pré-tâche	Orientation sur la tâche	Lien avec la vie réelle et mobilisation des pré-connaissances
	Négociation	Négociation de la tâche et des modalités d'exécution: qualité requise du produit fini, gestion du temps et de l'espace, ...
	Ressources	Matériaux requis, aide disponible...
Tâche	Planification	Démarche et plan d'attaque
	Exécution de la tâche	Exécution de la tâche
Post-tâche	Présentation de la tâche	Présentation orale ou écrite
	Réflexion et feed-back	Evaluation, autoévaluation... Enumération des acquis et évaluation de la démarche (Si c'était à refaire, je m'y prendrais de la même façon / différemment...)
	Structuration des acquis	Cadres de référence, schémas... replaçant les acquis dans le contexte du système

Des idées à exploiter...

Si l'envie vous prend, voici une typologie qui peut donner des idées...

1 Raconter	Les élèves recherchent des informations et les travaillent (résumé, repérage des informations pertinentes, reformulation ciblée sur un public spécifique...) pour raconter ou expliquer à d'autres. Exemple: le mode d'emploi d'une caméra vidéo.
2 Assembler	Les élèves recherchent des informations, font une sélection et arrangent les textes pertinents selon un format et un objectif spécifiques. Exemples: un livre de recettes pour enfants, une anthologie, un dossier de presse sur l'école, une exposition...
3 Résoudre un mystère	Les élèves analysent une situation donnée. Ils cherchent des rapports logiques. Ils explorent les différentes possibilités et les éliminent une à une pour arriver à la solution qui convient le mieux selon eux. Exemples: la solution d'une énigme (policie ou autre), l'explication d'un phénomène scientifique
4 Faire un compte rendu	Les élèves font le compte rendu d'un événement. Ils recherchent des informations, les trient et les organisent selon le type de texte demandé. Exemples: un rapport scientifique, un article pour la revue de l'école, le compte rendu d'une réunion d'actionnaires d'une mini-entreprise...
5 Créer	Les élèves inventent un produit ou rédigent un mode d'emploi, des directives pour exécuter une tâche. Le produit final correspond à des besoins réels d'une certaine catégorie de personnes. Il est présenté au public cible. Exemples: un site web dans le cadre d'un projet, une excursion ou un voyage pour la classe, une campagne écologique pour l'école, une tâche pour un autre groupe...
6 Une création artistique	La découverte d'une thématique aboutit à la création d'une œuvre d'art dans un genre déterminé Exemples: un haiku, un tableau cubiste, un rap, un roman-photo, un feuilleton radio...
7 Rechercher un consensus	A partir d'opinions ou de points de vue divergents ou d'informations incomplètes, les élèves cherchent une solution qui conviennent à tous les partis et présentent le consensus auxquels ils sont arrivés. Exemples: un code de conduite pour le travail d'équipe, le manifeste d'un nouveau parti politique...
8 Persuader	Les élèves mettent sur pied une argumentation visant à persuader leur audience. Ils recherchent des sources

	corroborant leur point de vue et explorent éventuellement comment réfuter des contre-arguments. Ils organisent leurs arguments et réfutations. Exemples: un plaidoyer contre les devoirs à domicile, une campagne électorale pour le conseil des élèves...
9 Faire des réflexions personnelles	Les élèves font des réflexions personnelles pour des motifs personnels ou dans le contexte de leur fonctionnement au sein d'une équipe, éventuellement en se basant sur des instruments existants. Exemples: une analyse SWOT (strengths, weaknesses, opportunities and threats), planifier une carrière
10 Analyser	Les élèves essaient de découvrir des rapports entre des éléments (similitudes, différences, causes, effets...) et de les expliquer. Ils essaient également de dénommer les implications de leurs découvertes. Exemple: une étude comparative des habitudes culinaires des Anglais et des Français, ...
11 Porter un jugement	Les élèves étudient une situation, un système... et portent un jugement ou font un choix entre un nombre de possibilités. Il s'agit de trouver la meilleure solution et de pouvoir la défendre. Exemples: la sélection d'un nouveau directeur pour l'école, la présentation du meilleur achat en matière de portables ou de lecteurs MP3, ...
12 Faire de la recherche	Les élèves analysent une situation, un phénomène... selon une méthode scientifique. Ils étudient par exemple des sources, émettent une hypothèse et la testent pour voir si elle est valable. Ils peuvent également faire une enquête ou une expérience scientifique. Exemple: le compte rendu d'un sondage sur le décrochage scolaire, une expérience scientifique

Pour aller plus loin

Depuis 2003, nous organisons chaque année un stage international à Viareggio, en Italie, pour professeurs de langues, toutes langues confondues. La langue véhiculaire est l'anglais. Les enseignants de la Communauté Européenne peuvent demander une bourse Comenius pour y assister. Il suffit d'envoyer un mail à karine.van.thienen@vsko.be pour mettre en route le processus. Pendant

une semaine de cours intensifs, les enseignants sont confrontés à des tâches qui s'emboîtent comme des poupées russes. Ils sont confrontés à une tâche d'italien, où ils vivent la tâche du point de vue de l'élève. Le stage en soi est une tâche qui mène au produit final, qui est de produire individuellement ou en groupes une tâche sur mesure de leurs propres élèves. Chemin faisant, ils acquièrent des compétences utiles telles que la

**Task-based
Language Learning**



négociation ou le coaching. Ils apprennent les principes du socio-constructivisme et de l'acquisition d'une langue étrangère. Ils découvrent le cycle de la tâche. Du reste, il y a chaque jour des petites séquences pratiques sur des sujets tels que l'évaluation des processus d'apprentissage ou des activités « alternatives » et un carrousel où les participants présentent des exemples de leur propre pratique, à moins qu'ils ne préfèrent discuter de sujets qui leur tiennent à cœur, tels que la motivation des élèves ou la gestion des grandes classes. Un portfolio de réflexion vise à réfléchir aux acquis, à faciliter le transfert et à documenter l'apprentissage de sorte à pouvoir présenter l'expérience aux collègues.

Références

- LONG M., 2002, *Current Task-Based Language Teaching*, Stage n°3005. ESADE, Escuela de Idiomas, Teacher Education, Mediterranean Institute. Barcelone, Espagne, 3 – 14 juillet 2000.
- SKEHAN P., 1998, *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford : Oxford University Press.
- SKEHAN P., 2003, Task-based instruction, *Language Teaching*, 36, 1-14.
- Task-Based Approach in Foreign Language Learning*, Stage Comenius annuel (2003-...). Viareggio, Italie. Directrice du stage : Karine Van Thienen.
- VAN THIENEN K., 2004, *Krachtig leren binnen een taakgerichte benadering. Naar een cultuuromslag in de taalles*, Antwerpen : Garant.
- VAN THIENEN K., 2005. Texte du colloque de l'ASDIFLE, Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ? Louvain-La-Neuve.
- VAN THIENEN, K., www.taskbasedapproach.be

Karine Van Thienen, formatrice au service de formation continue et de relations internationales du VSKO¹, Bruxelles, et conseillère pédagogique de FLE (DBOC²)

¹ Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs, rue Guimard 1, Bruxelles

² Bon Bosco Onderwijscentrale, Heverlee

How to motivate students through the use of activities

María del Carmen Bermejo Mantrana

Abstract

Textbooks can be one of the most demotivating aspects for the students due to the type of topics and activities presented. The introduction of different materials in the dynamics of the classroom can increase our students' motivation. We, as teachers need to take into account our students' preferences and needs in order to create the appropriate resources. The main objective of this study is to show how negotiation of tasks and topics can help our students learn and enjoy English at the same time.

Key words: motivation, task negotiation, textbook, participation.

Resumen

Los libros de texto pueden ser uno de los aspectos que más desmotiven a los alumnos debido a los temas y actividades que presentan. La introducción de diferentes materiales en la dinámica de la clase puede aumentar la motivación de nuestros alumnos. Como profesores necesitamos tener en cuenta los intereses y las necesidades de nuestros alumnos para crear los recursos apropiados. El objetivo principal de este estudio es mostrar cómo la negociación de las actividades y de los temas que se van a tratar puede ayudar a que nuestros alumnos aprendan y disfruten del inglés al mismo tiempo.

Palabras clave: motivación, negociación de tareas, libro de texto, participación.

Initial Reflection

I teach in a public school in Moratalaz (Madrid). The group I have observed is made up of 27 students who are in the first year of Bachillerato (they are 16 and 17 years old). They have an intermediate level of English. In the case of the English subject, students are divided according to their level although I teach a mixed-ability class.

This is my first year as a teacher. This is one of the reasons which makes me think about different strategies and solutions to certain problems that I have observed in my teaching practice. By doing this, I try to improve my lessons and motivate my students. This research aims at discovering the types of activities my students enjoy and to provide them with a kind of extrinsic motivation. They will also help them learn in a meaningful and friendly environment.

During my observation I realised that my students, in general, present the following characteristics:

- Lack of interest, attention and participation.
- Some of them are very talkative.
- They do not present their homework regularly.
- Some of them do not complete the tasks I propose.
- Lack of motivation when dealing with some activities.

Sometimes, due to all these factors, it is really difficult to teach something and to create a relaxed atmosphere. One of the things I have observed at the very beginning is that the coursebook contains too many activities and the units are very long. My students do not like the exercises proposed in the book as they do not consider them interesting. This fact made me think about the possibility of integrating different activities into the dynamics of the classroom. Although this is a good idea, it presents two main drawbacks. On the one hand, it is time consuming as I have to spend more time either designing activities or looking for them in different sources. On the other hand, students can also get bored with some activities if they are not related to their preferences. Therefore, I have to know the students better and have a clear idea about their preferences and their needs.

Observation

After spending some hours thinking about this problem, I decided to do something to change my students' attitude towards the activities they are asked to complete. In order to do so I decided:

- Firstly, to analyse the different activities of the coursebook and the workbook and my students' reactions when dealing with them.
- Secondly, to analyse my students' attitude towards the exercises I propose to see if they show a higher level of motivation.
- Thirdly, to discover their preferences and needs according to their level, age, etc.
- Finally, to analyse their behaviour in class when participating in pairs or groups. I needed to know if they feel comfortable when sharing information and if they have an active role when participating in these tasks.

The process I have followed is the following. First of all, I paid attention to the aspects that I have just mentioned. Then, I listed the results I found concerning them and I tried to draw some conclusions so as to finally, create an action plan to solve the problems observed.

After having observed the class I am able to draw the following conclusions:

- Sometimes students do not bring their books to class because they prefer sharing them with their classmates. It becomes a problem because they are seated in pairs and the lack of book makes them more talkative, so they do not concentrate.
- I follow most of the activities presented in the book. It is boring for them to be completing exercises most of the time. I usually include a different task in the last ten minutes of the lesson. It is often a
- speaking activity such as talking in pairs or groups. This is the only moment of the class when they are really motivated.

- The procedure of the class is always the same. First of all, we correct their homework (if any). Then, I explain or review the grammatical aspect of the unit asking them questions to check what they have learnt and they ask me what they are in doubt about. After that, they complete some exercises from the book to check understanding. Finally, I propose a speaking activity.
- Students are not motivated because of different factors. On the one hand, most of them dislike English, so they do not pay attention in class. On the other hand, they are not interested in the topics presented in the book.
- My students present different learning styles and these have to be taken into account when designing the activities. I teach a mixed-ability class. If we, as teachers, do not consider these factors we are not helping them learn in a meaningful and easier way.

Action Plan

Although the book has to be followed somehow and it is useful for them to have a reference, I decided to incorporate different activities taken from several resources into my lesson and I have also created my own ones. The main techniques that I have used are: observation, the use of a questionnaire and also the use of a diary in order to find out my students' opinions.

Following Simpson and Tuson' words, (1995: 3) "observation [...] is also one of the most versatile ways of gathering information", I have developed two main types of observation. On the one hand, "*observation as just looking*" without a schedule, and on the other hand, making an *observation schedule* according to my needs. The results I obtained were noted down in my diary with the rest of the comments. This schedule contains the following information:

Activity:

Timing:

Materials:

Aims:

Procedure:

Grouping:

Do they like it? ☐ Yes ☐ For a while ☐ Not really

Are they bored? ☐ Yes ☐ No

Do they make an effort? ☐ Yes ☐ No

Comments:

I have also used a diary where I have noted down only the relevant data concerning each of the new activities presented to see how the students accepted them. I checked to see if there had been a change of behaviour towards those new activities. It has served me to reflect on the things we have done, the students' attitude towards these tasks and to draw some conclusions.

In order to know my students' preferences about the activities to be developed in class I designed a questionnaire (see annex). It is useful for me to know their real thoughts about the activities and also to involve my students in the process. They tell me the truth because the questionnaires are anonymous. I decided to use a questionnaire because of the four main advantages that it presents, according to Munn and Drever (1990: 2):

- An efficient use of time.
- Anonymity (for the respondent).
- The possibility of a high return rate.
- Standardised questions.

The results of the questionnaire led me to the following conclusions:

- Boys and girls mostly coincide in the types of activities they like to perform. They agree in the case of the following ones:
 - Listening → "Fill in the gaps".
 - Reading → "Read a text and answer some questions".
 - Speaking → "Games".
 - Exercises → "Combine the book, the workbook and some complementary activities".
 - Games → "Something that helps them assimilate contents".
- As for writing, boys prefer writing about a free topic whereas girls like following a model.
- Boys prefer working in pairs. On the contrary, girls enjoy working in groups.
- In the questionnaire I also included two questions for them to give a free answer. Most of the students think that their favourite activities are speaking games when they play with a dice.
- Finally, as far as the activities they propose to improve the lesson they mention more games, using computers, watching films and listening to songs.

After having read and analysed all their answers, I introduced the following changes:

- First of all, I have decided to introduce new, varied, interesting and motivating activities. I start my class with a warm-up activity. It takes five minutes approximately. It helps my students relax and they start concentrating on what we are doing. It creates a friendly environment.
- Secondly, following their suggestions, as speaking activities I mainly propose games where they have to discuss some topics or describe some situations both in pairs and in groups, depending on the requirements of the activity.
- Thirdly, when dealing with discussion activities I make them work in groups or pairs. Most of the time they decide their own groups.

By introducing all these changes my students are more motivated, participate actively, present a very positive attitude and learn in a meaningful and entertaining way. One of the things that they have told me is that they like the fact that I am worried about their learning processes, their interests and that I try to change my teaching methods if they are not suitable for them. I always listen to my students, hear their voice and care about what they really want. I try to pay attention to their different learning styles.

I have designed a WebQuest¹ to introduce ICT in my class. It was something new for them and they really enjoyed the experience. They learn by doing so they have learnt some new facts thanks to this exercise. I have also created a blog² where they can post their comments and reinforce some of the aspects we review in the classroom. Although it contains elements that are for lower levels, I will soon introduce new aspects dealing with their interests and things we are studying in the classroom. From the activities I have incorporated, they have enjoyed: speaking games taken from different books, the WebQuest, creating a story with some words that I provide, The Balloon Game and the game called: Stop!. On the contrary, they get easily bored with activities such as commenting controversial sentences and Find Someone Who.

Final Reflection

I am really happy with the results I have obtained. I have learnt that observation gives the teacher very relevant clues about the dynamics of the class. It has helped me develop different activities to increase my students' motivation and involve them actively in the tasks I propose. The negotiation of activities with them has increased their motivation.

Students have discovered that they can enjoy learning English or at least, not to consider English to be a very boring subject (something that they previously thought). After three weeks of research and having included these changes in my class, the students were really happy and motivated.

We, as teachers, should consider action research as a continuous process in our educational context. It must be a process of observation and discovery. Every single day we have the opportunity to expand our knowledge by means of observation. We need to bear in mind that it is time consuming but it is worth trying it.

Some of the aspects that I have learnt by doing this research are the following:

- Students' active participation favours learning because they learn by doing.
- When I offer them different possibilities to choose I am favouring autonomous learning and they develop a critical eye on learning.
- I have also learnt how to do action research. It helps me understand aspects of my reality. It also makes me improve my teaching practice.
- Interaction between teachers and students is essential. We can negotiate certain factors and it will be very positive for the development of the classroom.

¹ It can be seen at: http://www.phpwebquest.org/wq25/webquest/soporte_tabbed_w.php?id_actividad=70522&id_pagina=1

² It can be seen at: <http://maberman.edublogs.org/>

- In order to motivate my students I, myself, must be motivated and propose interesting activities. I want them to have an active role in my class.
- My students really wanted to speak English but they needed time and the opportunity to interact in groups and put their knowledge into practice.

To sum up, I consider this experience a very useful and fruitful one. I am sure I will plan other types of research to analyse certain situations and improve them. My students are more motivated thanks to the activities I have introduced. Sometimes teachers do not realise that perhaps students are not motivated because of the dynamics of the class, the activities developed, the different topics dealt with, etc. I am conscious of the importance of observation and research in education to improve my teaching practice. Research allows me to innovate and improve.

Bibliography

- Bausela, E. *La docencia a través de la Investigación-Acción*. Revista Iberoamericana de Educación. In <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela.PDF>
- Cantos, Josefina. *El lenguaje del profesor. Una investigación en el aula*. Revista Encuentro, nº 10, pp. 11-25, 1998. In <http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=282>
- Castillo, J. *Investigación-Acción*. In <http://www.monografias.com/trabajos15/investigacion-accion/investigacion-accion.shtml#ORIGEN>
- García, S. *An Action-Research Project in the English Literacy Classroom*. Revista Encuentro, nº 16, pp.115-118, 2006. In <http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=386>
- Munn, P. & Drever, E. 1990. *Using questionnaires in small-scale research: A teacher's guide*. Edinburgh: SCORE.
- Simpson, M. & Tuson, J. 1995. *Using observation in small-scale research: A beginner's guide*. Edinburgh: SCORE.

María del Carmen Bermejo Mantrana es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid. Ha realizado el Máster Oficial en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá, obteniendo la especialidad en “Developing English Teaching Skills”. Interesada en todo lo relacionado con la enseñanza de los idiomas y la introducción de las nuevas tecnologías en el aula. Actualmente imparte clases de Inglés y Didáctica del Inglés en Educación Infantil (Grado Superior de Educación Infantil) en el IES Príncipe Felipe (Madrid).

ANNEX: QUESTIONNAIRE

Answer the following questions:

1. Which LISTENING activity do you prefer?
 - a) Filling in the gaps
 - b) Answering questions
 - c) Ordering some sentences as they are heard
 - d) Looking for wrong words and changing them
2. As a READING exercise, you like...
 - a) Ordering paragraphs
 - b) Reading a text and answering some questions
 - c) Associating headlines to paragraphs
 - d) Linking descriptions that are related to the same topic
3. With regard to WRITING tasks you prefer...
 - a) Writing about a free topic
 - b) Following a given model
 - c) Describe certain images
 - d) Create a story with some words provided
4. Which SPEAKING activity do you prefer?
 - a) Games
 - b) Finding the differences
 - c) Commenting on some pictures
 - d) Create a story
5. HOW do you like to work?
 - a) In groups
 - b) Individually
 - c) In pairs
 - d) The whole class
6. WHICH of these options do you think is the best?
 - a) To complete activities from the book exclusively
 - b) To combine the book and the workbook
 - c) To complete activities from different sources
 - d) To combine the book, the workbook and some complementary activities
7. WHAT do you think about games?
 - a) They are a very good way to promote learning
 - b) They are a waste of time
 - c) They are funny but they do not make me learn more
 - d) It helps me assimilate contents
 - e) It does not matter to me
8. WHAT is your favourite activity?
9. WHAT activities would you propose for the classroom?
10. You are...
 - ☐ A boy
 - ☐ A girl

La reflexión sobre mis experiencias como alumna, mi propia personalidad docente y las interrelaciones entre mi estilo de aprendizaje y mi estilo de enseñanza

Anastasia Kostyuchek

“La capacidad de tener la actitud del investigador hacia su propia actividad práctica y hacia sí mismo como su sujeto, basada en capacidades reflexivas de la consciencia humana, puede ser un criterio en la evaluación de la profesionalidad del profesor”
(Бизяева А.А.)

Resumen

Cuando la reflexión sobre su propia actividad docente y el auto análisis de su propia experiencia como alumno son procesos paralelos en la conciencia del profesor, la comparación de los resultados de estos procesos puede aclararle muchos aspectos que caracterizan su estilo de enseñanza, revelar las interrelaciones entre su metodología predominante y su estilo de aprendizaje, ayudarlo a darse cuenta de los posibles fallos o lagunas en esta metodología e indicar caminos hacia su mejora. Esta comparación entre la experiencia como docente y la experiencia como estudiante, dos perfiles opuestos pero estrechamente vinculados, aporta mucho al profesor y enriquece considerablemente su reflexión profesional, que en este caso se hace mucho más amplia, profunda y beneficiosa.

Palabras clave: Estilo de aprendizaje, estilo de enseñanza, estrategias de enseñanza, auto-reflexión, aprendizaje de lenguas

Abstract

When reflecting about his/her teaching activity and self-analysing his/her learning experience as two parallel processes, the teacher can compare the results and use them to clarify many aspects of his/her teaching, i.e. present teaching style, interrelations between predominant methodology and own learning styles. It can also help him/her understand possible errors and gaps and show the way to improve. The comparison of two opposite but closely interlinked experiences (current teaching experience and past learning experience), provides the teacher plenty of benefits and enriches his/her professional reflection by broadening it and making it deeper and wholesome.

Key words: Learning styles, teaching style, teaching strategies, self-reflection, language learning

Introducción

Las capacidades reflexivas de la consciencia del hombre le permiten reflejar el mundo interior de los demás, ser consciente de los movimientos de su ánimo, entender las causas de su comportamiento, darse cuenta de la impresión que causa en los demás, y controlar y valorar su propia conducta en diversas situaciones. Todas estas capacidades tienen varios grados de importancia en las distintas profesiones (actor, médico, detective, gerente, político, psicólogo etc.), y son todas extremadamente importantes para el docente. Ser profesor significa saber

cambiar la situación presente de tal manera que otra persona reciba un impulso al desarrollo, se haga más inteligente, más valiente o, simplemente, mejor. La reflexión profesional del profesor es su capacidad de reflejar la visión del mundo interior del alumnado. El panorama de esta reflexión no sólo consiste en las circunstancias que condicionan su interacción con el alumno, de sus sentimientos y emociones que acompañan el proceso de esta interacción, sino también de la reflexión y análisis de su propia experiencia como aprendiz.

Experiencia familiar

Este trabajo presenta la reflexión sobre mi propia experiencia como alumna en el aprendizaje de lenguas extranjeras durante mis estudios escolares y universitarios, y su influencia en mi actividad docente. Antes de empezar este análisis, me gustaría decir algunas palabras sobre mi experiencia preescolar/familiar, muy importante en la formación de mi futuro estilo de aprendizaje.

Existen muchas definiciones y varios tipos de clasificaciones de los estilos de aprendizaje, entre las cuales uno de las más conocidas es la de Richard M. Felder y Barbara A. Soloman. No me voy a detener demasiado exponiendo los muchos enfoques de la cuestión; utilizaré la definición de Rebecca Oxford que considera los estilos de aprendizaje como enfoques generales – globales o analíticos, verbales o visuales,- que usan los alumnos y a los que dan la preferencia a la hora de aprender un idioma extranjero o cualquier otra materia. Regresando, entonces a mi experiencia familiar durante la infancia, querría subrayar que ya en esta época, gracias a mis padres, mi propio estilo de aprendizaje se fue formando como un estilo mixto, es decir, si lo analizamos según la clasificación general propuesta por los autores antes mencionados, no soy ni visual ni verbal, ni sensorial ni intuitiva, ni activa ni reflexiva, ni secuencial ni global, ni inductiva ni deductiva. Esto se debe a la variedad de juegos, tareas y actividades que realizaba con mis padres (desde luego intuitivamente, inconscientes de enfoques teóricos), asegurándome en el futuro una posición intermedia entre el continuum de todos estos estilos. Por ejemplo, en lo que se refiere a los opuestos visual-verbal, puedo explicarlo de la manera siguiente: siendo muy pequeña, mi madre me leía muchos cuentos y libros de poesía y me cantaba canciones; después me dejaba los libros, y yo, sin saber leer todavía y teniendo ganas de reconocer el cuento, debía deducir el contenido, ayudada por las imágenes. Algo parecido me ocurrió con otros estilos de aprendizaje, lo que me facilitó bastante el aprendizaje durante mi vida escolar. Por un lado, podría decir que este equilibrio de estilos era una ventaja porque me ha permitido adaptarme con facilidad al estilo de enseñanza de casi cualquier profesor, pero, por otro lado, me supone una dificultad cuando enseño porque a veces me siento cómoda con un tipo de actividad o un método de explicación, sin percibir la necesidad de tener en cuenta los distintos estilos de aprendizaje de mis alumnos.

Para concluir esta parte dedicada a la experiencia familiar, quisiera añadir que mis padres también crearon en mí la idea de que el conocimiento es siempre positivo, que nunca sobra, que es lo único que siempre queda contigo y nadie te puede quitar; me enseñaron a preguntar porque preguntar es siempre mejor que quedarse sin saber. Todas estas cosas básicas, de sentido común, se convirtieron después en una fuente de motivación, que a veces ni siquiera es objetivamente explicable, pero que me ha ayudado a seguir estudiando y aprendiendo hasta el día de hoy.

Experiencia escolar

Durante mi época escolar y después universitaria, mis impresiones de muchos profesores, mis experiencias como alumna, han ido cambiando mi percepción del proceso de aprendizaje y mi estilo de aprendizaje.

Mi maestra de primaria fue de las que se dice que tienen “talento divino”, de las que nunca dudan y están en su sitio. Hasta ahora no me resulta del todo comprensible su capacidad para inspirar amor y respeto en todos nosotros, tan distintos, tan rebeldes, y tan niños. Es bastante difícil para mí recordar sus clases porque casi no me quedan detalles, sólo emociones que son positivas. Lo que sí recuerdo es que nunca daba a ninguno de sus alumnos por perdido, cada alumno tenía solución, aunque para unos esta solución pudiera ser más fácil de encontrar que para otros; si alguien no quería aprender, siempre existía un porqué. La respetaban incluso los padres, ya que, a veces, para solucionar el problema de un niño había que solucionar antes sus problemas familiares. Esta seguridad de que cada uno puede aprender si quiere y si se le enseña correctamente, se agudizó y se quedó grabada en mi mente porque tuve también el ejemplo contrario, ejemplo que me brindó la oportunidad de ser consciente del impacto que puede tener en tu vida la actitud o la opinión de un profesor. La profesora de baile (eran clases obligatorios) le dijo a mi madre delante de mí y delante de otros niños que su hija poseería, desde luego, algún talento pero que este talento no tenía nada que ver con la danza ya que era absolutamente incapaz de bailar. Crecí totalmente segura de que aquella afirmación era verdad, hasta que un día, casi 15 años después, tuve el valor de intentar aprender a bailar a pesar del prejuicio, y son ya cuatro años que llevo realizando esta actividad. Los desafíos más difíciles de nuestra vida están muchas veces relacionados con los complejos formados durante la infancia.

Durante los siguientes años de escuela tuve toda clase de profesores: buenos, malos, expertos, novatos, interesados, indiferentes, parciales e imparciales. Utilizo todos estos adjetivos en este momento porque estoy describiendo mis impresiones de entonces, no tengo intención alguna de juzgar a nadie porque la conducta, la metodología, el cuadro psicológico y profesional de un profesor depende de una gran variedad de factores, muchos de los cuales son externos e imposible de cambiar en un momento dado. Quiero decir que no es oportuno acusar a nadie ni juzgar la época en que me tocó ser escolar - los años noventa, la URSS-Rusia de la Perestroika, la crisis económica y el cambio de ideología. Entonces, los salarios de los profesores eran muy bajos, los materiales didácticos anticuados, todos diseñados en base a una ideología que se acababa de derrumbar. ¿Qué era lo que había que enseñar? ¿Qué ideales cultivar? ¿Qué conceptos instruir? ¿Y qué hacer con los temas religiosos y revolucionarios, ¿desde qué punto de vista enseñar los últimos 70 años de historia? ¿Disciplina o libertad? ¿Acero o papel? ¿Cómo parar el torrente de la cultura occidental? ¿Cómo ayudar a digerirla sin que enloqueciera la nueva generación? ¿Cómo enseñar a reflexionar, a ser crítico, selectivo y razonable fuera del esquema existente hasta entonces?

Para no desviarme demasiado por el camino de las reflexiones generales, voy a poner un ejemplo concreto, más cercano a nuestro tema. La enseñanza de los idiomas extranjeros se impartía a partir de los 12 años. Como de repente todo cambió y se abrió la ventana a Europa, donde el inglés hacía ya tiempo que había emprendido su marcha triunfal, la mayoría de los padres decidió que sus hijos aprendieran esta lengua. En la escuela estaban previstos 3 idiomas a elegir, y cada clase tenía que estar dividida en tres grupos: inglés, francés y alemán. ¿Cuál

fue la solución que tomaron en las escuelas tras darse cuenta que en el grupo inglés tenía 25 alumnos y los otros dos grupos tenían 5 cada uno? Conceder el derecho de aprender inglés según el mérito. En otras palabras, todos los alumnos sobresalientes y buenos iban al grupo de inglés, y el resto se dividió al azar entre francés y alemán. ¿Qué tenía que ver esto con la metodología, didáctica, la investigación y la motivación? Desgraciadamente, nada en absoluto. Había que conservar los puestos de trabajo. Podemos imaginar el ambiente en las clases de francés y alemán y los esfuerzos titánicos del profesorado para llevar a cabo el proceso de enseñanza. En nuestro grupo de inglés, en cambio, había niños que soñaban con el francés pero irónicamente les tocó “lo mejor” por ser buenos estudiantes. Y ahora, concretando todavía más, me acerco a las clases de inglés. Debo confesar que en la escuela no aprendí casi nada de este idioma, visto que las clases consistían en leer textos y hacer los ejercicios del libro de los años sesenta. Además de este libro - el material didáctico no existía - se contaba tan sólo con un par de libritos de cuentos de hadas que teníamos en la biblioteca. El libro de por sí no era malo, y la profesora trataba de hacer lo que podía, pero en aquel contexto conseguir buenos resultados era casi imposible. No avanzamos más allá de memorizar reglas, poesías y palabras. De hecho, en la escuela mi materia preferida era química, porque allí había que reflexionar, experimentar, intuir, deducir, prever, memorizar, escuchar, ver, y trabajar en grupo e individualmente.

Por esta razón, otra de las personas que se quedó en mi memoria como profesora ideal fue mi profesora de química. Sus clases eran divertidas e interesantes, sabía explicar y hacer fáciles las cosas difíciles. El segundo principio que aprendí le pertenece a ella: lo difícil ya es lo suficientemente difícil para complicarlo todavía más. La actitud del profesor hacia el material cambia mucho la percepción del mismo por los alumnos. Ahora, en mis clases, muchas veces me doy cuenta que tiendo a explicar en términos rebuscados y científicos (consecuencia de múltiples estudios), cuando siempre existe una manera de esquematizar, de simplificar, “bajar un par de peldaños” si es necesario, para adaptar el lenguaje al auditorio. Aquí me parece apropiado hacer referencia a uno de los artículos de Josefina Cantos Rodríguez que trata del concepto del lenguaje del profesor. En este artículo ella dice que la motivación del alumno “depende no sólo de sus éxitos y fracasos anteriores en las tareas de aprendizaje, y del hecho de que los contenidos que se les ofrezcan posean significado lógico y sean funcionales para aquéllos, sino del lenguaje que utiliza el profesor” (1998). Estoy absolutamente de acuerdo con esta conclusión. Saber explicar es un arte, sobre todo cuando se trata de explicaciones dirigidas a un auditorio numeroso y variado. Con “variado” me refiero a la gran diversidad de comportamientos del alumnado en relación con su estilo de aprendizaje:

- estilos reflexivo e impulsivo;
- estilos analítico y sintético;
- prevalencia de la modalidad auditiva sobre la modalidad visual o viceversa;
- varias capacidades de mantener el nivel de atención;
- preferencias del trabajo individual o trabajo en grupo.

En otras palabras, vuelvo a la cuestión de los estilos de aprendizaje que está en estrecha relación con el lenguaje del profesor. Si el profesor conoce qué tipo de alumnado compone su clase puede variar su lenguaje de tal manera que sea más comprensible para todos los alumnos. En el caso de mi profesora de química, creo que ella intuía cómo éramos, llegaba a conclusiones a través de la mera observación de sus alumnos en clase, o

quizás simplemente trataba de usar todos los recursos como “llaves para la cerradura”, sabiendo que en cualquier caso alguno funcionaría. Cuando explicaba, utilizaba gestos, dibujaba en la pizarra, nos pedía dibujar los elementos y las sustancias en forma de personajes, creaba cuentos de los procesos químicos. Fueron mis clases favoritas hasta el último día de escuela.

Para concluir este apartado, me gustaría decir lo siguiente: durante los 10 años de escuela, mi perfil de alumna cambió notablemente. Seguía estando dentro del tipo “mixto”, pero empezaba a sentir que me inclinaba hacia uno u otro extremo, influida por los diez años de aprendizaje dentro de un sistema de enseñanza que se caracterizaba por ser un enfoque tradicional: regla - ejercicio - examen (me viene a la memoria la famosa consigna de la enseñanza soviética: “si no sabes te enseñamos, si no quieres te obligamos”). En ningún caso me gustaría que esta última frase se interpretase como actitud negativa o crítica, porque a pesar de la preferencia que se da unánimemente a las metodologías modernas, innovadoras y, desde luego, valiosas, le tengo mucho aprecio y respeto al sistema que me educó y me proporcionó gran parte de los conocimientos que poseo ahora.

Experiencia universitaria

Mi carrera universitaria se denomina “Lingüística y comunicación intercultural” en la especialidad de traducción. Esto significa que los 5 años siguientes los pasé estudiando idiomas y todo lo relacionado con ellos. El 80% de mis profesores durante este período eran especialistas en la enseñanza de lengua en sus aspectos más prácticos, o más teóricos. Esto quiere decir que he tenido un cuadro bastante amplio de estilos de enseñanza, metodologías y estrategias, además de bastante material para poder comparar, analizar y llegar a conclusiones, aunque de manera inconsciente en la mayoría de los casos. Creo que lo más fácil para organizar mi pensamiento sería dividir el análisis en este capítulo por idiomas.

Aprendizaje del español

Comienzo con el español, porque ha sido el primer idioma que empecé a estudiar. Curiosamente mi primera profesora de español en la universidad se parecía mucho a mi primera maestra de primaria. Se trataba de una persona con mucha experiencia y con mucha autoridad. En sus clases no existía democracia. Era muy severa y exigente. Lo que nos enseñó durante el primer semestre del primer curso quedó con nosotros para toda la vida: conocimientos básicos y fonética impecable. El trabajo con ella fue duro y psicológicamente muy estresante, pero los estudiantes hablábamos español sólo después de 4 meses (todos empezamos de cero). Aunque nunca me inspiró el deseo de parecerme a ella o de imitar sus métodos - siempre he sospechado que el respeto no tiene por qué codearse con el miedo - considero, no obstante, que lo que aprendí en sus clases me ha sido de gran utilidad. No sólo aprendí una buena pronunciación, sino también los principios generales de la enseñanza de la fonética, su aspecto práctico (trabajo con un espejo, con los trabalenguas, con los nombres propios, gradación de los sonidos etc.), aspectos que yo misma aplico ahora en mis clases y funcionan perfectamente. De hecho, después de 5 años de estudiar español conservo y siempre llevo conmigo a todos mis viajes dos cuadernos: el de sus clases y el de las clases de la profesora que impartía prácticas gramaticales. Creo que la mitad de todos los éxitos relacionados con el español en mi vida se deben a estas dos profesoras. Al decir esto, no quiero de ninguna manera menospreciar a los demás docentes de la cátedra que nos enseñaron distintos aspectos de la lengua

española; sólo subrayar que han sido dos profesoras clave que a parte de saber enseñar sus materias, me enseñaron disciplina y esmero en el aprendizaje de los idiomas, el espíritu del joyero, atento y desconfiado; me enseñaron a dudar, a hacer preguntas y a verificar los conocimientos, aspectos que se reflejan hoy en día en mi estilo de enseñanza. Siempre les repito a mis alumnos que para aprender una lengua extranjera hay que ser un poco espía: estar muy atento, ser desconfiado e incrédulo, ir hacia adelante pero siempre mirando hacia atrás, preguntar, observar y sacar conclusiones.

Aprendizaje del inglés

Mi experiencia como alumna de inglés ha sido todo lo contrario. Desgraciadamente, en 4 años estudiando este idioma desde el punto de vista teórico y práctico no tuve la suerte de encontrar a un profesor que pudiera mencionar aquí en un sentido positivo. Pero cada experiencia es antes de todo eso, una experiencia, lo que ya de por sí es positivo. Es decir, hay experiencias que nos enseñan cómo tenemos que actuar, otras que nos enseñan cómo no tenemos que hacerlo. Por lo tanto, aunque suene bastante triste, en mi experiencia con el inglés voy a ocuparme de describir lo que aprendí que no debía hacer nunca en mis clases, si algún día me iba a dedicar a la enseñanza. Aprendí que las dos cosas más desmotivadoras para mí en el proceso de aprendizaje son la falta del conocimiento del material por parte del profesor y su indiferencia ante el proceso enseñanza/aprendizaje y, por tanto, ante los resultados de dicho proceso. Tengo que admitir que en muchos casos, como ya lo he mencionado anteriormente, el contexto social, laboral y económico no favorecía demasiado el desarrollo y la realización profesional de los profesores. Sin embargo, surgía inevitablemente la comparación entre la enseñanza de los dos idiomas, español e inglés, que, además, era paralela y se realizaba en el mismo contexto. Está claro que el profesor no puede saberlo todo y que tiene derecho a equivocarse y a dudar, o a desconocer la respuesta a una pregunta; los conocimientos se amplían y se profundizan con los años de experiencia, pero lo que no se debería hacer en ningún caso es fingir, saber lo que no se sabe, tener miedo de admitirlo, inventar las respuestas o indignarse pasando a la “lista negra” al alumno “demasiado curioso”. Aprendí así que no saber no es el problema, el problema es no querer saber. Por ello, en mis clases elaboré la siguiente estrategia para tales situaciones “incómodas”: comportarme de modo natural, confesar sinceramente que desconozco la respuesta sin darle demasiada importancia al asunto y ponerme a buscar (a mirar la palabra en el diccionario, por ejemplo) junto con los alumnos si es posible y si no, prometerles encontrarla.

Aprendizaje del italiano

En lo que se refiere al aprendizaje del italiano, antes de todo considero importante mencionar que pertenezco a la primera generación de alumnos egresados en este idioma en mi universidad (empecé a estudiarlo el año en que se introdujo en la especialidad). Por esta razón se puede deducir lo siguiente: falta de materiales didácticos y textos originales; falta de práctica y “tradición” de su enseñanza; divergencias y dudas en la organización del curso; falta del “lenguaje vivo” (incluso en las grabaciones y películas, sin mencionar a los profesores nativos); falta de división del curso en aspectos lingüísticos y culturales (imposible en aquel entonces dada la categoría del italiano como la tercera lengua optativa y complementaria). Sin embargo, quisiera subrayar la actitud extremadamente entusiasta, motivadora y, dadas las circunstancias, hasta “heroica” de nuestras profesoras que se esforzaron – durante los tres años del curso - en hacer unas clases completas, variadas e interesantes.

Recuerdo que, a pesar de que todos los alumnos estábamos muy cansados (la mayoría estudiaba por la mañana y por vivir lejos se quedaba en la Universidad haciendo deberes hasta las 17.30 cuando se impartía el italiano), el tiempo de la clase pasaba volando y lográbamos aprender mucho. Creo que, en aquellas circunstancias, hacernos aprender fue un logro personal de las profesoras.

Acercándonos al terreno particular, me gustaría poner aquí un par de ejemplos de las técnicas que usaban estas dos profesoras, técnicas que he adoptado yo misma en mis propias clases. Una de las cosas que decían siempre era que no se puede aprender un idioma alejados de su cultura, su historia, sus tradiciones y la actualidad del pueblo o de los pueblos que la utilizan. La lengua es un fenómeno social y, desarraigado de su “socium”, queda sin vida, sin que podamos observar y aprender su funcionamiento, es como si quisiéramos estudiar el comportamiento natural de un animal en el laboratorio, es decir en un ambiente artificial. Por lo tanto, a lo largo de todo el curso, trataban de acercarnos como podían (por medio de fotos, literatura, a veces incluso a través de relatos de sus propios viajes y experiencias) al ambiente en el que “vive y se desarrolla” la lengua italiana. Decían también que normalmente nadie aprende un idioma sólo por aprenderlo, lo aprende porque lo quiere como un instrumento de comunicación, lo aprende para usarlo; si le contamos al alumno todos sus detalles y elementos, todas sus posibilidades pero no le enseñamos a usarlo, a aplicarlo a situaciones concretas, al final no le servirá. Decían que “el alumno prevenido vale por dos”, lo que significaba que los alumnos teníamos que estar preparados para otra realidad social y conocer las características y las peculiaridades de esta realidad tanto desde el punto de vista lingüístico, como desde el punto de vista cultural. Para conseguir todo esto utilizaban en sus clases juegos del rol, viajes imaginarios, “programas de noticias” etc., conectando constantemente el sistema con el uso del idioma.

Antes de pasar a las conclusiones, querría comentar mi primer viaje a Europa que resultó un choque en muchos sentidos, pero, sobre todo, en relación con el sistema educativo. Cuando realizaba el tercer año en la universidad gané una beca para el primer semestre del cuarto año y fui enviada a “L’Università degli Studi di Trieste”, en Italia. Como he dicho ya, esta experiencia supuso un gran choque, porque, aparte de tener que acostumbrarme a un mundo, a una vida, a una cultura completamente distinta (menos mal que conocía ya muchas cosas gracias a nuestras profesoras), me veía totalmente incapaz de estudiar bajo las condiciones del nuevo sistema. Lo más desconcertante de este sistema fueron para mí, curiosamente, la libertad y la variabilidad, es decir, estando acostumbrada a encontrar el primero de septiembre todos los horarios, la lista de las pruebas y exámenes para cada semestre sin posibilidad de sustituir, aplazar o cambiar nada, me encontré ante una difícil situación cuando fui informada de que tenía que confeccionar yo misma mi propio horario, elegir los cursos, contar los créditos y ponerme en contacto con los profesores. Me habían educado para ser responsable de mis estudios, mis clases y deberes; nos controlaban la asistencia y nos mandaban tareas para las vacaciones, pero no habíamos aprendido a ser responsables del proceso de aprendizaje, de cómo organizarlo, adaptarlo y de cómo adaptarnos, de cómo combinar, sustituir y buscar; las tareas concretas eran para mí mucho más sencillas que las abstractas. El alumno que es sobresaliente en un ambiente de “órdenes” concretas y claras, de pautas establecidas y contadas, se confunde y se pierde en el ambiente de libre razonamiento, de libre elección, de otro tipo de responsabilidades. En otras palabras, la tarea que me veía obligada a abordar, era aprender a pensar en un contexto mucho menos limitado, es decir a emplear de la manera estratégica las capacidades cognitivas, técnicas

y procedimientos de estudio, adaptándolos a la situación de aprendizaje concreta. Sin embargo, una vez superada esta dificultad y organizado el proceso, el estudio no me pareció difícil, es más, algunas clases me parecían demasiado fáciles y lentas; había desarrollado de sobra “la costumbre de estudiar”. Con todo esto lo que quiero decir es que cada sistema educativo y cada metodología tiene tanto ventajas como desventajas. Por un lado, durante los cinco años que estuve en la universidad logré aprender tres idiomas, que domino de forma desigual aunque todos ellos con buen nivel; por otro lado, en 15 años en total de aprendizaje dentro de los límites de un sistema basado en la disciplina estricta, en el proceso de “regla – ejercicio – examen”, en la repetición y memorización, me fue difícil la adaptación a la enseñanza dentro del sistema europeo donde en este momento realizo mi actividad profesional.

En relación con el proceso de mi formación actual, teniendo en cuenta la reflexión que acabo de concluir, puedo comentar que aprender dentro del sistema europeo ya no me resulta tan complicado, gracias a varias experiencias de estudio dentro de este sistema. Sin embargo, he de confesar, como decía anteriormente, que la adaptación a las condiciones nuevas no ha sido fácil y dentro de esta adaptación he aprendido y sigo aprendiendo cosas indudablemente útiles para mi actividad docente. Me refiero a la continua comparación entre dos sistemas no exactamente opuestos pero muy distintos en su esencia, planteamiento y orientación; a la necesidad de la continua reflexión y a los intentos de “reconciliar”, con la ayuda de distintas técnicas, las divergencias entre los hábitos ya adquiridos y desarrollados durante mi aprendizaje individual, y los nuevos que me cuesta desarrollar porque este desarrollo implica el cambio de punto de vista. ¿Cuál es el problema principal que plantea dicho cambio? Me atrevería a decir que es la propia resistencia al cambio que, a veces inconscientemente, le encierra a uno dentro de lo que sabe hacer y le obliga a buscar la solución dentro de lo que tiene a su disposición, sin permitirle enfrentarse con lo nuevo, lo desconocido, lo difícil que no es necesariamente negativo. En otras palabras nuestro lado conservador nos impide ver el cambio como algo positivo, y, a nivel psicológico, se crea el rechazo. Con todo esto quiero decir que durante mis estudios dentro de un sistema educativo distinto, la mayor dificultad para mí consistió en dejar de aferrarme ciegamente a mis métodos anteriores, “abrir los ojos” y observar objetivamente lo nuevo, anotar las ventajas y las desventajas de ambos y tratar de sacar provecho de las muchas posibilidades que ofrece el nuevo sistema.

Primero intenté observar cómo funcionaba el proceso de aprendizaje de mis compañeros (les hacía preguntas sobre cómo trabajaban en casa, me fijaba en su manera de tomar apuntes, de organizar el material, de buscar la información y de estructurar su tiempo), qué tipo de “infraestructura” ofrecía la Universidad para los alumnos (fuentes de información, horarios, accesibilidad y disponibilidad de los profesores). El segundo paso consistió en aceptar que las estrategias que funcionaban perfectamente en otro contexto no eran tan eficaces en el nuevo y necesitaban ser modificadas o directamente sustituidas por otras. El tercero fue aprender a usar y aplicar los conocimientos y los métodos que ya poseía al contexto europeo, que se caracterizaba por una metodología comunicativa e innovadora. Al subir a este grado metacognitivo de mis estudios, empecé a sentirme más libre y más tranquila, y, a su vez, más consecuente en mi evolución como docente. Una vez aclarada mi orientación como alumna, mi personalidad docente se hizo más precisa en su orientación. Mi descubrimiento personal consistió en que aprendí a considerar mi autobiografía como una ventaja, es decir, a apreciar mi experiencia personal y la posibilidad que tengo de comparar dos realidades distintas desde el punto de vista del alumno y del

profesor, y aprovechar las conclusiones para utilizar lo mejor de las dos para mi propio progreso docente. El término medio es difícil de alcanzar, pero sus efectos favorables se hacen sentir mientras sea al menos el objetivo hacia el cual vayan dirigidos los esfuerzos.

En relación con la enseñanza de lenguas en la universidad, creo que lo bueno que he adoptado de la metodología, según la cual me enseñaron, es su enfoque global, multilateral y profundo. El alumno que empieza a estudiar un idioma extranjero, no sólo adquiere buenos conocimientos lingüísticos y amplía los conocimientos de la cultura, literatura, historia y geografía del idioma extranjero que estudia, sino que también refuerza y profundiza sus conocimientos sobre su lengua materna (fonética, gramática, léxico y sintaxis). Esto no significa en absoluto que en Europa la enseñanza de idiomas sea limitada o unilateral; lo que quiero subrayar es que el material que abarca el sistema soviético-ruso es mucho más amplio y, desde el punto de vista lingüístico, mucho más profundo. La desventaja, quizás, consiste, paradójicamente, en que a veces la cantidad del material, su variedad y la excesiva teorización crea una cierta confusión e incapacidad de ser absorbido por parte del alumno, de modo que aquél le sea posteriormente útil, lo que lleva, a su vez, al simple amontonamiento del material, a menudo con el único objetivo de pasar un examen. Regresando al esquema ya mencionado de “regla-ejercicio-examen” aquí también se puede añadir que el peligro de este camino es precisamente el examen que suele reemplazar el verdadero objetivo del proceso del aprendizaje que es saber el idioma. La ventaja del sistema europeo es su enfoque más práctico, más centrado en la aplicación de los conocimientos adquiridos y la desventaja, desde mi punto de vista, es, en algunos casos, la falta de una base teórica, la falta de las explicaciones, a veces también una inclinación exagerada hacia las metodologías comunicativas que, sin duda alguna, son de la mayor importancia en el proceso de la enseñanza de un idioma extranjero, pero que, sin embargo, he de subrayar que, sin ningún reforzamiento teórico y gramatical, son aceptadas por un menor número de alumnos, es decir, aquellos que tienen un estilo de aprendizaje determinado.

Conclusiones

Resumiré en primer lugar los cambios en mi propio estilo de aprendizaje después de 15 años entre la escuela y la universidad. Para ello utilizaré la tipología de Richard M. Felder y Barbara A. Soloman, que se ha mencionado al inicio de este trabajo.

En los opuestos activo-reflexivo en la actualidad me inclino ligeramente hacia el estilo activo, porque los impulsos de actuar, o más bien de explicar algo a otras personas para que lo entiendan surgen en mí con más asiduidad que los de sentarme y pensar detenidamente sobre la cuestión. Esta inclinación proviene con seguridad de mi experiencia universitaria al aprender inglés, de cuando, con frecuencia, teníamos la necesidad de convertirnos en nuestros propios profesores para explicarnos lo que no entendíamos durante las clases. Esto, a su vez, creo que explica el por qué, a veces, en clase les pido a los alumnos que expliquen el material nuevo a los compañeros que faltaron a clase, o a los alumnos que no consiguen entender algo, difícilmente los dejo en paz, insistiendo en que analicen y den ejemplos.

También noto una cierta inclinación hacia el lado sensorial en los opuestos sensorial-intuitivo. Aunque me gusten las iniciativas, los trabajos creativos y la innovación, prefiero tener siempre un punto de partida y, a

veces, soy demasiado detallista o más bien perfeccionista en ciertas tareas. Esto se debe a mi experiencia escolar y al aprendizaje del español. Desde luego estas características mías se reflejan en mi actividad docente, y, según mi opinión, se reflejan de un modo positivo. En mis clases hay casi siempre oportunidad para que el alumno sea creativo, construir proposiciones, buscar soluciones de un problema sin “pistas” previas, aunque nunca me puedo permitir perder de vista el enfoque gramatical u ortográfico, la orientación hacia “la corrección al hablar”. Hago mucho uso del principio lúdico en la planificación de mis clases, dando preferencia a los juegos que conllevan no sólo practicar un fenómeno gramatical dado, o un bloque de vocabulario en cuestión, sino también la toma de decisiones, saber reaccionar ante situaciones comunicativas complicadas (ahora que lo pienso, de repente me doy cuenta que lo que enseñan estos juegos, entre otras cosas, son estrategias para pensar), sin conformarme con respuestas aproximadas y sin apartarme demasiado de los objetivos principales de una actividad.

En lo que se refiere a los opuestos visual-verbal, me inclino ligeramente hacia el estilo verbal. Ya desde mi infancia prefería escuchar los cuentos a ver los dibujos; más tarde, en la escuela, a veces necesitaba leer el material en voz alta para entenderlo. Durante el proceso de estudio posterior creo que se equilibraron estos polos, y ahora, para aprender algo valoro de igual manera el material visual y el verbal, aunque para enseñar, tengo que reconocer que “hablo” mucho más que “dibujo”, es decir, uso más las explicaciones y aclaraciones verbales que las imágenes, esquemas, diagramas etc.

En el caso del par secuencial-global, sigo justo en el medio. Y tengo que decirlo, este hecho me causa distintas dificultades en mi práctica docente. Hay ocasiones en que me centro demasiado en los detalles, en problemas gramaticales concretos, o me dedico a trabajar en el enfoque situacional para un material de léxico y pierdo de vista la unidad como un todo, en otras palabras, la interrelación entre el material léxico, gramatical, sintáctico y extralingüístico que forma parte de toda unidad orientada hacia la obtención de determinados objetivos y, que a su vez, forma parte de un curso. Otras veces, preocupándome demasiado por el objetivo general, o por un tema general que me entusiasma o me interesa mucho, descuido detalles importantes y no planifico bien los pasos, las etapas del proceso de aprendizaje. Supongo que la culpa no está precisamente en el “equilibrio” entre los dos polos, sino en no saber bien todavía como manejar dicho equilibrio y en como sacarle provecho.

Basándome en el análisis de los cambios en mi estilo del aprendizaje y en la reflexión sobre la repercusión de estos cambios en mi modelo docente, continuaré con el análisis de este modelo centrándome ahora en los aspectos que necesitan ser mejorados y en los métodos cuya aplicación podría llevar hacia la mejora. Para ello, me gustaría comenzar con los problemas más particulares para después ir ascendiendo hasta los más globales que no se refieren a estrategias de enseñanza concretas sino a la característica del modelo en general.

El primer problema que observo es mi tendencia a ofrecer abundantes explicaciones verbales y el uso bastante limitado del material visual en las clases. Para tratar de mantener el equilibrio entre la presentación verbal y no verbal, y no ir hacia ningún extremo, propongo el siguiente plan:

- incorporar fotos, imágenes, diagramas y de esta forma reforzar la presentación de palabras;
- usar películas, vídeos y dramatizaciones para ilustrar unidades con diálogos y con pronunciación.

El segundo problema se subdivide en dos dificultades que a veces se me presentan durante el proceso de enseñanza:

- excesiva atención a un aspecto particular del idioma (o al desarrollo de una de las destrezas) que, a su vez, lleva a la pérdida de la unidad como un todo o incluso del curso, rompe su estructura lógica y distrae del objetivo general;
- excesiva preocupación por el objetivo general, o por un tema que inspire mucho interés lo que me hace despreocuparme de los detalles importantes haciendo mi enseñanza mucho menos estructurada.

Para evitar las dos posibles situaciones he elaborado la siguiente estrategia:

- planificación obligatoria de todas las clases de acuerdo con los objetivos de cada unidad, del material ya estudiado y del que queda por estudiar en un plazo determinado según el plan de estudios en cuestión;
- análisis posterior a cada clase basado en la reflexión sobre las actividades realizadas y en la continua corrección de los planes de acuerdo con las conclusiones sacadas de dicha reflexión.

El tercer problema pertenece ya a otro nivel; se trata de un problema del carácter más global: mi lenguaje como profesora que ya mencioné en la parte dedicada a mi experiencia escolar. El problema consiste en la tendencia a exponer el material utilizando términos rebuscados y científicos, es decir, usando un lenguaje que a veces no es comprensible ni eficaz para alumnos con distinto rendimiento académico o con niveles lingüísticos distintos. Para mejorar mi modo de presentación verbal del material, en otras palabras, para hacer mi lenguaje más universal y accesible propongo lo siguiente:

- parafrasear los términos, sustituirlos por las palabras comunes (neutrales) o descripciones (ya sea en la lengua que enseñe en ese momento, o en la lengua materna de los alumnos);
- reforzar la teoría expuesta con varios ejemplos prácticos y manifiestos;
- usar asociaciones y “líneas paralelas” entre los conceptos y nociones ya conocidos (probablemente de otro área) y los nuevos;
- construir frases más sencillas desde el punto de vista sintáctico, dar preferencia a las oraciones simples y hacer el uso de la parcelación sintáctica.

Por último quisiera añadir que en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje que constituye mi actividad diaria trato siempre de tener en cuenta mi propio modelo mixto como alumna -y en consecuencia como docente-, para poder equilibrar mis clases y hacerlas accesibles e interesantes a los estilos de aprendizaje de mis alumnos. Considero que es muy importante “la necesidad de adecuar los métodos empleados al estilo cognitivo de cada alumno así como potenciar las estrategias de aprendizaje que éste ya posee” (López 2002), vista mi propia experiencia de “adaptación” a varias metodologías. Trato también de ver las ventajas que tiene y los peligros que oculta mi modelo, para ser siempre consciente de todas las estrategias que utilizo en clase y los hábitos que desarrollo en mis alumnos no sólo en relación con los conocimientos lingüísticos, sino también con los niveles comunicativo y metacognitivo. Intento concentrarme más en uno de los objetivos principales de mi actividad docente: seguir siempre el camino hacia la mejora y nunca perder de vista la personalidad del alumno.

Siendo enseñante, uno nunca termina de aprender cómo mejorar sus “tácticas”, y estoy convencida de que es una buena estrategia empezar a introducir los cambios una vez analizadas la propia personalidad primero como aprendiz y después como enseñante, estableciendo interrelaciones entre las dos. Considerando que ahora me encuentro en una nueva etapa de formación personal y estoy elaborando métodos y estrategias para adaptar mi estilo de aprendizaje a las condiciones nuevas, es más que necesario y oportuno analizar mi propia personalidad como alumna y como docente, porque todos los avances personales y profesionales parten del proceso del conocimiento de uno mismo.

Referencias

- Felder, R.M. & Henriques E.R., 1995. "Learning and Teaching Styles in Foreign and Second Language Education". *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31. En <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/FLAnnals.pdf>
- Rodríguez, J. C. 1998. El lenguaje del profesor: una investigación en el aula. Publicado en *Encuentro*, 10. En <http://www.encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=282>
- López Marisa, Olga. 2002. “El aprendizaje de idiomas en edad adulta”. En <http://www.monografias.com/usuario/perfiles/mlopez/monografias>
- Oxford, R. L. 2003. “Language Learning Styles and Strategies: An Overview”. GALA. En <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
- Бизяева А.А. 2004. *Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия*. - Псков: ПГПИ. - 216 с. (Bizyaeva, A.A. *Psicología del profesor reflexivo: La reflexión pedagógica*. Pskov, (2004). -216p.)
- Rodríguez Ruiz, Mayra y García-Merás García, Emilio. 2005. “Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras”. *Revista ibero-americana de educación*. En <http://www.rieoei.org/deloslectores/965Rodriguez.PDF>
- Felder, R. M. & Solomon, B. A. 2007. Learning styles and strategies. Publicado en la página web de Felder: Resources in science and engineering education, 6 de enero 2007, en <http://www.ncsu.edu/felder-public/ILSdir/styles.htm>

Anastasia Kostyuchek es licenciada en lingüística y comunicación intercultural, especialidad traductor intérprete de español e inglés. *Universidad estatal lingüística de Irkutsk* (UELI), Irkutsk, Rusia. Actualmente está en el periodo de investigación del programa de Doctorado en Lenguas Modernas e imparte clases de ruso en Centro de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Alcalá de Henares.

Improving Speaking Skills

Betsabé Navarro Romero

Abstract

This article examines the different circumstances under which infant and adult learners develop speaking skills. We will see the facilities or difficulties in both cases in order to focus on the real possibilities of adults to develop a high level of speaking proficiency. We will see what the role of the teacher is in order to improve the learners' skills, the features of oral communication that need to be improved and which strategies can be used to overcome the difficulties.

Key words: speaking skills, adult learning, oral communication, teaching strategies.

Resumen

Este artículo analiza las diferentes circunstancias en las que niños y adultos desarrollan las destrezas orales. Veremos las facilidades y dificultades en ambos casos para así centrarnos en las posibilidades reales que tienen los adultos de alcanzar un alto nivel de competencia oral. Veremos también cual es el papel del profesor en este contexto, para mejorar las capacidades de los alumnos, y ver cuáles son los elementos de la comunicación oral que hay que mejorar y qué estrategias se pueden aplicar para superar las dificultades.

Palabras clave: destrezas orales, aprendizaje de adultos, comunicación verbal, estrategias de enseñanza.

If we think of the period in our lives when we learned to speak our first language, and the moment in which we started to make huge efforts to speak our second/foreign language we find significant differences. In the former case, we may have fond memories of what our parents told us; and in the latter, it suddenly becomes a frustrating experience that seems to bring imperfect results. For adults, learning to speak a new language is in many cases far from satisfactory simply because they feel they need to cope with many different aspects at one time, and that seems to be impossible in real conversations. I wonder if it is possible to acquire a high level of speaking proficiency in adults; I wonder if it is possible to make adult learners improve their speaking skills, and the most important thing for teachers: how?

The first question we have to consider in order to reach a conclusion is whether learning at infancy is different from learning at adulthood; which are the circumstances that differentiate them and if those conditions inevitably lead to obvious and hopeless results. Only bearing in mind what we can expect of a particular type of learner, we can focus on how to improve their speaking skills.

It is obvious that there are marked differences between children learners and adult learners and that they cannot acquire the second language under the same circumstances. Consequently, the results will be also different. Concerning children and the early age at which they learn to speak, we can say that they enjoy certain advantages that make them outstanding learners. They have surprising linguistic abilities due to optimal moment in which they find themselves for language learning, this is to say, at this moment their brain is characterized by a certain plasticity that allows some abilities to develop with ease during a period of time, after which it becomes really difficult for these abilities to be developed (Fleta, 2006: 53), or using

Klein's words 'between the age of two and puberty the human brain shows the plasticity which allows a child to acquire his first language' (Klein, 1986: 9). Therefore, children are special learners for their natural and innate abilities to acquire a language. According to Fleta, one of these special abilities is 'filtering sophisticated information about language properties from birth' (Fleta, 2006: 49), in other words, children have an enormous ability to integrate difficult information in an easy and unconscious way from the beginning of their development. They are able to acquire and integrate complex data without being aware of it, whereas other learners, at other ages, would find it arduous to achieve. Moreover, apart from this special gift children have for assimilating difficult information, we can mention some of their other qualities, such as their capacity for perceiving and imitating sounds. Some studies have showed that 'young infants are especially sensitive to acoustic changes at the phonetic boundaries between categories' (Kuhl, 2004: 832). Also, children are especially good at predicting syllable chunks: 'infants are sensitive to the sequential probabilities between adjacent syllables' (Kuhl, 2004: 834) which makes children with a surprising instinct as far as language knowledge is concerned. Finally, students also acquire the ability of ordering words within a sentence (grammar rules) unconsciously: 'there is some evidence that young children can detect non-adjacencies such as those required to learn grammar' (Kuhl, 2004: 836). All in all, we can say that children learn the language without being aware of it when they 'are exposed to the right kind of auditory information' (Kuhl, 2004: 836), this is, children learn the language through communication and interaction and thanks to that they acquire all the abilities they can potentially develop.

On the other hand, concerning adults we observe how difficult is that they can acquire certain native sounds; their pronunciation will be, on many occasions, foreign-like which is due to their difficulty in distinguishing and producing some sounds after the so called 'critical period'. In that respect, some authors claim that adult learners cannot acquire a phonological development (Lightbown and Spada, 2006: 69). However, other researchers defend the opposite. Wolfgang Klein, in his book *Second Language Acquisition* (1986) stated that 'the apparent facility with which children learn a second language is often attributed to biological factors, but an alternative explanation might be that, unlike adults, children have no need to fear the loss of their social identity' (Klein, 1986: 6). Authors such as Klein argue that phonological facilities of children are not bound to biological reasons, but to psychological ones. In that respect, adults feel attached to their native identities, to their original social identities, which is what prevent them from achieving perfection in L2 pronunciation. Klein confirmed that 'suitably motivated adults are capable of mastering to perfection the pronunciation of the most exotic languages' (Klein, 1986: 10). Therefore, we conclude that although the cases of adults speaking a second language without any accent are not very common, this does not mean that it is impossible to acquire a native-like pronunciation. Also, besides phonological issues, we can talk about the capacity of adults to acquire any other kind of linguistic faculties, more related to structural relations (UG). In that sense, there are authors that doubt the validity of Lenneberg's Critical Period Hypothesis (CPH) by assuring that even adults have access to the well known Universal Grammar. While Lenneberg claimed that only before puberty learners had UG available, authors such as S. W. Felix defended by evidence that adult L2 learners also benefit from the UG principles: 'If child and adult learners use different modules for the purpose of language acquisition, then we would expect adult learners to be unable to attain grammatical knowledge that arises only through the mediation of UG. If, in contrast, adults do attain this type of knowledge, then, we have reason to believe that UG continues to be active even after puberty' (Felix, 1988: 279). Therefore, we can conclude that adults are also able to master a proficient use of the second/foreign language, not only in grammatical issues but also in phonological ones, which makes us believe that we can improve adult learners' speaking skills.

Once we know that adults can be biologically and psychologically prepared to have a native-like proficiency in the second language, we should move on to the second language teaching context in order to achieve our aim of improving adult learners' skills. In that respect, we should reflect on the teachers' role in this situation and what they can do to be successful with their learners. Teachers therefore need to analyse the students' needs, face their problems and find fruitful solutions that help them develop their speaking abilities. S. Pit Corder, in his chapter called 'Applied Linguistics and Language Teaching', in *Introducing Applied Linguistics* (1973) defended the important role of linguists who identify the problems of the learners and find solutions for them. Corder added that specialists' role is to formulate the appropriate questions in order to define problems that need to be faced. Using his words, 'the formulation of the questions, the identification of the problems and the specification of their nature presupposes linguistic theory. The nature of the problem is defined by the theory which is applied to it. The solution to a problem is only as good as the theory which has been used to solve it' (Corder, 1973: 138). In this direction he said that in language teaching there are two appropriate questions teachers should make: *what to teach* and *how to teach*, 'these are the problems of content and method, or, using an industrial analogy, the problem of product and process design respectively' (Corder, 1973: 139). Therefore, if teachers wish to know how to improve speaking skills, what they need to ask themselves first is what they are going to teach, and how.

On the one hand, let us consider the first question: *what*. If we need to improve speaking skills we need to know which skills or which features learners need to develop. In that respect, there are several authors that stated different goals or different dimensions that speakers needed to achieve. Goodwin, for instance, established several goals for a proper pronunciation. She called them 'functional intelligibility, functional communicability, increased self-confidence, and speech-monitoring abilities' (Goodwin, 2001: 118). She argued that learners should be able to speak an intelligible foreign language, that is to say, listeners need to understand the learner's message without huge efforts; learners also need to be successful in a 'specific communicative situation' (Goodwin, 2001: 118); they need to 'gain confidence in their ability to speak and be understood' (Goodwin, 2001: 118); and finally, they need to monitor and control their own production by paying attention to their own speech. Goodwin specified those abilities that learners need to acquire through certain linguistic features that can be practiced: Intonation, rhythm, reduced speech, linking words, consonants and vowel sounds, word stress, etc. These are concrete speaking aspects in which learners should be trained in order to improve their speaking skills.

Similarly, other authors such as Anne Lazaraton suggest that oral communication is based on four dimensions or competences: grammatical competence (phonology, vocabulary, word and sentence formation...); sociolinguistic competence (rules for interaction, social meanings); discourse competence (cohesion and how sentences are linked together); and finally, strategic competence (compensatory strategies to use in difficult situations), (Lazaraton, 2001: 104). According to Lazaraton learners should develop all these abilities to acquire a high oral level of the foreign language, but she adds that in recent years, with the influence of the communicative approach, more importance is given to fluency, trying to achieve a balance with the traditional accuracy.

Moreover, apart from what pedagogically and theoretically should be taught, many researchers are presently analysing real problems that learners face: 'fluent speech contains reduced forms, such as contractions, vowel reduction, and elision, where learners do not get sufficient practice' (Lazaraton, 2001: 103); use of slang and idioms in speech since students tend to sound 'bookish' (Lazaraton, 2001: 103), stress, rhythm, intonation, lack of active vocabulary, lack of interaction pattern rules...

Once speaking goals have been determined, next step consists of questioning *how* they are going to be achieved. For designing a concrete methodology teachers need to adopt a theoretical perspective, they need to reflect on the linguistic approach that will be used in their teaching. Many authors, following the up-to-date trend of the Communicative approach, defend the interactive role of speaking and promote its teaching from a communicative perspective stressing meaning and context. In Goodwin's words: 'In "Teaching Pronunciation" the goal of instruction is threefold: to enable our learners to understand and be understood, to build their confidence in entering communicative situations, and to enable them to monitor their speech' (Goodwin, 2001: 131), also 'pronunciation is never an end in itself but a means of negotiating meaning in discourse, embedded in specific sociocultural and interpersonal contexts' (Goodwin, 2001: 117).

If we think of how this theoretical background will be applied in real teaching, we find that in traditional classes they focused speaking practice on the production of single and isolated sounds, whereas within the communicative approach, 'the focus shifted to fluency rather than accuracy, encouraging an almost exclusive emphasis on suprasegmentals' (Goodwin, 2001: 117). There is the key word, when communication is the main goal linguistic practice turns into longer structures, at the suprasegmental level; therefore, the training on individual sounds makes way for macro structures that affect interaction directly.

The second part of *how to teach*, moves away from theory to approach real problems and their solutions. Several authors have stated that when learners face problems in speaking they need practical and concrete solutions to know how to behave and respond in order to overcome those difficulties. Mariani, in his article 'Developing Strategic Competence: Towards Autonomy in Oral Interaction', recalls L1 strategies that native speakers use when they encounter communication problems, and suggests teaching those strategies to L2 learners: 'just think of how often, in L1 communication, we cannot find the words to say something and have to adjust our message, or to ask our interlocutor to help us, or to use synonyms or general words to make ourselves understood' (Mariani, 1994: 1). Mariani classifies those strategies according to the speakers' behaviour: learners can either avoid certain messages because they don't feel confident with their speaking skills ('reduction strategies'), or make the most out of their knowledge and modify their message bearing in mind their weaknesses and strengths ('achievement strategies': borrowing, foreignizing, translating... (Mariani, 1994: 3). The author praises the latter by saying that achievement strategies are a very interesting way of developing learners' language domain. Speakers who opt for this option make huge efforts to transmit a message by playing with the language to the extreme, which only brings beneficial consequences.

In the second or foreign language classroom context, teachers should train learners to use and practice the different strategies that can help them face difficult situations. The only way of training students in this direction is by means of a bank of activities in which they become aware of the different possibilities that they can put into practice. Authors such as Goodwin or Lazaraton offer a varied list of exercises to be used in class: poems, rhymes, dialogues, monologues, role plays, debates, interviews, simulations, drama scenes, discussions, conversations...

Therefore, coming back to the initial question proposed above, I think it is absolutely feasible to teach adults strategies to improve their speaking skills. Of course, that objective depends on many different factors that will affect the degree of acquisition, let us think of age, motivation, or even the context in which the language is learned: ESL versus EFL. In that respect, learners in a second language context will have numberless occasions to practice the language and that will undoubtedly influence their skills development. With reference to the foreign language context, authors such as Lazaraton admitted the difficulties learners

normally face: ‘homogeneous EFL classes, where all students speak the same first language and English is not used outside the classroom, present certain additional challenges for the teacher’ (Lazaraton, 2001: 110). As she said, teachers have considerable limitations in EFL classes such as lack of opportunities to use the language, lack of motivation in the learners, the number of students in the class, curriculum restrictions...(Lazaraton, 2001: 110), but there are solutions and strategies, as the ones previously mentioned, that should be put into practice.

Mariani, in his article mentioned above, also makes a reflection on whether communication strategies should be teachable or not. He states the pros and cons by saying that training students on specific strategies can provide them with certain limitations and consequently hamper fluent communication: ‘we can hardly force them into a straightjacket of pre-selected strategies [...] Most of us would agree that we should encourage spontaneity, creativity and originality in language use’ (Mariani, 1994: 7). However, on the other hand, he argues that if learners become aware of the different strategies they can flexibly use, they will finally integrate them either consciously or unconsciously, which will stretch their possibilities for communication.

To sum up, as teachers can, and should, improve learners’ speaking skills and communication strategies, the only thing they need to do is to plan their teaching around two main questions: what they want to teach, which specific speaking features they want to develop in their learners; and how they want to do it.

Bibliography

- Felix, W. Sascha, 1988. “UG-Generated knowledge in adult second language acquisition”, in Suzanne Flynn and Wayne O’Neil (ed). *Linguistic Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 277-279.
- Fleta, Teresa. 2006. “Aprendizaje y técnicas de enseñanza del inglés en la escuela”. *Encuentro*, 16, pp. 51-62.
- Fleta, Teresa 2006. “Stepping Stones for teaching English L2 in the early years”, in *Teachers and Young Learners. Research in our classrooms*. IATEFL. Canterbury: Mitchell-Shuitevoerder and S. Mourao.
- Goodwin, Janet 2001. “Teaching Pronunciation”, in Marianne Celce-Murica (ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle.
- K. Kuhl, Patricia. 2004. *Early Language Acquisition: Cracking the Speech Code*. Seattle: University of Washington.
- Klein, Wolfgang. 1986. *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-32.
- Lazaraton, Anne. 2001. “Teaching Oral Skills”, in Marianne Celce-Murcia (ed) *Teaching English as a Second Foreign Language*. Boston: Heinle and Heinle.
- Lightbown and Spada. 2006. *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Mariani, Luciano. 1994. “Developing strategic competence: Towards autonomy in oral interaction”, in *Perspectives*, a journal of TESOL- Italy. Volume XX, Number 1. <http://www.learningpaths.org/papers/papercommunication.htm>
- Pit Corder, S. 1973. “Applied Linguistics and Language Teaching”, in *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.

Betsabé Navarro Romero is currently a Doctorate Student at the University of Santiago (PhD in ‘Current Trends in English Studies and its Applications’), specializing in British Culture and Politics. Master’s degree in ‘Teaching English as a Foreign Language’ at the University of Alcalá. Her areas of interest are contemporary British Cultural Studies, Politics and History, as well as Second Language Acquisition, and Teaching English as a Foreign Language.