

Alternativas a la Investigación Educativa Experimental _____	2
Experience D'Introduction Precoce du Française Langue Etrangere _	9
Aprender a Leer _____	16
Experiencias Teatrales en la Clase de Francés _____	21
Formación Permanente del Profesorado en Francia _____	24
Algunas Experiencias de Formación Permanente en Gran Bretaña _	31
Dictations _____	38
Deroulement D'Une Unite Zero _____	45
Teaching English Trough Literature _____	50
Mesa Redonda: Relanzamiento del Francés como Segunda Lengua Extranjera _____	55
Effective Lesson Planning _____	59
Evaluation and Testing _____	66

ALTERNATIVAS A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EXPERIMENTAL.

José M. Castrillo.
Profesor de Bachillerato.

RESUMEN

Con el propósito de conocer el tipo de enseñanza que produce un mayor aprendizaje, la investigación educativa generalmente ha utilizado el modelo experimental. Este modelo de investigación, sin embargo, no ha contribuido como se esperaba a mejorar la calidad de la enseñanza.

Contenido

- Se analizarán las características del modelo educativo experimental.
- Se estudiarán los inconvenientes que este modelo de investigación presenta.
- Se sugerirán otras posibilidades o alternativas de investigación educativa.

Método

Conferencia, discusión y taller.

* * *

Con el propósito de saber el tipo de enseñanza con el que los alumnos aprenden mejor un segundo idioma, los investigadores generalmente han utilizado el modelo experimental. Este modelo, sin embargo, no ha contribuido a mejorar, como se esperaba, la calidad de la enseñanza.

A continuación, partiendo de dos ejemplos concretos, se analizan las características y limitaciones de este tipo de investigación educativa para, finalmente, proponer un modelo alternativo.

1. Ejemplos

Con el fin de que puedan servir como ejemplos para entender el modelo experimental de investigación educativa, en este apartado resumimos las investigaciones de Oskarsson (1972) y Fink (1972).

1.1. Oskarsson(1972).

Esta investigación trata de comparar la efectividad de dos métodos de enseñanza para el aprendizaje de la gramática inglesa con estudiantes suecos adultos. El procedimiento que se sigue es el siguiente:

-Métodos de enseñanza.

Se comparan el Método Implícito, basado en la teoría conductista de Skinner, y el Método Explícito, basado en la teoría mentalista de Chomsky. Mientras que con el primero, la gramática se enseña de forma inductiva a través de una repetición situacional de estructuras; con el segundo, ésta se enseña de forma deductiva a través de la explicación y traducción.

-Control de la investigación.

Se asignan la mitad de los 216 alumnos que toman parte en este experimento al Método Implícito y la otra mitad al Método Explícito. Para asegurar se de que la diferencia de aprendizaje en estos dos grupos es debida solamente al método de enseñanza utilizado, Oskarsson trata de controlar las variables del profesor y alumnos.

Con el fin de controlar la variable de profesor, se graban las clases para que sólo cambien los métodos que se quieren comparar. De esta forma, el profesor sólo se limita a operar los aparatos y distribuir el material.

Con el fin de controlar la variable de alumnos, éstos son asignados al azar a los distintos métodos y se hace un estudio previo que confirma que no hay una diferencia significativa entre estos grupos con respecto a sus actitudes y conocimiento del idioma antes de empezar la investigación.

-Evaluación del aprendizaje.

Todos los alumnos reciben 10 lecciones, de 40 minutos de duración cada una, donde se enseñan las siguientes cinco estructuras gramaticales:

- "Some", "any" y sus compuestos.
- Adjetivos y adverbios.
- Preposición + gerundio.
- Pronombres posesivos.
- La voz pasiva.

Después de evaluar el aprendizaje de estas estructuras, Oskarsson (p.534) concluye que los alumnos aprenden la gramática inglesa con ambos métodos de enseñanza, siendo el Método Explícito más eficaz que el Implícito

The results consistently favoured the Explicit method. The differences were significant at the 01 level of confidence. The Explicit method also generated a more positive attitude than the Implicit method. There was no interaction between method of teaching and student variables: the EX students were uniformly superior at all age, proficiency, and aptitude levels.

1.2. Fink(1972).

Esta investigación tiene como objetivo comparar laa efectividad de tres tipos de presentación de diálogos para el aprendizaje del alemán. Aunque con distinto objetivo, el procedimiento que sigue Fink es muy similar al utilizado por Oskarsson:

-Métodos de enseñanza.

Basandose en la teorías conductista de Skinner y mentalista de Chomsky, se comparan tres métodos de presentación de dialogos:

- a) Presentación oral, cuando los alumnos sólo escuchan la grabación.
- b) Presentación escrita, cuando los alumnos sólo leen el texto.
- c) Presentación oral-escrita, cuando los alumnos escuchan y leen.

-Control de la investigación.

Los 27 alumnos que toman parte en el experimento se asignan, al azar, a los tres métodos de enseñanza. También se controla la actividad de clase en los tres grupos, de forma que sólo cambie el método de presentación de diálogos que se quieren comparar.

-Evaluación del aprendizaje.

Se evalúa el aprendizaje de los alumnos en términos de la lengua que recuerdan y su pronunciación. Después de un análisis de resultados, Fink (p.282) concluye que el mejor método de presentación de diálogos es el oral-escrito:

If the goal is to achieve acceptable pronunciation as well as optimal memorization of material the most effective type of presentation for basic dialogs in German for college students appears to be "auditory and graphic simultaneously".

2.La investigación experimental

Aunque los contenidos sean distintos, tanto la investigación de Oskarsson como la de Fink siguen el mismo procedimiento experimental. En este apartado analizamos sus características fundamentales y limitaciones.

2.1. Características.

Simplificando, este tipo de investigación pretende medir los efectos que el cambio en la variable independiente o de enseñanza produce en la variable dependiente o de aprendizaje. Así, Oskarsson mide los efectos que la enseñanza con los métodos Implícito y Explícito tienen para el aprendizaje de la gramática inglesa, y Fink mide los efectos que distintos tipos de presentación de diálogos tiene para recordar y pronunciar el alemán.

Estas investigaciones tratan de comprobar o contrastar hipótesis teóricas, que en este caso se basan en las teorías más amplias de Skinner y Chomsky. Las etapas fundamentales que se siguen son las siguientes:

-Primero, se deducen las hipótesis que se quieren investigar de un marco teórico más amplio, determinándose las variables de estas hipótesis y los indicadores que las miden.

-Después, se decide el tamaño de la muestra de estudio en relación con la población a la que se quieren generalizar los resultados, especificándose las pruebas concretas y los métodos de análisis que se van a utilizar.

-Finalmente, se confirman o rechazan las hipótesis iniciales en relación con los resultados obtenidos, estudiándose las implicaciones que estas decisiones tienen para la teoría más amplia.

2.2. Limitaciones.

Una buena investigación debe tener validez interna y externa. Según Campbell y Stanley (1963:16), éstas se definen como sigue:

Llamemos validez interna a la mínima imprescindible, sin la cual es imposible interpretar el modelo: ¿Introducción, en realidad, una diferencia los tratamientos empíricos en este caso experimental concreto?. Por su parte la validez externa plantea el interrogante de la posibilidad de generalización: ¿A qué poblaciones, situaciones, variables de tratamiento y variables de medición puede generalizarse este efecto?.

De acuerdo con estas definiciones, podemos afirmar que mientras que la validez interna nos hace confiar en los resultados de una investigación educativa, la externa consigue hacerlos útiles para su aplicación en el aula.

No siempre es fácil conseguir esta validez interna y externa. Los peligros más importantes que acechan a la validez interna del experimento son:

-La parcialidad que se produce al no asignar al azar los sujetos

de los grupos experimentales.

-Cualquier acontecimiento que, no siendo la variable de enseñanza, modifique la igualdad de los grupos experimentales antes de la evaluación del aprendizaje.

-Los errores en la medición de la variable dependiente o de aprendizaje.

Por otra parte, los peligros más importantes que acechan a la validez externa son:

-Una definición poco clara de las variables independientes o de enseñanza.

-Falta de representatividad de los sujetos del experimento con respecto al universo al que se quieren generalizar.

-Efectos distorsionantes que la observación produce en los sujetos que se estudian.

-La inadecuación de las pruebas que miden las variables dependientes o de aprendizaje.

Tratando de aumentar la validez interna, estas investigaciones de Oskarsson y Fink sacrifican la validez externa. Así, por ejemplo, controlando la actividad del profesor, como afirma Allwright (1972:155), Oskarsson introduce el problema de la interpretación de sus resultados:

In this as in many other small-scale investigations, the teacher variable has been controlled to the point of where the teaching has been done purely by prerecorded tapes. This neatly eliminates one of the trickiest variables, the teacher, but it introduces crucial problems of interpretation. This is necessarily true of any investigation where, in order to get meaningful results, the teaching situation has been considerably idealized.

Los resultados de un experimento sólo pueden generalizarse a otros casos en situación de laboratorio, donde el investigador manipula la presencia del estímulo experimental. En nuestras clases, por otra parte, el profesor se encuentra en una situación natural, donde las distintas variables no se presentan de forma aislada.

3. Una alternativa

Este apartado presenta una investigación alternativa que trata de superar las limitaciones de la investigación experimental. Primero se describe un ejemplo de este tipo de investigación, y después analizamos las características del modelo experimental.

3.1. Ejemplo.

El ejemplo de investigación educativa alternativa que describe a continuación es Politzer (1970).

Esta investigación trata de correlacionar la conducta en clase de 17 profesores de francés de la Universidad de Stanford con el aprendizaje que sus alumnos obtienen de los aspectos de la lengua tratados en un semestre.

Después de grabar las clases en video, la conducta de los profesores se describe utilizando las siguientes dimensiones:

- Tipo de ejercicio.
- Tiempo utilizado.
- Frecuencia de interacción.

Además de estas dimensiones objetivas, el observador daba una apreciación más subjetiva de los siguientes aspectos:

- Referencia al libro de texto.
- Uso de material visual.
- Interacción entre estudiantes.
- Variación de estructuras.

Relacionando estas dimensiones y aspectos, Politzer desarrolla las 14 conductas de enseñanza que se correlacionan con el aprendizaje de los alumnos.

Para evaluar el aprendizaje de los alumnos, se realizan pruebas

de comprensión y expresión, tanto oral como escrita, sobre los aspectos de la lengua que todos los grupos de alumnos trataron en el semestre.

Analizando los resultados, las 14 conductas de enseñanza se dividen en tres grupos:

-Las conductas del grupo A, que correlacionan positivamente con los resultados de aprendizaje.

-Las conductas del grupo B, que no correlacionan significativamente con el aprendizaje.

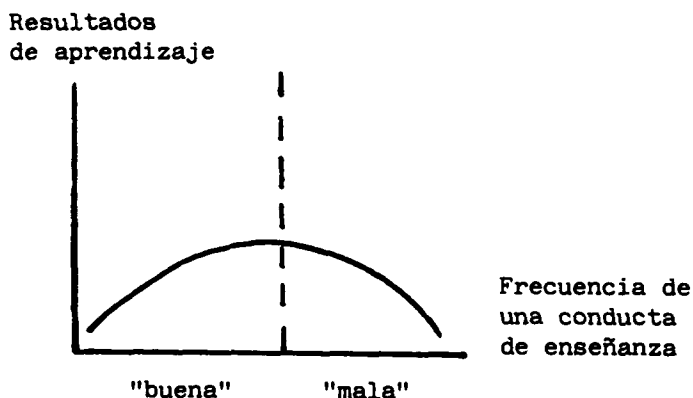
-Las conductas del grupo C, que correlacionan negativamente con el aprendizaje.

Una posible interpretación de estos resultados sería que las conductas de enseñanza del grupo A son "buenas", ya que correlacionan positivamente con el aprendizaje, y las del grupo C son "malas", ya que correlacionan negativamente con el aprendizaje. Sin embargo, Politzer (p.41) opina que hay pocas conductas de enseñanza que sean absolutamente "buenas" o "malas":

I should, therefore, like to suggest that there are probably very few teaching behaviours or devices which can be classified as intrinsically "bad" or "good". Ultimately, most teaching activities undertaken by a language teacher in a language class have probably some value; but each activity is subject to what might be called a principle of economics. Thus the value of each activity depends on the value of other activities which might be substituted for it at a given moment.

El valor de una conducta de enseñanza dependerá del valor de las otras conductas de enseñanza posibles en un momento dado. El hecho de que el ejercicio de traducción, por ejemplo, correlacione negativamente con el aprendizaje no significa que esta conducta de enseñanza sea "mala", sino que los profesores de esta investigación la utilizaron cuando podían haber utilizado otras conductas de enseñanza más valiosas.

El valor de cada conducta de enseñanza depende de la frecuencia con que se utiliza. La relación entre esta frecuencia y los resultados de aprendizaje obtenidos no es lineal sino curvilínea, como muestra la siguiente figura:



Esta figura muestra como una "buena" conducta de enseñanza puede llegar a ser "mala" si se utiliza con demasiada frecuencia, y viceversa. Para saber cual es la conducta de enseñanza más adecuada o valiosa para un profesor, habría que conocer la situación concreta en que se encuentra este profesor en cada momento.

3.2. Características.

los dos modelos de investigación que aquí se comparan son el experimental y el correlacional, que se propone como alternativo.

Un aspecto esencial que diferencia estos dos modelos de investigación es el control. En la investigación experimental este control se ejerce a través de la selección al azar de los participantes y la manipulación de las variables de enseñanza que desean estudiar. la investigación correlacional, por otra parte, no controla ninguno de estos dos aspectos, ya

que analiza la enseñanza en la situación natural del aula.

En el primer caso, el control excesivo de la situación impide la aplicación al aula de los resultados obtenidos. En el segundo, la ausencia de control sólo consigue, según Cohen y Manion (1980:172), interpretaciones teóricas de carácter exploratorio:

The value of co-relational or causal studies lies chiefly in their exploratory or suggestive character for, as we have seen, while they are not always adequate in themselves for establishing causal relationships among variable, they are a useful first step in this direction in that they do yield measures of association.

Hay un segundo aspecto esencial que diferencia estos dos modelos de investigación. Según Cohen y Manion (p.174), mientras que la investigación experimental parte de hipótesis teóricas "a priori", que trata de comprobar con la práctica educativa, la investigación correlacional parte de la práctica educativa para intentar elaborar unas hipótesis teóricas "a posteriori".

(A co-relational research) begins with certain data and looks for an interpretation consistent with them...Experimental studies, by contrast, begin with a specific interpretation and then determine whether it is congruent with externally derived data.

En la investigación experimental, la teoría predice la relación entre enseñanza y aprendizaje, que la práctica comprueba. En la investigación correlacional, por otra parte, se estudia esta relación entre enseñanza y aprendizaje para elaborar la teoría que la explique.

El siguiente cuadro resume las características de estos dos modelos de investigación:

<u>Investigación experimental</u>	<u>Investigación correlacional</u>
-Un control excesivo produce una situación artificial.	-Una situación natural impide un control suficiente.
-Se parte de la teoría para predecir resultados.	-Se parte de la práctica para explicar resultados.

Como cada uno de estos modelos tiene sus posibilidades y limitaciones, no se puede afirmar que uno de ellos sea mejor que el otro. La elección de uno de ellos vendrá determinada por el tipo de interés que haya motivado la investigación.

REFERENCIAS

- Allwright, R.L.(1972) "Prescription and description in the training of language teachers" en Qvistgaard, Schwarz y Spang-Hanssen (eds.) Proceedings, Vol. III. of the Third AILA Congress, Copenhagen; Julius Gross Verlag, heidelberg,150-166.
- Campbell, D. T. y Stanley, J. C. (1963) (Traducción española, 1973) Diseños experimentales y Cuasiexperimentales en la Investigación Social, Amorrortu, Buenos Aires.
- Cohen, L. y Manion, L. (1980) Research Methods in Education, Croom Helm, London.
- Fink, S. R. (1972) "Dialog memorization in introductory language instruction. A comparison of three different strategies", en Qvistgaard et al. (op. cit),273-289.
- Oskarsson, M. (1972) "The acquisition of foreign language grammar by adults", en Qvistgaard et al (eds.) (op. cit.), 520-535.
- Politzer, R. L. (1970) "Some reflections on "good" and "bad" language teaching behaviours", en Language Learning, XX/1, 31-43.

EXPERIENCE D'INTRODUCTION PRECOCE DU FRANÇAISE LANGUE ETRANGERE.

Arlette Olmos.

Profesora de la Universidad Complutense de Madrid.

L'introduction précoce des langues étrangères à l'école publique semble s'offrir en Europe comme l'une des voies de la construction européenne. Mais quels sont les enjeux d'un tel enseignement?. Quels objectifs pédagogiques lui donner?. Qu'est-ce qu'on peut en attendre?. A quel âge commencer?. De nombreuses questions se posent au moment de commencer une expérimentation qui ait des garanties pédagogiques et scientifiques.

OBJECTIFS

Plus que dans aucun autre domaine, on ne peut se tromper et engager les enfants dans un apprentissage aussi complexe, au moment du développement de la fonction linguistique de l'enfant sans être sûr que cet apprentissage va développer des compétences réelles.

Jusqu'à présent l'apprentissage précoce était l'apanage d'écoles privées, réservées aux classes sociales les plus favorisées économiquement et culturellement. Elargir cet enseignement à l'ensemble de la population scolaire, donc aux classes défavorisées, oblige à se reposer des hypothèses de base et à adopter des stratégies pédagogiques concernant ces milieux.

On doit donc se poser des objectifs psycholinguistiques (âge de l'enfant et développement de la fonction linguistiques) et sociolinguistiques (milieux sociaux différences et introduction d'une nouvelle culture) au moment d'élaborer le matériel.

Dans l'expérience que nous présentons, destinés à l'école publique et à des milieux défavorisés, nous sommes partis de l'idée que l'introduction précoce d'une langue étrangère, au lieu de perturber le développement de la langue maternelle (L.M.), objection fréquente, pouvait au contraire contribuer positivement au développement de la fonction linguistique dans son ensemble.

En effet, cette nouvelle langue peut permettre à l'enfant de créer une première conscience métalinguistique par contraste et aider à structurer les deux langues par interaction. Ces effets peuvent aider l'enfant au niveau de son développement cognitif et de son développement linguistique et on peut espérer contrecarrer en partie l'échec scolaire dont l'un des facteurs principaux est un manque de structuration du système linguistique et un écart considérable entre la langue parlée par l'enfant et la langue scolaire.

La langue étrangère dans le cadre de l'introduction précoce doit se caractériser par une étroite collaboration avec la langue maternelle. Elle doit être introduite oralement pendant plusieurs années pour que l'oral et l'écrit de la L.M. se mettent en place et se stabilise. Les structures linguistiques et les thèmes travaillés doivent s'harmoniser avec le programme de L.M., ainsi que les objectifs linguistiques. Introduire une dichotomie peut nuire à l'enfant, au lieu de la stimuler.

L'enfant ne peut, à cet âge, avoir de motivation personnelle ni culturelle qui soutienne cet apprentissage. Mais il a une motivation pour la langue en général puisqu'il développe l'apprentissage de sa propre langue. Il est à ce qu'on appelle "l'âge linguistique". Si bien qu'il a une curiosité naturelle et qu'il accepte volontiers une nouvelle langue. Il faut cependant méthodologiquement utiliser ses intérêts: pour la découverte de lui-même et de son entourage et pour le jeu. L'aspect ludique est fondamental et permet d'introduire une communication linguistique effective correspondant à son âge. Par ailleurs on peut développer à partir du jeu des éléments culturels de la 2ème langue qui développeront des connaissances profondes et une approche d'une nouvelle culture, ouvrant ainsi l'enfant à l'"Autre" et favorisant le rapprochement des peuples par une connaissance intériorisée de la langue et de la culture.

L'introduction précoce d'une langue étrangère (L.E.) doit se fonder sur le développement de la fonction linguistique et opérer par objectifs de niveaux linguistiques, permettant à l'enfant une participation active à la structuration de son propre système linguistique. L'enfant doit être conduit vers un bilinguisme équilibré, c'est pourquoi, il faut partir de sa réalité personnelle (du développement de sa L.M.) et respecter son rythme d'acquisition. C'est la méthodologie qui doit être au service du processus d'acquisition linguistique de l'enfant et non pas l'enfant au service d'une méthode d'enseignement. Les aspects psycholinguistiques sont donc fondamentaux pour l'élaboration du matériel pédagogique.

Le choix de l'âge du commencement de ce type d'enseignement est fondamental. Ici le principal critère reste celui du développement du processus d'acquisition de la L.M.. A partir de 8 ans, on ne peut guère parler d'apprentissage précoce, le système de la L.M. est acquis et donc les interactions positives sur le développement des deux langues sont exclues. On ne peut parler d'introduction précoce réelle qu'avant cet âge. Certains spécialistes pensent que l'on doit commencer le plus tôt possible, dès la naissance si c'est possible. Mais la majorité des experts dans ce domaine signale la zone de 4 à 6 ans comme la plus propice, la L.M. est suffisamment développée pour que les enfants en abordent une deuxième dans tous les milieux sociaux avec un pronostic de réussite raisonnable.

Enfin le choix du professeur est fondamental. Dans la cadre de l'école publique, si on veut que cet enseignement puisse se généraliser, il faut que ce soit des professeurs ordinaires qui assument ce nouvel apprentissage. Ils doivent, d'une part, avoir des connaissances linguistiques suffisantes pour assurer un enseignement oral et des connaissances et une expérience de l'enseignement en préscolaire et dans les petites classes du primaire. Cette double formation est indispensable, comme nous le verrons plus loin.

L'EXPERIENCE DE MADRID: POPULATION ET INSTITUONNALISATION

La recherche que nous présentons est financée par le Ministère de l'Education (MEC) et son cadre officiel est l'Institut des Sciences de l'Education (ICE) de l'Université de Madrid. L'équipe de chercheurs (2 en français) dépend de cette institution.

Les professeurs sont des fonctionnaires affectés à l'expérience par le Plan d'Innovation Pédagogique de la Direction Provinciale de Madrid du Ministère.

Enfin, trois collèges publics participent à l'expérience, ils sont situés dans la banlieue ouvrière de Madrid: Communes de Leganés (2 collèges) et Fuenlabrada (1 Collège).

Cette expérience a commencé en 1984-85 avec une classe de Préscolaire II (enfants de 5 ans) et il y a actuellement 9 classes (290 élèves) en cours d'expérimentation réparties sur 3 degrés scolaires:

- 1^o de EGB (6 ans)
- 2^o de EGB (7 ans)
- 3^o de EGB (8 ans)

Une expérience parallèle est menée en anglais dans deux collèges de Madrid.

METHODOLOGIE

On distingue deux phases dans l'apprentissage au cours de ces quatre années: la première a pour objectif le développement de la compréhension (Préscolaire II et 1^o de EGB) et la deuxième, la structuration de la production (2^o et 3^o de EGB).

Il s'agit d'une méthodologie active basée sur la communication orale. L'apport linguistique se fait de manière diversifiée, en fonction des objectifs de compréhension et de production.

Première phase:

Les cours en Préscolaire sont de 30 mn par jour, intégrés dans l'horaire scolaire et de 45 mn en 1^o de EGB. La régularité est fondamentale pour l'enfant.

Au cours de cette phase d'apprentissage, il s'agit d'assurer la compréhension de l'enfant, il comprend dès le premier jour et on lui demande une production, non pour développer celle-ci, mais pour évaluer le degré de compréhension de l'enfant et stimuler son désir de communication. Pratiquement il faut compter sur un oubli rapide de la production de la première année et travailler sur deux ans. Il s'agit d'un bain linguistique qui constituera le terreau du processus apprentissage/acquisition.

L'apport linguistique est diversifié, car la pouvoir

de concentration est très restreint à cet âge. Il se fait par:

a) Les consignes du professeur en situations directes et concrètes. Ces consignes et le discours continu du professeur tout au long des cours est un élément important de l'apprentissage.

b) Des situations avec une progression linguistique qui sont présentées avec l'aide d'une marionnette (personnage qui ne sait pas l'espagnol) qui parle avec le professeur. Ce bref échange sert à introduire les modèles linguistiques. Les enfants rentrent progressivement dans ces situations, étant à tour de rôle interlocuteur et locuteur. Quand les structures linguistiques sont comprises on peut, ou non, continuer à utiliser la marionnette qui est essentiellement un catalysateur de la communication.

Ces situations (deux par unités didactiques) sont très ouvertes et permettent une reprise continue des éléments linguistiques antérieurs et une introduction de nouveaux.

c) Des activités linguistiques, psychomotrices, d'art plastique (peinture, dessin, bricolage), cuisine...

Ces activités, qui occupent les deux tiers du temps scolaire, servent à utiliser les structures linguistiques connues dans des situations diversifiées et de manière ludique. Le français sert alors de langue d'enseignement et impose un autre type de communication.

d) Les fiches de travail: les fiches sont complémentaires et ont toutes des objectifs linguistiques: apprentissage des couleurs, des techniques scolaires, jeux (compréhension et respect des consignes...)

e) Des chansons: ce sont des chansons traditionnelles françaises. L'apport linguistique est hétérogène, l'enfant fixe des structures, des mots qu'il n'utilisera que plus tard. Elles servent surtout à un travail phonétique (sons, rythmes..) et offrent une ouverture culturelle.

f) Des contes de réemploi: il s'agit d'histoires que le professeur utilise à plusieurs moments de l'année avec deux familles confectionnées par les enfants: la famille Pomme et la famille Poire. Le professeur reprend de manière souple toutes les connaissances antérieures des enfants dans un contexte différent et développe l'histoire avec les enfants. On peut faire des séances de dramatisation.

Il ne s'agit pas d'une méthode, mais d'une méthodologie qui s'adapte aux besoins concrets des élèves. Elle s'organise autour de thèmes habituels en Préscolaire (le nom, le corps, les habits, la famille, le jardin...) allant de l'enfant lui-même et l'ouvrant sur son entourage immédiat. Ces thèmes sont aussi employés en L.M. L'évolution des classes et la réadaptation du matériel se font au cours de réunions régulières entre professeurs et chercheurs.

L'enfant au cours de ces deux premières années doit se rendre compte qu'il n'y a pas de barrière linguistique. Pour assurer la communication, on utilise des phrases simples dans les différentes modalités: affirmative, négative, interrogative. Les seuls temps employés sont l'indicatif présent et l'impératif présent.

Deuxième phase

Le nombre d'élèves par classe étant élevé, pour travailler la production, ce qui demande un travail plus individualisé avec un temps de prise de parole personnel suffisant, on a aménagé l'horaire de 60 mn attribué au français. Les enfants

pendant 30-35 mn travaillent collectivement (la classe entière) et pendant les 30-25 mn restantes on a constitué des petits groupes de 6 élèves, le professeur changeant de groupe tous les jours. Même si apparemment l'horaire quotidien de chaque élève est plus restreint, les enfants avancent beaucoup plus vite.

Le travail dans cette phase se centre sur la production. La marionnette n'est plus utilisée que sporadiquement. On introduit un nouveau matériel: contes en images (une série racontant l'histoire d'une petite fille et d'un chat), histoires, observation d'animaux, de plantes..., histoires muettes en images, type bande dessinée. Et en 3^e de EGB on introduit l'écrit à la demande des enfants par des jeux et de manière très globale. On continue à utiliser des activités nombreuses: jeux, fiches, cuisine, bricolage, mime, petites expériences...

Le champ syntaxique s'élargit, après une reprise des structures de base, on commence à introduire la phrase complexe avec des conjonctions circonstancielles: quand(?), comment, pourquoi, parce que... et des complétives: il dit que, il demande si..., ainsi que des relatives. Le système verbal s'organise: présent/futur/passé composé, éventuellement imparfait et conditionnel présent. Les enfants commencent à structurer leur production, on voit clairement leurs stratégies et leurs hypothèses à travers des interférences, des généralisations, de règles dont ils commencent à prendre conscience, l'activité linguistique des sujets est très sensible.

Cette année un groupe d'enfants de 3^e de EGB (8 ans) a pu aller en France et vivre une semaine dans des familles françaises à l'occasion de la "Rencontre des jeunes citoyens européens" de Poitiers. L'expérience a été concluante, les enfants très motivés se sont rendus compte qu'ils pouvaient tout comprendre et se faire comprendre. Ce voyage a permis d'entrer dans une nouvelle phase de l'apprentissage. Les enfants se sont ouverts à une nouvelle culture et à un mode de vie différent au leur, et leur motivation n'est plus seulement ludique. Par ailleurs les échanges et les rencontres avec l'école française de Poitiers nous offrent d'autres moyens pédagogiques.

Travail avec les professeurs

La méthodologie est élaborée par les chercheurs, les réunions entre chercheurs et professeurs sont régulières et permettent d'adapter constamment la méthode aux besoins réels des enfants.

Des enregistrements sont faits régulièrement et servent à suivre la progression des élèves sans intervention extérieure. Cependant les chercheurs font des visites régulières dans les classes.

Ce travail de suivi continu est nécessaire pour homogénéiser les objectifs de tous les professeurs, et le travail en équipe permet d'effectuer une formation non seulement méthodologique mais aussi parfois linguistique.

EVALUATION

Cette année après une analyse des enregistrements antérieurs, les chercheurs ont élaboré une évaluation de toutes les classes pour rendre compte de l'adéquation des objectifs du programme aux processus d'acquisition linguistique des

enfants.

le programme a permis à l'enfant de structurer sa propre langue, on lui a demandé un travail inconscient au cours de son processus d'acquisition: de comprendre et de trouver une certaine logique dans les emplois qu'on lui a proposé pour pouvoir produire la langue de manière autonome.

Les premières constatations d'ordre général est que les enfants ont tous progressé à des rythmes différents. La structuration individuelle du système linguistique de la langue française est en relation directe avec les connaissances et la structuration du système de la langue maternelle.

Si l'on considère le développement linguistique individuel et l'apprentissage de la L.E., plus le professeur structure dans les étapes élémentaires la L.E., plus l'enfant peut se l'approprier et arrive à une production et à une possibilité de communication où à une question donnée, il peut répondre par plusieurs réponses exactes et personnelles.

Moins le professeur propose un apprentissage structuré, moins l'enfant produit et même si son degré de compréhension est bon, il ne peut pas produire, ou sa production se fait uniquement à l'aide d'éléments linguistiques très chargés sémantiquement.

Prenons un exemple, à la question élémentaire: "Comment est-ce que tu t'appelles?". Les enfants du premier groupe répondent:

Je m'appelle X

Je suis X

ou X tout seul

et les enfants du deuxième groupe:

soit uniquement X

ou parfois Tu t'appelles X

sans changer le modèle immédiatement reçu sans faire les changements syntaxiques nécessaires locuteur/interlocuteur et s'accrochant seulement au nom demandé.

Ceci est lié, d'une part, à l'enseignement du professeur, mais aussi, comme nous l'avons dit auparavant, à l'implantation de la langue maternelle. Ces acquisitions bien que les enfants commencent très jeunes, sont antérieures à la scolarisation elle-même, et il est difficile d'intervenir efficacement, mais avec l'introduction d'une L.E., on met en évidence des défauts de structuration et cette L.E., peut avoir un rôle positif, si la collaboration avec la L.M. est efficace.

On voit clairement que les enfants qui n'acquièrent pas tôt une structuration linguistique suffisante, tombe vis à vis d'une L.E. dans la confusion et l'arbitraire, tous les éléments de cette langue sont continuellement variables, ce sont des enfants qui s'acheminent vers le semi-linguisme.

L'introduction précoce d'une L.E. doit se faire d'une manière très soignée si on ne peut pas dès la petite enfance marginaliser les moins doués, par contre elle est utile si on le fait dans une perspective d'éducation compensatoire. La collaboration entre professeurs (L.M. et L.E.) doit être très étroite.

Dans l'ensemble l'expérience est très positive, les enfants montrent un grand intérêt pour le français et on peut passer de motivations linguistiques et ludiques, avec l'âge, à des motivations d'ouverture culturelle qui peuvent permettre de changer la mentalité des plus jeunes et de construire

une véritable unité européenne.

APRENDER A LEER.

Lucila Benítez.

Profesora de Bachillerato.

RESUMEN

For a learner of a foreign language, learning to read means:

- learning to predict the content and leads of a text by using his/her previous experience, knowledge of the world and cultural background
- learning to extract the gist and/or detailed information from a text according to his/her purpose
- learning to deduce meaning from the context and to disregard unknown vocabulary that does not impede understanding
- learning to recognise text structure, to identify text function and to infer the writer's intentions.

The foreign language teacher must develop these skills through the use of a wide range of activities and text types that will be analysed in the workshop.

* * *

El título de la presente conferencia se refiere primordialmente al aprendizaje de la lectura en una lengua extranjera, aunque utilizaremos ejemplos en nuestro propio idioma para esclarecer los procesos implícitos en dicho aprendizaje.

En primer lugar, debemos aclarar qué es "leer", puesto que el entendimiento de este término, sobre todo entre profesores y más aún profesores de lengua extranjera, difiere en gran medida. Algunos lo relacionan con la idea de "interpretar", "decodificar"; otros, con la de "pronunciar", "entonar", y otros, por último, con la de "comprender".

Con objeto de clarificar conceptos, examinemos los siguientes ejemplos, analizando si podemos leerlos o no y qué nos permite o nos impide su lectura:

a) ホナト 先生へ

1987年2月

森由志

(dedicatoria manuscrita)

- b) Ki a nga whanauka mate -- ki a aku morehu tapu -- tenei pukapuka, he maimai aroha.
(Hulme, Keri, The Bone People, Pan Books, 1986. Dedicatoria.)
- c) Dot.- A wiped soldered dot is a fixing for sheet lead to timber on a dormer cheek or other steep surface.
(Scott, John S., A Dictionary of Building, Penguin Books, 1976)
- d) La superación en dirección a la epopeya queda, a pesar de todo, en el centro de la vida social y no rompe la inmanencia de la forma en la medida en que, en un punto decisivo, presta al mundo al que tiene misión de estructurar una sustancialidad que ese mundo no puede soportar, aun bajo forma atenuada.
(Luckacs, Georg, Teoría de la novela, Edhasa, 1971)

Puede afirmarse que un lector castellano-hablante medio no sabe leer, al menos de un modo plenamente satisfactorio, ninguno de los textos anteriores. En el ejemplo (a), lo más probable es que no sea capaz siquiera de interpretar los signos que componen la escritura japonesa. En el texto (b), aunque podemos reconocer los signos gráficos, desconocemos el código que nos permita identificar morfemas y lexemas. El ejemplo (c) resulta casi igualmente incomprensible. Es más, a quienes manejen el inglés, les parecerá incluso irritante, puesto que, a pesar de conocer el código desde un punto de vista morfológico y sintáctico, a pesar de ser capaces de "leer" el texto en voz alta si fuera necesario, es decir, de interpretar fonéticamente los signos gráficos, el número de palabras especializadas o poco comunes en la lengua habitual es tal, que el significado del párrafo resulta igualmente oscuro. Finalmente, la dificultad del último texto, lo que puede impedir que un lector medio logre una comprensión plena del mismo, no es ya el aspecto léxico, de palabras aisladas, sino más bien la complejidad de los conceptos que se manejan en él.

¿Qué es, por tanto "leer"? Por una parte, evidentemente, es decifrar unos signos gráficos, tal como revela el ejemplo (a). En segundo término, "leer" es decodificar el mensaje en sus aspectos morfológicos, sintácticos y léxicos y, lo que es más importante, identificarlos con unos conceptos y entender el mensaje del autor en toda su complejidad.

El proceso de la lectura dista mucho de ser algo simple;

nada más erróneo que considerar esta destreza como algo pasivo o meramente receptivo. Para la comprensión del texto, el lector debe aportar todo su bagaje intelectual y cultural, hasta el punto de que lo que pueda extraer del texto dependerá en gran medida de lo que haya aportado a su lectura. La madurez del lector, sus conocimientos no sólo lingüísticos sino culturales en el sentido más amplio, sirven de apoyo y de trampolín para la comprensión.

El análisis de un texto no especializado, destinado a un público medio, nos permitirá comprobar la complejidad de las destrezas que actúan en la lectura.

EL CINE DE LA SEMANA

ALBERTO BERMEJO

Blade Runner. Título original: «Blade Runner». **VIERNES 2. TVE 1. 22.25 h.** Dirección: Ridley Scott. Intérpretes: Harrison Ford, Rutger Hauer y Sean Young. Año: 1982. Duración: 118 minutos. Ridley Scott, que ya había rodado dos películas más que interesantes, «Los duelistas» y «Alien», aborda aquí una extraña mezcla que resulta siempre estimulante, sórdidamente preciosista, con frecuencia trepidante e inquietantemente reflexiva a lo largo de todo su metraje. Es, por una parte, una película de ciencia-ficción pero mucho más que eso; policíaca pero disimula con ingenio sus moldes; un cuento de terror en sus facetas a la vez más fantásticas y verosímiles; una imposible historia de amor de tintes escalofriantemente duros y delirantemente románticos; un suceso de poder y de desesperada impotencia; una pesadilla de popajosa tumultuosidad y una clarividente crónica de soledades.

Pocas veces se ha imaginado el futuro de forma tan verosímil, como sofisticación tecnificada y fétido deshecho del presente. «Blade Runner» tiene la lucidez suficiente como para predecir la reproducción sistemática de los peores mecanismos actuales; la cristalización de ambiciosas elucubraciones en esos androides llamados «replicantes», concebidos a imagen y semejanza como útiles esclavos; la despiadada lucha de éstos con sus policías perseguidores, los «blade runners». Con éstos y con el avisado espectador comparte pesimistas inquietudes. Interrogantes sobre la existencia y legítimas rebeldías contra el destino. Estos «replicantes» confunden y hacen confundir su dura perfección cibernética con la viscosa crueldad de sus creadores.

Esta tierra es mía. Título original: «This land is mine». **SABADO 3. TVE 1. 07.20 h.** Dirección: Jean Renoir. Intérpretes: Charles Laughton, Maureen O'Hara y George Sanders. Año: 1943. Duración: 102 minutos. V.O. con subtítulos. De las seis películas que Renoir rodó en su exilio hollywoodense dos situaban su acción en una Francia reconstruida en estudio, una fue ésta, la otra «Diario de una camarera». Desde la lejanía, con el Atlántico de por medio, imaginó su país ocupado a través de una aldea imaginaria, el anónimo heroísmo de un cobarde biológico, Charles Laughton, su enfermiza timidez ante los encantos obsesivos de Maureen O'Hara, su doméstico apego a las costumbres, su pánico irrefrenable a los nazis, su impotente ira, su inútil pero reconfortante rebeldía final. Incomprendida en su momento, se muestra hoy en todo su esplendor como un sólido grito de libertad a tras su aparente ingenuidad.

Ninotchka. Título original: «Ninotchka». **LUNES 5. TVE 2. 21.20 h.** Dirección: Ernst Lubitsch. Intérpretes: Greta Garbo, Melvyn Douglas y Félix Bressart. Año: 1939. Duración

105 minutos. Se desconoce el dato de si el respetable pueblo soviético ha tenido la oportunidad de contemplar «Ninotchka» proyectada públicamente en sus pantallas. Ante la falta de documentación pero apelando a la más rigurosa lógica se puede arriesgar y asegurar que no. Si la hubieran tenido no habrían pasado desapercibidas a los perspicaces ojos occidentales las largas y justificadas colas, éstas sí, que se habrían formado ante las salas de exhibición y posiblemente el entusiasmo habría terminado con el vergonzoso muro.

Es una lástima. No saben lo que se pierden. Los rusos y cualquier nómada o sedentario que aprecie en lo más mínimo su salud mental. No se puede contar ni imaginar, como mucho recordar, la belleza de una Garbo única, desbordante de perfección, cómicamente sobria, contagiando sus irrefrenables carcajadas ante el recuerdo de Melvyn Douglas cayéndose literalmente de culo, ante el descubrimiento de sentimientos inéditos; su irresistible encanto cuando se sienta perpleja y fascinada ante un incomprensible sombrero que representaba todo lo despreciable de las bobinas antes. No se puede reproducir la prolongada seducción de una testaruda comisaria política rusa por un gigoló parisino, ni el infantil alborozo de tres entrañables representantes de la diplomacia soviética al imaginar lo que ocurre cuando se toca el timbre de servicio en un hotel de París.

Se desconoce también si los nuevos aires de la «perestroika» permiten el uso de videos domésticos o, al menos, comunitarios pero si lo hiciera... se puede imaginar un bonito negocio clandestino.



La mítica Greta Garbo y Melvyn Douglas en una escena de «Ninotchka», una de las grandes películas de la historia del cine de todos los tiempos

El formato es de por sí sumamente explícito para una persona de cultura media: en este caso se trata sin duda de un texto incluido en una publicación periódica en el que se comentan películas que se proyectarán en televisión a lo largo de un período, generalmente, como aquí, una semana. Este reconocimiento aporta al lector, de forma casi inconsciente, una amplísima fuente de información y le permite prever, en cierta medida, los contenidos y el tipo de léxico que hallará en el texto, y la forma de lectura que éste le exigirá. Se trataría, pues, de la capacidad para formular hipótesis sobre contenidos conceptuales, léxicos, y en ciertos casos sintácticos, a partir del formato e ilustraciones del texto.

Tal como anticipamos en el párrafo anterior, el lector también sabe adaptar la forma y velocidad de la lectura a sus propios fines; así, por ejemplo, quien desee saber cuál de las películas comentadas es más antigua, se limitará a "saltar" con la vista de un párrafo a otro en busca de este dato, y el que tan sólo quiera enterarse del argumento de las películas leerá "por encima" y también muy rápidamente; en cambio, aquel que se interese por las opiniones del crítico, o que quiera comentar su estilo, estudiará el texto con detenimiento y detalle. Las tres posibilidades ponen en evidencia la capacidad de adaptar la forma de leer a un propósito o tipo de texto determinados.

En el texto que estudiamos se han suprimido tres palabras: un lector medio no tendría dificultad para deducir que la que debería aparecer en el espacio (1) es "futuro"; en cambio, aun no pudiendo proponer con seguridad alguna términos que completan los espacios (2) y (3), advertiría sin duda que su ausencia no supone un obstáculo importante para la comprensión del texto. Este ejemplo evidencia la capacidad del lector de deducir el significado de un palabra por el contexto y de discernir qué significados son accesorios para la comprensión satisfactoria de la lectura.

El lector es también capaz de reconocer las referencias anafóricas dentro del texto. Esta capacidad es la que le permite entender que en las líneas marcadas con el número (4) en nuestro ejemplo, la palabra "estos" se refiere, en primer caso a "replicantes", y en el segundo, a los "policías perseguidores" o "blade runners".

La comprensión incluye además la capacidad de reconocer la función lingüística de oraciones o párrafos, vengan o no indicadas mediante conjunciones: es la destreza que nos permite entender que las oraciones incluidas en el número (5) son una enumeración de los distintos aspectos de la película comentada.

Por último, el lector sabe deducir de estas críticas la opinión de su autor sobre las películas comentadas e incluso, en el caso de lectores algo más sofisticados, es capaz de señalar los medios por los que el crítico expresa su opinión cuando podría parecer, a primera vista, que se limita a describir contenidos o características de los filmes. Un lector medio ha adquirido la capacidad para apreciar el punto de vista del autor y distinguirlo de lo que es información escueta. Esta última destreza abre ya el camino para el paso siguiente, que sería la capacidad de comparar las ideas propias con las del autor, de ver en qué difieren o se asemejan y en dar una visión personal a la comprensión.

La complejidad de las destrezas implícitas en la comprensión de un texto pone de relieve la necesidad de ayudar a los alumnos y alumnas en su proceso de adquisición de tales destrezas, una ayuda que debe plasmarse en un programa definido de actuación del enseñante: priorizando, si lo

considera necesario, la adquisición de unas destrezas sobre otras y organizando una serie de lecturas y actividades encaminadas a su desarrollo. Este plan incluiría, necesariamente, una serie de lecturas "intensivas" y, paralelamente, una oferta amplia de lecturas libres que consoliden y apoyen a las anteriores.

EXPERIENCIAS TEATRALES EN LA CLASE DE FRANCÉS.

Lourdes Narvaez. Pilar Juanes.

Estudiantes de Magisterio.

1.- TRABAJO INDIVIDUAL: lectura de cuentos, puesta en común y elección de los mismos.

Con el fin de elegir los cuentos que pudiesen llegar a ser presentados con mayor facilidad, tanto para nosotros, como para el público al que iba a ser destinado (niños de E.G.B. que se iniciaban en el estudio del francés), individualmente se hizo una lectura de diversos cuentos y la adaptación de cada uno de ellos para que pudiesen ser representados, ya que carecían de mucho diálogo.

Procuramos elegir, en este momento de la lectura individual y luego en la elección final, cuentos que fuesen conocidos, ya que esto siempre podría facilitar, en nuestra opinión, la comprensión de los mismos.

Reunidos por separado los dos grupos que formaban el curso, preescolar y lingüística, tras una primera exposición, realizada en francés, de cada uno de los cuentos leídos, elegimos aquellos que nos pareció reuniesen las características que buscamos (facilidad de comprensión, que fuesen divertidos, con personajes suficientes para que todos pudiesen participar). No conseguimos encontrar cuentos en los que todos pudiesen actuar, pero aquellos compañeros que no tuvieron personajes ayudaron en los trabajos que se realizaban fuera de escena.

Los tres cuentos que fueron más votados, y que luego representamos, fueron:

- A la recherche de la fontaine de jeunesse.
- Le petit Chaperon Rouge.
- L'histoire de Jacqueline.

2.- TRABAJO POR GRUPOS: adaptación teatral y reparto de personajes.

Una vez elegidas las obras que iban a ser representadas, se hizo una adaptación de cada uno, modificando fundamentalmente los diálogos: amplios algunas intervenciones y eliminados otras que carecían de interés.

El cuento de "Caperucita" fue el que planteó más problemas. En los otros dos, contábamos con los dos textos escritos en francés, con lo que la adaptación resultó mucho más sencilla. Por el contrario, en aquel no encontramos el libro en francés, teniendo que ir inventando y escribiendo al mismo tiempo en este idioma.

Por último, cada uno eligió el papel que creía más conveniente para él, teniendo en cuenta sus posibilidades dentro de esta asignatura.

3.- MEMORIZACION.

Posteriormente se volvió al trabajo individual, ya que cada uno debía memorizar el papel que había elegido.

El tiempo que tardó cada uno en realizar esto fue distinto. por ejemplo, unos personajes intervenían en más ocasiones que otros, como el Sauce Llorón ("Sauce Pleureur"), que permanecía en escena durante todo el cuento; otras obras se representaban más a la improvisación, pudiendo introducirse diálogos nuevos que no aparecían en el guión original.

4.- PUESTA EN ESCENA: ensayos, vestuario, decorados, efectos especiales, musica...

Una vez realizadas las fases anteriores, comenzamos a preparar las obras para poder representarlas.

Los ensayos se realizaron fundamentalmente los lunes, durante una de las dos horas que correspondían a esta asignatura. La mayor parte de esta hora se dedicaba al ensayo de "A la recherche de la fontaine de jouvence", ya que los otros dos cuentos se ensayaban en horas extra-escolares.

Los ensayos fueron los que permitieron una mayor participación de todos. Durante los mismos, los que no participaban en el cuento que se estaba ensayando procuraban permanecer allí para aportar todas las ideas que podrían ayudar a que aquello saliese mejor. Así, la puesta en escena de los cuentos no fue labor de una sola persona; todos procuramos participar y aportar lo que pudimos.

Cada uno de nosotros nos encargamos de preparar el vestuario. Procuramos utilizar lo que ya teníamos. Nos reunimos una vez para elegir lo que cada actor iba a llevar, buscando todo aquello que nos pudiese servir.

En el cuento de la "fontaine", al tratarse de muchos animales, era muy difícil buscar un traje apropiado y, al final, optamos por completar éstos con dibujos de animal que representaban, poniendo el nombre en francés de cada uno.

Tanto para la elaboración de estos dibujos como para la de los decorados se realizó una labor interdisciplinar con el área de Dibujo, siendo asesorados cada uno de los "animales" por el profesor encargado de la asignatura, pudiendo realizar así animales que fueron reconocidos fácilmente por los

niños.

En cuanto a los efectos especiales, tan sólo los utilizamos para poder representar a uno de los personajes, el viento. Era muy difícil que fuese conocido sólo por el vestuario, y tuvimos que acompañarle de efectos especiales de viento.

Para la música elegimos aquella que nos pareció más apropiada para cada uno de los cuentos: infantil para el de Caperucita, "la Primavera" de Vivaldi para el de la Fontaine...

5.- REPRESENTACION

Por último la obra fue representada. Algunos de nosotros, mientras era representado un cuento que no era el nuestro, nos encargamos de los decorados, otros de la música...

Acudieron a la representación niños de 6º, 7º y 8º de E.G.B. de distintos colegios de Guadalajara.

FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO EN FRANCIA.

Carolina Jiménez.

Profesora de la Universidad de Alcalá.

RESUMEN

Tomando como punto de partida la organización de los niveles educativos en Francia, los distintos tipos de centros y la formación inicial de sus respectivos profesores, abordaremos el tema de la formación permanente del profesorado en este país.

Dado que toda actividad de formación continua debe responder a las directrices anuales elaboradas por el Ministerio de Educación, en función de unas prioridades y de la respuesta de los propios profesores dentro de un marco legislativo muy concreto, revisaremos los centros y el profesorado específico encargado de su impartición, las actividades que se realizan y los contenidos prioritarios dependiendo del nivel educativo a quien van dirigidos.

* * *

Antes de abordar la formación permanente del profesorado de Francia, convendrá hacer alusión al sistema educativo francés y compararlo con el español ya que al no coincidir los distintos niveles educativos de los dos países, nos encontramos con grandes diferencias en lo relativo a los centros y los profesores encargados de impartirlos.

De este modo, el nivel educativo obligatorio en nuestro país lo constituyen los colegios y un único cuerpo de Profesores de E.G.B., mientras que en Francia se encuentra netamente diferenciado en escuelas y colegios y su respectivo profesorado, los profesores de enseñanza primaria, "instituteurs", y los de secundaria, "professeurs", pertenecen a dos cuerpos distintos de enseñantes.

Así pues la organización de la Enseñanza en Francia se articula de la siguiente manera:

I La enseñanza Preescolar PREELEMENTAIRE

Enseñanza no obligatoria destinada a los niños entre 2 y 6 años. Se trata de las escuelas infantiles "écoles maternelles" que están divididas en tres secciones:
1.1a de los más pequeños: de 2 a 4 años - les petits -

- 2.la media: de 4 a 5 años
- 3.la de los mayores: de 5 a 6 años - les grands -

II La enseñanza Primaria

Supone el inicio de la enseñanza obligatoria e incluye a los niños de entre 6 y 11 años. Consta de 5 niveles sucesivos organizados en tres ciclos:

- 1.Ciclo Preparatorio (C.P.) de 6 a 7 años
- 2.Ciclo Elemental: 1er. año C.E.1 de 7 a 8 años
2º año C.E.2 de 8 a 9 años
- 3.Ciclo Medio: 1er. año C.M.1 de 9 a 10 años
2º año C.M.2 de 10 a 11 años

III La enseñanza Secundaria

Se imparte en tres tipos de centros:

- Les collèges
- Les lycées
- Les lycées d'enseignement professionnel (L.E.P.)

A los colegios acceden todos los alumnos que han finalizado la enseñanza primaria, a fin de proseguir su formación y encauzar su vida profesional futura.

La enseñanza está organizada en dos ciclos de dos años respectivamente:

- 1.Ciclo de observación 6º y 5º
- 2.Ciclo de orientación 4º y 3º

Durante estos cuatro años los alumnos siguen una enseñanza común, si bien en los dos últimos se añaden unas asignaturas optativas obligatorias a elegir entre:

- latín
- griego
- segunda lengua extranjera
- opciones tecnológicas o
- primera lengua extranjera reforzada

La superación de estos cursos supone el fin de la enseñanza obligatoria a partir de la cual los alumnos pasan a los liceos donde permanecerán tres años más (2º, 1º y terminal) para obtener el título de bachillerato de enseñanza secundaria o de bachillerato de técnico o diploma de técnico.

FORMACION INICIAL DEL PROFESORADO DE LOS DISTINTOS NIVELES

EDUCATIVOS.

La enseñanza preescolar y la primaria es impartida por los profesores primarios "instituteurs" que se forman en las Escuelas Normales, a las que acceden mediante un concurso-oposición, tras haber pasado dos años en la Universidad y haber obtenido un diploma de 1er. ciclo de enseñanza universitaria, D.E.U.G., D.U.T., BTS o equivalentes.

Una vez superado el concurso de acceso, estos aspirantes a profesores primarios, convertidos ya en funcionarios, inician su formación profesional en la Escuela Normal donde permanecen durante dos cursos siguiendo un Plan de Estudios teórico-práctico.

La formación teórica comprende:

- a) Contenidos psicopedagógicos
- Filosofía.
- Historia y Sociología de la Educación.
- Pedagogía General.

- Psicología.
- Educación Preescolar.
- Problemas de adaptación y de integración escolar; y
- Escolarización de niños extranjeros o de origen extranjero.

b) Contenidos científicos

- Francés.
- Matemáticas.
- Ciencias y Tecnología.
- Historia y Geografía.
- Educación Cívica.
- Educación Física y Deportiva (E.P.S.)
- Música; y
- Artes Plásticas.

c) Contenidos de formación administrativa relativos tanto a la legislación y organización de los Centros Escolares como a las funciones sociales propias del maestro.

La formación práctica comprende: en un periodo de 10 semanas bajo la tutela de un profesor-tutor:

- . 3 semanas en preescolar.
- . 3 semanas en el ciclo preparatorio.
- . 3 semanas en el ciclo elemental medio.
- . 1 semana en el primer año de enseñanza secundaria -collège- cuyo objetivo es el de observar el nexo de unión entre la primaria y los colegios.
- . Un periodo de 8 semanas sin tutoría con una clase a su cargo y
- . 2 semanas fuera del curso escolar, de las cuales una la realizan en una colonia de vacaciones o un centro de recreo y otra en una empresa.

En cuanto a los profesores de enseñanza secundaria obligatoria, poseen el diploma de primer ciclo de enseñanza universitaria y deben superar un concurso oposición que les convierte en Profesores de Enseñanza General de Colegios P.E.G.C.

- Los profesores de los Liceos se dividen en dos categorías:
- . Profesores agregados (agrégés) que han superado un concurso oposición al que sólo pueden presentarse los licenciados universitarios en posesión del grado de licenciatura.
- . Profesores diplomados (Certifiés) aquellos que han aprobado el certificado de aptitud para la enseñanza secundaria (CAPES), concurso abierto a los titulares de la licenciatura correspondiente a la disciplina que se va a enseñar.

LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO EN FRANCIA:

En los años setenta tuvo lugar en Francia la creación de un plan de formación continua del profesorado, según la cual cada curso escolar el Ministerio de Educación da unas directrices generales, basadas en su política educativa, que estos últimos años podrían resumirse en tres grandes epígrafes:

- Lucha contra el analfabetismo.
- Desarrollo de la informática.
- Introducción de nuevas tecnologías.

Dicho plan de formación continua discurre por un doble canal: el personal docente de las escuelas, colegios y liceos

formulan sus demandas de formación bien sean colectivas o individuales, disciplinares o interdisciplinares. Estas demandas se toman como punto de partida para que los responsables en materia educativa, asesorados por equipos pedagógicos, propongan actividades de formación que se inscriben dentro del Plan Académico de Formación, PAF, ley general cuya aplicación depende del Rector de Academia, quien se lo remite a los directores de los Centros, a principios del tercer trimestre, para que recojan las candidaturas de los profesores que deseen participar en los cursos programados y las envíen a la Misión Académica de Formación del Personal de la Educación Nacional, máximo organismo que concentra el mayor número de actividades de formación permanente en función de las demandas, las prioridades y los medios a su alcance, teniendo siempre en cuenta las directrices del Programa Académico de Formación.

De este modo vemos cómo las necesidades de formación que habían sido formuladas en los centros se convierten en actividades que revierten en dichos centros.

En el año 1978 se dió una ley para la formación continua de los profesores primarios-instituteurs- según la cuál éstos tienen derecho a 35 semanas no consecutivas durante toda su carrera docente, lo que supone aproximadamente una semana al año a partir del quinto año de ejercicio de la profesión, dado que la edad de jubilación está fijada a los 55 años, cinco años antes que para el resto de los profesores.

Durante su periodo de formación continua estos docentes son sustituidos en las escuelas y reciben dietas de alojamiento, transporte y comida.

Los directores de las Escuelas Normales, centros que se encargan en exclusiva de la formación inicial y permanente del profesorado de enseñanza primaria, en función de sus posibilidades, de las demandas y de la disponibilidad de sustitutos, elaboran un plan de formación continua de ámbito local.

En estos cursos de reciclaje se persigue la máxima especialización, priorizando la calidad de los contenidos sobre la cantidad, y en vista de que en el curso 1986-87 los cursillos programados sobre temas generales tuvieron escaso eco, en provecho de las actividades cuyos objetivos eran más precisos y que obtuvieron una mayor demanda de candidatura. De este modo cada Escuela Normal se ha especializado en actividades de formación dentro de un campo muy concreto, sirvan de ejemplo la Escuela Normal de Nantes que ofrece sobre todo cursos de informática o la de Angers de Artes Plásticas.

Las Escuelas Normales realizan también actividades de formación de ámbito nacional, respondiendo a los objetivos prioritarios fijados por el Ministerio que para este curso han sido los siguientes:

- la tecnología y la informática
- la adquisición y el dominio de la lengua oral y escrita en todos los niveles de la escuela primaria.
- historia y educación cívica
- las enseñanzas artísticas y su desarrollo dentro del marco de proyectos de acción educativa
- la pedagogía en las clases heterogéneas

Además de estos temas merecen mencionarse los que han aparecido como nuevos en el plan nacional de formación para el curso 88-89. Son cursos relacionados con:

- la evaluación de los procesos de aprendizaje y de la adquisición de conocimientos en las diferentes disciplinas
- las aportaciones de la informática como instrumento pedagógico en ciertas materias
- la didáctica de las ciencias en preescolar y actividades concernientes a la educación comparada

Queda pendiente la pedagogía de las clases heterogéneas, cuestión capital dentro del aula, dado el gran número de niños extranjeros o de origen extranjero, hijos de emigrantes, que engrosan cada vez más las clases sobre todo en las grandes ciudades. Tema que suscitó una demanda muy reducida en el curso 87-88 y que ha sido priorizado en el programa 88-89.

Las Escuelas Normales han manifestado un gran interés por este tipo de actividades de ámbito nacional, porque les permite revalorizar su potencial de formación y entablar relaciones y colaborar con la red de Centros de Enseñanza Superior y de Investigación.

Los profesores de las Escuelas Normales vienen realizando desde el año 1987 dos días de seminarios interacadémicos, coordinados por la Inspección General. Asimismo los profesores noveles de las citadas escuelas que aún no se han integrado plenamente en el programa nacional de formación continua, son actualmente objeto de estudio y de consulta para ser inmediatamente incorporados tras recibir una formación suplementaria cuya naturaleza habrá que revisar en un futuro inmediato.

La formación de los profesores de los colegios - profesores de enseñanza secundaria obligatoria - está incluida dentro del plan de la Misión Académica de Formación del Personal de la Educación Nacional, propuesto por la Academia correspondiente y que contempla cursos de reciclaje para todos los funcionarios docentes y no docentes de este Ministerio.

Los responsables pueden ser profesores de Universidad, de lycées, de collèges y los cursos son impartidos en sus propios centros. También las Escuelas Normales proponen actividades dentro de este marco, pero en colaboración con el Jefe de las Misiones Académicas quién solicita su ayuda, pero no gozan de autonomía absoluta como en el caso de la formación permanente de los profesores de primaria.

Los objetivos del plan de formación permanente del profesorado de secundaria, tanto de colegios como de institutos de bachillerato, tienden a priorizar la elevación del nivel de cualificación de los profesores de las enseñanzas tecnológicas y profesionales.

El Plan Académico de Formación no contempla la sustitución de los profesores pero estos tienen derecho a 5 días de ausencia por actividades de formación.

El plan nacional de formación permanente del profesorado de los colegios comprende de una parte la formación complementaria de los profesores, para asegurar una aplicación satisfactoria de los nuevos programas que han entrado en vigor al

principio del curso 87-88, y de otra, actividades específicas encaminadas a satisfacer nuevas necesidades de formación tales como:

- las nuevas tecnologías
- las enseñanzas artísticas que tienden a favorecer la invención individual y
- la formación de profesores de centros con gran número de emigrantes, a los que se les procurará un mayor conocimiento de las culturas de países extranjeros sobre todo de donde son originarios sus alumnos.

En cuanto a los profesores de institutos - profesores de enseñanza post-obligatoria - la prioridad radica en la continuidad de la puesta en marcha del plan plurianual de formación de las enseñanzas tecnológicas y profesionales.

La finalidad de este programa es la de preparar para la renovación de las enseñanzas y de los diplomas en todos los niveles de secundaria: Certificado de Aptitud Profesional, CAP, el Diploma de Estudios Profesionales, BEP, y los de los diversos Bachilleratos.

A éstas se unen actividades relativas a temas comunes tanto de los institutos generales o de los profesionales o tecnológicos.

Finalmente figuran en este programa cursos de formación de formadores en el campo de la formación continua de adultos, y actividades puntuales que responden a la demanda de otros organismos, que también toman parte en la formación de enseñantes de nivel superior.

CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACION PERMANENTE

Los cursos de reciclaje oscilan entre 1 y 8 semanas de duración. No existen cursos a distancia, ni de orientación bajo la tutela de monitores o tutores, sino que todos constan de una parte teórica, una práctica posterior en sus propias clases, y finalmente una puesta en común para evaluar los resultados.

Además de estos cursos institucionalizados existen seminarios o talleres sobre todo de artes plásticas o de informática, fuera de las horas de clase, totalmente voluntarios y de una periodicidad semanal o mensual.

Especialmente para los profesores de preescolar existe el Congreso de Preescolar que se celebra todos los años durante tres días, cada vez en un lugar diferente. Es de carácter nacional y los profesores asistentes tienen una dispensa de 4 días de clase. Las conferencias pedagógicas corren a cargo de los Inspectores, siendo a veces repartidas a lo largo del curso, con el fin de poder llevarlas a la práctica y hacer una evaluación final.

Para los cursos dirigidos a los profesores de primaria no existen diplomas por lo que el deseo de perfeccionamiento de estos docentes no responde a la necesidad de mejorar su status personal, sino a un deseo de renovación en sus clases.

Unicamente la Universidad entrega diplomas de los cursos que imparte y estos sirven para acumular méritos que favorecen la carrera docente. Así por ejemplo un profesor de primaria puede acceder a ser profesor de secundaria obligatoria etc...

Los profesores de secundaria que aun no han obtenido el Diploma de Enseñanza Universitaria General, la formación continúa puede procurarles créditos para su obtención, porque a diferencia, de cualquier estudiante que no puede permanecer más de 3 años en la Universidad para superar el primer ciclo, los profesores pueden hacerlo en 4 o 5 años acumulando créditos.

Desde hace tres años existe la posibilidad de realizar actividades de formación continúa dentro de los propios centros de secundaria. El Director propone un plan de formación en el que interviene un equipo de profesores que se encarga de reciclar a sus propios colegas. Este plan debe ser propuesto al jefe de Misión Académica para su aprobación, sin la cual no puede ser puesto en marcha.

La metodología empleada en los cursos de perfeccionamiento de estrategias didácticas, se enmarca dentro de una pedagogía activa y constructivista, siguiendo los objetivos generales de la micro-enseñanza. Los profesores de las escuelas Normales están siempre en contacto con el Centro de Investigaciones Pedagógicas de París, conocedores por tanto de los nuevos métodos y siempre dispuestos a introducir contenidos innovadores.

Para concluir puede decirse que la formación permanente en Francia está institucionalizada y coordinada por organismos de ámbito nacional o local, pero evitando siempre toda clase de actividad puntual, que no esté previamente contemplada en los diversos planes de formación continúa.

Va dirigida a todos los profesores de los diferentes niveles educativos de la enseñanza pública y responde a una serie de demandas formuladas por los propios profesores, de acuerdo con unas prioridades marcadas de antemano por el Ministerio de Educación Nacional.

Los organismos implicados en impartir dicha formación permanente son la Universidad, las Escuelas Normales, en exclusiva y autónomamente para los profesores de primaria en su entorno, y recientemente los propios centros de enseñanza secundaria donde existe un equipo de profesores dispuesto a reciclar a su propio profesorado.

ALGUNAS EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PERMANENTE EN GRAN BRETAÑA.

Fernando Cerezal.

Profesor de la Universidad de Alcalá.

RESUMEN

One of the purposes of this article is to present the main in-service teacher training and education lines in Great Britain. My focus is centred in the approach developed by Stenhouse, Elliott and MacDonald in the 70s through the Humanities Curriculum Project and the Ford Teaching Project. Approach which CARE (Centre for Applied Research in Education, University of East Anglia) and CARN (Classroom Action Research) are deepening and extending. There is also a short reference to other experiences of in-service teacher training in Cambridge and Norwich.

* * *

He tenido la oportunidad de conocer de cerca uno de los enfoques de formación permanente que tiene un gran dinamismo y una influencia relativamente importante en Gran Bretaña. Este ha sido posible a través de una visita de estudio realizada en el marco del Proyecto ERASMUS; estudio del que fui coordinador y en el que trabajamos un equipo de seis profesores de la Escuela Universitaria de Profesorado de Guadalajara, visitando Francia, Alemania Federal, Italia y Gran Bretaña.

Nuestro objetivo era conocer el enfoque, los contenidos y las actividades de la formación permanente del profesorado que se están desarrollando en esos países, y establecer unos contactos que nos permitieran futuras colaboraciones entre nuestra institución y las visitadas.

Aspectos generales de la formación permanente en Gran Bretaña

La formación inicial tanto para las y los profesores de educación infantil y primaria como de secundaria en Gran Bretaña tiene una misma duración de tres o cuatro años; formación que tiene un carácter universitario, con diferencias curriculares en relación a los niveles educativos en los que se impartirá docencia. Canadá,

Estados Unidos y Japón se enmarcan también en estas características de la formación inicial del profesorado.

Las iniciativas más generalizadas en Gran Bretaña respecto a la formación permanente, por otra parte, son las que parten de equipos de formación en centros universitarios, a través de años sabáticos, cursos de maestría a tiempo completo o parcial, proyectos de investigación en la acción, ... Este tipo de iniciativas permite a los profesores dedicarse durante un año, o incluso dos, a un trabajo de investigación a partir de su propia experiencia para posteriormente mejorar su práctica docente. Se establece de este modo un proceso de práctica/reflexión/práctica. Asimismo, existen iniciativas provenientes de los propios profesores (centros de profesores, proyectos basados en la escuela de grupos de profesores, ...). En líneas generales, esta formación se realiza en horario lectivo y repercute en la carrera docente en cuanto a promoción profesional (Egido y Hernández, 1988).

El crecimiento de estas iniciativas no ha estado exento de serias dificultades surgidas entre la comunidad académica y la administración educativa a lo largo de la década de los 60; es a partir de los años 70 cuando la opción del profesor investigador se hizo popular entre la profesión docente comprometida en la formación permanente y la investigación individual en el aula o escuela. En la actualidad el Ministerio de Educación británico está poniendo en práctica una serie de medidas que suponen un acoso al currículum abierto y a la autonomía del profesor, argumentando la necesidad de mayor eficacia del profesor y del sistema educativo. Entre dichas medidas está la llamada Ley Baker que supone la implantación de un currículum nacional centralizado (MacDonald, 1987).

La formación del profesorado bajo el enfoque de investigación-acción

Mi visita más extensa fue al Centre for Applied Research in Education (CARE), que está ubicado en la Escuela de Educación de la Universidad de East Anglia, Norwich, Inglaterra. Voy a centrarme especialmente en esta institución de formación permanente.

CARE inició su andadura en 1970 bajo la dirección de Lawrence Stenhouse, iniciador del movimiento del profesor como investigador. CARE también se ha configurado con el trabajo de B. MacDonald en la aplicación de una metodología naturalista de estudios de casos en evaluación, así como con el aporte fundamental de J. Elliott en el campo de la investigación en la acción. Este Centro se ha destacado por su papel de vanguardia en todo el proceso de transformación curricular que a lo largo de los años 70 se ha venido desarrollando en Gran Bretaña. Por ello los profesores que lo integran han tenido una gran vinculación con sus colegas en las escuelas y con la problemática de la escuela y del aula.

El planteamiento de Stenhouse y de CARE supone la reconceptualización del cambio curricular como investigación curricular, que no puede llevarse a cabo si el profesorado no es parte activa en ese proceso. Esto implica, por un lado, establecer una nueva relación entre teoría

y práctica, superando la tradicional supremacía de la teoría, y ,por otro, centrar la investigación en la escuela y por los propios profesores.

Stenhouese y sus colaboradores supieron consolidar este enfoque a través de dos grandes proyectos: el Humanities Curriculum Project y el Ford Teaching Project. El HCP se caracteriza por enfatizar el currículum experimental; promover un conocimiento significativo en un contexto no autoritario, tanto para alumnos como para profesores, en el que se concede un importante valor a la discusión y al papel del profesor como moderador. Su meta era la emancipación del profesor así como de los alumnos a través de la mejora de la autonomía profesional y de la toma de decisiones.

El Ford Teaching Project vino a consolidar este movimiento del profesor-investigador publicando un buen número de estudios de casos y folletos sobre técnicas de investigación y organizando encuentros de profesores. Ha sido en estos trabajos en los que el CARN (Classroom Action Research Network) hunde sus raíces. CARN es una red colaborativa de grupos de profesores investigadores en el aula con una importante implantación en Gran Bretaña y en diversos países, entre cuyos componentes nos encontramos.

J. Elliott (1984) especifica muy claramente el significado del desarrollo curricular:

"Aquí los profesores se desarrollan ellos mismos como un grupo profesional a través de la deliberación colectiva sobre sus prácticas curriculares. Este proceso asume la ausencia del control jerárquico a través de un sistema de roles especializados. Desde el punto de vista del movimiento del "profesor como investigador", teorizar, investigar, decidir, y aplicar el currículum son componentes integrales de la práctica profesional".

Tanto estos grandes proyectos como un sinnúmero de cursos, seminarios, grupos de trabajo,..., han surgido por toda Gran Bretaña extendiendo este enfoque de formación permanente y dándole una gran vitalidad en esta última década. El programa de un curso de la Universidad del Ulster es suficientemente explícito al marcar por dónde pasa el desarrollo profesional (Cit. por Sáez (1987):

"El desarrollo profesional se produce como un proceso de investigación, reflexión y actuación. Debe por tanto centrarse en una situación práctica, que para ser entendida en su totalidad por los profesores-estudiantes, tiene que ser contextualizada social, histórica y políticamente.

Por ello , los estudiantes generan una respuesta efectiva a la situación, basada en un proceso de investigación sistemática que explicita las creencias personales y sociales, así como las características y valores de cada situación concreta.

A través de esta investigación el profesorado debe darse cuenta de la diferencia existente entre lo que sucede y lo que teóricamente fundamenta una situación dada. Al intentar explicar las contradicciones e incoherencias, los profesores están en condiciones de entender mejor la situación, lo que sin lugar

a duda les capacita para proponer actuaciones que modifican su comportamiento o el contexto. El trabajo, debidamente tutorizado, de la puesta en práctica de las sugerencias hechas debe posibilitar que el profesorado mejore en la práctica y produzca un trabajo teórico".

CARE y la formación de profesores-investigadores

Aunque los componentes de CARE son principalmente investigadores educativos, muchos de ellos combinan la investigación con la docencia y la supervisión en cursos de postgrado; algunos incluso son estudiantes avanzados que intentan mejorar sus capacidad investigadora. CARE ofrece este equipo de trabajo a diversos organismos, entre los que se encuentran las Autoridades Locales de Educación (LEAs), los Teachers' Centres, grupos de profesores, centros escolares,...

Su programa de Master en Educación (MEd) de investigación aplicada, en colaboración con las LEAs y las escuelas, tuvo un gran interés para mí dado que significaba un compendio de todo el enfoque hasta aquí presentado. Este curso anual está dirigido principalmente a profesores en año sabático con tareas de especial interés para las LEAs o sus centros escolares.

Dicho curso se inicia con una introducción de cinco semanas a la investigación de campo a través de conferencias y seminarios, continuándose a lo largo del año las sesiones regulares de discusión de los proyectos de investigación de grupo o individuales, así como de los problemas encontrados en ellos. El curso pretende que los estudiantes-profesores adquieran un nuevo estilo de observar e implicarse en la realidad, asumiendo sus propias limitaciones y capacidades, además de un enfoque naturalista de investigación. La meta de este curso, por tanto, es alcanzar por parte de los profesores una actitud investigadora que les permita acercarse críticamente a la realidad y diseñar planes de reforma.

CARE dispone, por otra parte, de la Unit for Educational Development, que se estableció en 1987 como respuesta a los cambios introducidos en la formación en ejercicio (Programa GRIST) y como centro de recursos para la investigación, el desarrollo y la evaluación de profesores individuales o de grupos, y proporcionando formación a formadores de profesores. Coordinada por B. Somekh, tiene un importante papel en el curso introductorio de metodología investigativa para los programas MEd, MPhil, MA y PhD.

Cambridge Institute of Education

El Cambridge Institute of Education (CIE) diseña sus cursos de perfeccionamiento en base a las necesidades que las LEAs le demandan, así como a partir del conocimiento de la realidad escolar y la evaluación de las necesidades del profesorado por parte del "staff" de CIE. Al estar subvencionado por el Gobierno (75%) está obligado a implementar cursos largos (de 20 o más días). Sin embargo, el CIE y otros centros de formación del profesorado se ven dificultados para desarrollar un programa de perfeccionamiento a medio y largo plazo debido a la fuerte subvención (70%) concedida por el Gobierno a los proyectos basados en las necesidades prioritarias nacionales, marcadas

a finales de cada curso académico.

El enfoque predominante en el CIE está basado en la práctica para derivar a la teoría y validar esta nuevamente en la práctica, en lugar de un enfoque academicista o teoricista. En este momento CIE trabaja con siete LEAs, sin embargo ha descendido el número de profesores asistentes a tiempo completo, aunque el nuevo enfoque de perfeccionamiento, basado en tareas especificadas por las LEAs permite una mayor ligazón con los centros educativos.

El CIE ofrece Masters en Estudios de Enseñanza Secundaria, en Educación Especial, y en Investigación Aplicada a la Educación; MEd y MPhil en investigación; así como cursos avanzados en diversos temas. En total ha desarrollado en el curso 87-88 43 cursos largos (un año o más), 112 de menos de un año, y 240 de más de 60 horas. Ha tenido 16 profesores asociados enviados principalmente por las LEAs y está desarrollando trece proyectos de investigación subvencionados.

Homerton College, Cambridge University

El programa de actividades de formación permanente que este College de la Universidad de Cambridge desarrolla incluye una amplia variedad. Entre los cursos a tiempo completo destacan:

a) Diploma in Prevocational Education para profesores de secundaria que cumplen tareas especificadas por las LEAs (un año).

b) Un curso de un año para reconvertir profesores de secundaria en primaria o elemental.

c) Un curso de didáctica de las Matemáticas (un trimestre).

d) Un curso de Didáctica de las Ciencias (un trimestre).

Asimismo, a través de diversos cursos y a tiempo parcial se puede alcanzar el Diploma in Education. Por otra parte, además, los profesores de los diversos Departamentos programan cursos cortos y tratan de responder a las necesidades planteadas desde las escuelas.

En la visita a este Centro me interesó especialmente la Homerton Educational Research and Development Unit, dirigida por el Dr. D. Bridges. Este Departamento ofrece investigación, evaluación y formación en campos como: investigación en la clase, autoevaluación del profesor, y evaluación y desarrollo de instituciones educativas. Sus proyectos actuales incluyen, entre otros: evaluación del programa TRIST en los condados de Norfolk y Suffolk; asesoramiento de investigación-acción en el Hertfordshire 2000 Project y en el Cambridge College of Further Education; programa de formación de docentes en Etiopía;...

Norwich Teachers' Centre

Respecto a los principios que rigen este Centro de Profesores, como en muchos otros de Inglaterra, hay que tener en cuenta que se pretende el desarrollo profesional realizado por los propios profesores y unido a la transformación curricular, a través de un trabajo colaborativo y en una atmósfera de cooperación. En defini-

tiva, se abordan los problemas desde un punto de vista humanista, en lugar de hacerlo institucionalmente o para dar soluciones simplemente.

Es de destacar que durante el curso 1986-87 se realizaron 1.618 actividades de formación, asistiendo 17.377 personas desde Abril de 1987 a Marzo de 1988.

A modo de conclusión

Estas experiencias y actividades en la formación permanente del profesorado en Norwich y Cambridge suponen un gran aporte al contexto educativo británico, a pesar de su ubicación en dos áreas muy concretas. Su influencia, incluso, se extiende a otros países, como es el caso del nuestro. Un papel de gran valor en la extensión de este enfoque de formación permanente lo cumple el Classroom Action Research Network (CARN) cuyos orígenes se encuentran en el trabajo y en las experiencias desarrolladas por Stenhouse y un buen número de los profesores de CARE y del Cambridge Institute of Education.

Conocer estas aportaciones no pretende únicamente ampliar nuestro saber, sino servir de pauta para los necesarios enfoques y cambios en la formación permanente, y por extensión a la formación inicial, que deben iniciarse o ampliarse en nuestro país. Un enfoque, en definitiva, que debe servir para realzar la función profesional del profesor como innovador e investigador, unir la teoría con la práctica, y producir en consecuencia transformaciones curriculares que posibiliten un mejor aprendizaje de los alumnos y alumnas.

Referencias bibliográficas

- BENEJAM, P. (1986): La formación de maestros. Una propuesta alternativa. Barcelona, Ed. Laia.
- BLACKBURN, V. y MOISAN, C. (1986): The inservice training of teachers in the twelve Member States of the European Community. Bruselas, Comisión de las Comunidades Europeas
- EGIDO, I. y HERNANDEZ, C. (1988): "El panorama europeo". Cuadernos de Pedagogía, nº 161, págs. 39-44.
- ELLIOTT, J. (1984): "El profesor como investigador". Ponencia presentada en el Seminario de Formación Permanente, Málaga
- MACDONALD, B. (1987): "La formación del profesor y las políticas de la reforma del currículo. Algunos errores ingleses". Revista de Educación, nº 283, págs. 153-163.
- OCDE (1982): In-service education and training of teachers. París.
- SAEZ, M.J. (1987): "La investigación-acción y la formación del profesorado". Investigación en la Escuela, nº 2, págs. 15-20.
- STENHOUSE, L. (1984): Investigación y desarrollo del currículum. Madrid, Ed. Morata.

DICTATIONS.

Jane Cadwallader.

Profesora del British Council, Teacher Trainer.

RESUMEN

"The first part of the session will look at why teachers and students have reservations about dictations. we'll be doing and discussing a dictation "format" which may help to make dictations a more popular teaching/learning device.

During the second part of the session, we'll go on to look at how dictations can be adapted according to different aims such as practising aspects of phonology and developing the writing skill".

* * *

Giving dictations is rather out of fashion. Perhaps some of us remember how our own hearts sank when our French or English teacher marched into class and announced "dictation class"! For whatever reason, dictations are something many of us tend to avoid or to use primarily as a means to ensure instant silence!

What I'd like to argue here is that dictations can be fun and can be used in class as a valuable vehicle for learning.

I'd like to start off by describing a "traditional" dictation format and by listing some common reservations which students and teachers have about it. Then I'd like to outline an alternative format and to see how this may help to counter some of these reservations. Finally I'd like to describe a variety of different types of dictations which can be used with different aims such as practising aspects of phonology or developing the writing skill.

The "traditional" dictation usually follows these stages. The teacher reads the whole text through. The teacher then reads the text broken up into sentences clauses slowly, making punctuation explicit eg. "slowly comma he walked into the room full stop". Finally the teacher reads the

whole text again.

Students tend to see this type of dictation primarily as a test of what they already know rather than a learning activity. Although some enjoy this, the majority don't and most teachers are familiar with the students who panic if they don't "catch" or understand every word. At the same time dictations can seem isolated rather than integrated into the rest of the lesson and class work in general. Also, especially if dictations are given often, students may well feel that they are boring activities.

From the point of view of the teacher, perhaps we aren't always very clear about our aims -why we're doing a dictation, or these are rather limited (eg. maintaining discipline!). Some teachers are also put off by the thought of the work involved in writing and much more in marking dictations (especially with large classes!). Phonology is a problematic area as well. On one hand the traditionally "slowed down" dictation plays havoc with English stress and rhythm. On the other, teachers are sometimes perhaps uncertain about the exact pronunciation of an individual word.

In conclusion then, both from the point of view of the teacher and the students, the traditional dictation entails a number of disadvantages or limitations.

I'd like now to outline an alternative "format" and to see how it helps to make dictations a more positive learning activity. This example dictation is for early intermediate students who have been working on language to describe people, including work on qualifiers (eg. a bit, very, quite, rather etc.)

Stage 1. In pairs students describe a relative, friend or colleague.

Stage 2. Students are told that they're going to hear someone's description of his/her aunt and are asked to listen out for the answers to the following comprehension questions.

1. Where does she live?. Has she always lived there?

2. Has she got beautiful hair?

3. Do you think the author likes her aunt?

The teacher then reads/plays the following text on a tape.

"My favourite aunt is my aunt Anne. She lives in London now though she used to live in India. She's in her early fifties but she looks older. She's got lots of wrinkles, especially when she smiles and she's also going a bit bald!. She tries to hide this by wearing a variety of large and rather peculiar hats."

Stage 3. Having checked the answers to the questions, the teacher tells the students that she is going to read the text again and this time wants the students to write down the words which they hear (it's important to stress at this point that, ofcourse, they won't be able to write down every word!). The teacher then reads/plays the tape again at normal speed.

Stage 4. The students on their own then in pairs and then in groups compare their dictations and discuss missing or different words. In the groups they make the final version. The final copies can be stuck up on the wall so that they can read each

others versions (the teacher's version can be stuck up as well if you like).

Stage 5. The students are asked their opinion of the text (eg. good-because of the descriptive words and qualifiers, bad-because we need to know more about the aunt's personality and the author's opinion). As an extension, or for homework, students are asked to write a similar improved description, perhaps of the person they described in Stage 1.

Looking back to the reservations described earlier, I'd like to take them one by one and see how this format may have advantages over the traditional one.

First and foremost it is a learning activity rather than a test. The words the students "catch" are the stressed ones i.e. usually nouns, adjectives, verbs, adverbs, etc. The words they need to fill in are "grammatical" ones i.e. articles, prepositions, conjunctions, auxiliary verbs etc. In helping each other to fill in the missing words the students are involved in a valuable grammatical exercise.

At the same time the "panic" element is removed as students have a good idea about what to expect (having done the text as a listening exercise before) and the teacher emphasises that they don't have to hear and write down every word.

The activity is clearly integrated and related to other work they have done and are doing i.e. in this case, descriptions of people. Moreover the students are very involved and, as long as the text is not too long or too difficult, they're not likely to get bored.

Turning to the teacher, the aims are clear - to practise language of description, to give the students an opportunity to "play" with / work out the language elements of a text for themselves and to check if they need remedial work (obviously if a whole group doesn't know / remember vocabulary or grammar points, it might be a good idea to re-present in a following class).

The groups making a final version also has the advantage that marking time is cut down and made more efficient i.e. it's easier to isolate common problems.

This particular dictation was made up but some published material lends itself to be adapted or used as it stands (see for example The Cambridge English Course Students Book 1 by Michael Swan and Catherine Walters page 44 Ex.1). Not only does this mean that the teacher doesn't have to rack her/his brain for a suitable text but also, for teachers who'd prefer it, the text can be played straight from a professional tape. Whether the teacher uses a tape or reads the text her/himself the speed of reading is normal so that natural stress and rhythm is not interfered with.

To sum up; Dictations need to be excluded from the modern E.F.L. classroom. Far from it, formats like the one described above can prove to be valuable as well as enjoyable.

I'd like now to go to outline some different types of dictations which can be used for different aims:

AIM- revision of Specific Language Area/Vocabulary

- 1) transformation eg. dictation about every day activities in present, after checking sts. put the verbs in the past.
Can also be used eg. for
active → passive
direct → indirect speech
and at higher levels to practise differences in style.
- 2) Cloze eg. to revise vocab.
She had been cooking all morning and was feeling bad _____. Suddenly she remembered she had _____ sugar and decided to _____ some from her _____.
etc.
Can also be used eg. for articles, conjunctions, prepositions, etc.
- 3) Half Sentences eg. If I had seen him.....
etc. using different conditionals.
Also at lower levels eg.
I was driving along the road when.....
etc. to practise interrupted past continuous.
- 4) Picture Dictations eg. In the middle of the picture there's a house, above the house there are some birds flying around. Next to the the house there are three big trees etc.
Good for lower levels eg. present continuous, prepositions, have got, there is/are, some/any and for lexical sets eg. furniture, food, sports equipment, etc.
- 5) Connections Dictation eg. horse-riding, polo, horse-jumping, fox-hunting, bull-fighting (sports to do with animals)
line, love, send, open, class, box, yours, stamp (vocabulary to do with letters)
Dictate the words to the students until they guess what the connection is. They can go on to make their own versions.

AIM- As a Stimulus/Integral Part of a Freer Speaking Activity

- 1) Opinions Dictation
1. Get sts. to write an opinion on a piece of paper.
 2. Collect.
 3. Give out "Opinion" sheet.
 4. Select a few opinions and dictate them to sts.
 5. After taking the dictation sts. fill in sheet

eg:

- eg. ✓ agree
 x disagree
 - half agree
 ? don't know

Opinion	Me	My teacher	Rest of the class

The categories can also be famous people, eg. Gonzalez, Butragueño, Miguel Rios etc.

6. After deciding on whether they and the people in the categories would agree, disagree or half agree with the dictated opinion, they compare/discuss this in their groups.

- 2) Dictation of a Poem, short News Broadcast, Opinion as a Stimulus to Discussion.

eg. "This is just to say
 That I've eaten the plums
 That were in the ice-box
 And that you were saving for breakfast.
 Forgive me.
 They were delicious,
 So sweet, so cold."
 (William Carlos Williams)

Sts. decide who is writing to who and make up a story around the poem. Alternatively they can discuss the significance of "the plums" and treat the poem figuratively.

- 3) True/False Dictations. Dictate four or five sentences of which one is not true. Students discuss in pairs/groups which one they think is false and why. After telling them which one is false students can go on to do the same activity in groups, writing and dictating sentences about their own lives.

eg. I've been around the world.
 I was born in London.
 I've slept on a roof.
 *I've eaten tripe
 I haven't got a Mercedes Benz.
 *(not true. I don't fancy it at all!!)

AIM -Pronunciation

- 1) Dictate stressed words and "hum" unstressed syllables. (It's an idea to tape it before the class as it's difficult to do it on your feet)

eg. Richard: Oh! _____ this?
 Jane: _____ Cadillac.
 Richard: Hmm _____ your _____?
 Jane: Well _____ isn't _____?
 Richard: Whose _____?
 Jane: _____ Orson's
 Richard: _____ Orson! _____ he?
 Jane: _____ boss. _____ millionai

re!
(Steamline Departures)


After taking down the dictation sts. fill in the unstressed words and practise saying the dialogue. (N.B. make a point of linking and intonation).

- 2) Dictations including specific problems with pronunciation that sts. have eg. past endings /t/ /d/ /Id/, intrusive /w/ /r/, minimal pairs eg. /kxp//kʌp/ and spelling---> pronunciation problems eg. boat, ought, should etc.

- 3) Jigsaw Dictations.
Sts. in pairs, back to back, dictate to each other the bits of a poem/letter torn in half, they don't have. T. listens for mistakes. Fredback work on rhythm, sentences stress, intonation and individual sounds.
- eg. Baby, I see this world has made you sad some people can be bad, the things they do the things they say.
But baby, I'll wipe away those bitter tears.
I'll chase away those restless fears
That turn your blue skies into grey.
(from "Why Worry", Dire Straits)

St.1-The parts which are underlined
St.2-has the parts which aren't.

Stick copies of a poem/song/short newspaper article on the walls of the classroom. Sts. work in pairs, one sitting, the other going to the poem, memorising one or two lines and going back to dictate them to his/her partner. Sts. enjoy this activity, especially if an element of competition is introduced. Again T. listens for mistakes and work on pronunciation can be done in a feedback activity.

- 5) Word Stress
put two columns on the blackboard  to record, happy, mistake, etc.
dictate some two syllable words and get students to put them in the correct column. You can do the same activity with three columns for three syllable words.

AIM - Writing Skills Controlled Practice

- 1) model text
(as in demonstration dictation)
- 2) Jumbled sentences
dictate sentences out of order.
Sts. Have to sequence them afterwards.
eg.-Perhaps the people who live opposite could clarify the point.
-From when they leave until their next visit, The house is completely empty.

-But no one that I know can
-Or is it?
(From Writing Skills, C.U.P.)

- 3) "cloze" dictation with linkers/
connectors missing.

Semi-controlled/Freer Practice

- 1) Dictation/Composition

Dictate one part eg. The husband woke up and looked out
of a story, give of the window.
the sts. instructions to continue (Described the husband)
it in a particular He saw a unicorn eating a lily in
direction. Give the garden.
another part, get (Describe the garden)
the sts. to continue etc.
etc. (From Once Upon A Time C.U.P.)

- 2) Dictogloss.

Dictate the eg. Two women had quarrelled over possession
"bare bones" of a baby girl and brought their
of a story. case to the kings court.
Sts. go on to The king heard their two stories
amplify it. out before ordering his servants
to saw the baby in two, which prompted
the true mother to cry out: "No, no.
Give her to the other woman!"
(Solomon's Judgement from Once Upon
A Time O.U.P.)

- 3) Words into a Story

Dictate a list eg. countryside, chat, dimples, below
of words. Sts. use zero, half board.
them to make a
story.

- 4) Phone Messages

Sts. prepare phone messages which
they can then dictate to each other.

SOURCE MATERIAL

- P.E.T. article by Terry Tomscha, June 1983.
- Once Upon A Time by John Morgan and Mario Rinvoluceri (C.U.P.)
- Writing Skills by Norman Coe and Robin Rycroft (C.U.P.)
- Grammar Games by Mario Rinvoluceri (C.U.P.)
- International House Central Department Seminar Pack prepared
by Bill Bowler.

DEROULEMENT D'UNE UNITE ZERO.

Esperanza Martínez.

Profesora de Bachillerato.

1.- POURQUOI UNE UNITE ZERO?

Il me semble très important de bien préparer-étudier la première séance du début de l'année scolaire, surtout quand il s'agit de débutants. De cette première séance me paraît dépendre la future relation de l'apprenant avec la matière en question.

Cette fois-ci la peur de gâcher ce premier contact était un peu plus grande à cause de la nouvelle expérience qui était pour moi la seconde langue.

J'ai l'impression que de la réussite avec ces classes dépend notre avenir comme professeurs de français, car il reste peu de classes français langue première, vue la situation actuelle des langues étrangères dans notre système d'enseignement.

Le professeur de français en Espagne, de nos jours, ne doit pas se borner à enseigner la matière, il doit en plus " vendre un produit " dans des circonstances adverses:

- à un public qui, manque d'information, préfère payer des cours en dehors de l'horaire scolaire, au lieu de revendiquer l' étude de plusieurs langues dans l'enseignement public.

- à une Administration aveugle? qui préfère payer des stages de recyclage en anglais pour les professeurs de français, au lieu de faire face à la demande croissante de langues étrangères dans le marché du travail.

Je suis partie du même principe que Louis Porcher (1) "Comme pratique sociale une langue est un bien symbolique (une valeur culturelle) et un bien économique (une marchandise) Pour la diffuser il faut bien la vendre et pour la vendre, dans la compétition actuelle, il faut être clair sur la

(1) 'Soyez modernes, apprenez le français' Revue Ici et Là n° 2

marchandise, c'est à dire prendre la peine d'expliquer au client ce qu'il peut en attendre, chercher le client, le retenir, le séduire, lui montrer ce qu'il va gagner (socialement en acquérant ce bien(cette langue))".

En effet, d'après notre expérience, pour atteindre le nombre minimum d'élèves que l'Administration nous a imposés (40), il a fallu téléphoner personnellement les inscriptions en anglais, de 1^{er} de B.U.P. et les convaincre des avantages qu'ils allaient tirer de l'étude d'une deuxième langue à l'école sans leur cacher les inconvénients: une matière de plus que le reste de leurs camarades.

C'est pour essayer de retenir et d'encourager des futurs clients que j'ai préparé une démarche pédagogique attrayante afin de séduire mon public. Elle constitue le sujet de cette unité zéro.

2.- FICHE TECHNIQUE

Classe de 40 élèves de 1^{er} de B.U.P., étudiants de français langue seconde. Débutants.

OBJECTIFS:

- Séduire les élèves à travers une approche du français dynamique et active.
- Montrer à l'élève l'utilité de son apprentissage à travers des exemples tirés de son expérience.
- Plonger l'élève directement dans l'étude de textes authentiques.

DUREE: 3 séances.

3.- PHASE DE SENSIBILISATION (Première séance)

Pour atteindre le premier objectif, la séduction, il était indispensable de créer une bonne entente dans le groupe. J'ai tiré avantage de certains principes de la pédagogie de la suggestion et du jeu:

3.1 Mobilisation d'une part non logique de l'apprenant
la suggestibilité est une aptitude du cerveau à recevoir ou à évoquer des idées et sa tendance à les réaliser, à les transformer en actes.

3.2 L'idée qui se réalise est celle sur laquelle l'attention spontanée s'est fixé complètement et sans effort.

3.3 L'idée a plus de chance d'être retenue si une émotion l'accompagne (la volonté peut concentrer l'attention, mais elle est impuissante à susciter l'émotion).

3.4 Importance de l'affectivité: laisser place à l'expression des sentiments personnels. "L'émotion partagée libère la parole".(1)

3.5 Donner le plus vite possible aux étudiants les instruments langagiers d'une communication adulte (textes authentiques).

3.6 Importance de l'utilisation de la musique classique
(1) "Jeux pour parler, jeux pour créer". Clé International

pour la détente et la relaxation, afin de trouver un état d'attention sans que la volonté y prenne part.

3.7 Il doit y avoir un rapport de confiance où le professeur s'implique.

3.8 Situation des apprenants en cercle.(1).

Déroulement de la séance.

Premier moment: Situation des chaises en cercle, sans pupitres, y compris le bureau du professeur. (Ce sera la disposition de la classe pendant toute l'année scolaire). Les avantages de cette position et le but pédagogique est double; d'une part, créer des liens affectifs à travers un contact plus proche et du regard, d'autre faciliter le libre mouvement des élèves. C'est le professeur au début qui doit débloquer la tendance de l'élève à rester raide, même dans cette position, se déplaçant à son gré et en incitant les élèves à faire pareil.

Deuxième moment: relaxation: malgré les conditions de travail, parfois agressives (classes trop petites pour trop d'élèves), j'ai essayé de faire marcher mon exercice consistant à écouter un morceau de musique classique pendant deux ou trois minutes.

Troisième moment: Jeu permettant la découverte de l'autre. Nous avons choisi "Le Miroir" tiré de "Jeux pour parler, jeux pour créer", parce que tous les élèves participent, ce qui nous semblait important dans la première séance, aussi parce qu'il facilite la connaissance de l'autre que nous aborderons dans la séance suivante.

Déroulement du jeu: Les participants se placent par groupes de deux, debout, face à face. Dans chacun des couples, l'un joue le miroir de l'autre et reproduit fidèlement et systématiquement tous ses mouvements. Après quelques minutes, ils permutent.

(Si l'animateur le juge utile, il peut demander à chacun ce qu'il a reflété).

Avant de finir la première séance a eu lieu un petit débat sur l'utilité du français: il s'agissait de trouver des exemples, tirés de leur expérience personnelle, montrant que le français est ou peut être une langue utile pour eux.

C'est ainsi que nous sommes tombés, par hasard, sur la chanson "Voyage, Voyage" de Desireless que nous avons exploitée sur le plan phonétique.

4.- Approche aux premiers sons du français à partir d'un texte authentique. (Deuxième séance)

texte de base: "Voyage, voyage", chanson de Desireless.

Avantages comme point de départ:

- Ce sont les élèves qui l'ont proposée car c'était une chanson à la mode pendant l'été, par conséquent déjà connue.

(1) "La Suggestion dans l'enseignement" R. Galison. Clé International.

- Elle évoquait pour eux des sensations et des sentiments éprouvés en dehors du cadre scolaire et pendant les vacances.
- Une chanson me paraît toujours un bon exercice en matière de phonétique car l'apprentissage est sans doute pour une très grande part fruit d'imitation.
- La partie la plus dure des exercices phonétiques, la répétition, devient plus supportable lorsqu'il s'agit d'une chanson.
- Comme exercice articulatoire, déblocage de la peur du ridicule propre aux débutants devant une nouvelle langue étrangère.

Nous avons travaillé depuis le début avec le texte écrit et traduit. Cela me paraît plus sûr pour l'élève et par conséquent plus motivant.

Ensuite, nous avons remarqué et isolé les principales différences phonétiques du français: les sons [y],[v], les voyelles nasales, etc. Ces sons plus difficiles pour des hispanophones seront repris dans des séances postérieures et dans d'autres contextes: des petits poèmes appris par coeur et recités.

5.- Introduction des premières structures grammaticales de base présentation et amorce de description de personnages.

(Troisième séance)

Exemples de jeux:

a) les élèves se présentent

-Inscrire son nom sur un bout de papier qu'on va déposer au milieu du cercle afin que les étudiants bougent dans la classe.

- Mélanger les bouts de papier.

- Les étudiants tirent à tour de rôle un bout de papier avec un nom et ils vont le retrouver afin de faire connaissance. (Les étudiants circulent dans la classe et discutent en langue maternelle).

- Après quelques minutes les étudiants présentent la personne qu'ils viennent de connaître, toujours en langue maternelle.

b) Suite du premier jeu:

-Découper dans des revues des photos de personnages célèbres, connus des étudiants.

-Montrer les personnages et introduire la question "Qui est-ce?". Les étudiants répondent identifiant les personnages.

-Introduire ensuite la nationalité, profession, adjectif..

-Ecrire les structures au tableau:

Q.- Qui est-ce?

R.- C'est... | Nationalité | Profession | Adjectif

- Premier travail de production orale Divisés en équipes,

les étudiants travaillent les structures apprises. Quelques minutes après le porte parole de chaque équipe décrit le personnage étudié.

L'étudiant depuis le début commence à construire son cahier de français et note le vocabulaire, structures, etc.

6.- Conclusion

Ces trois séances marquent la pédagogie à suivre pendant toute l'année scolaire.

A ce stade de l'apprentissage je n'ai tenu compte que de la spontanéité des productions. Il ne s'agissait nullement d'évaluer l'élève ou de le bloquer par des corrections inutiles, mais de l'inciter à communiquer, de lui donner confiance en soi et dans le français, surtout de le rassurer, étant donné qu'il a une matière de plus par rapport à ses camarades.

La décision d'entreprendre une démarche pédagogique de ces caractéristiques n'a pas été facile pour moi. Je ne m'y suis pas lancée sans réserves:

- Etait-il possible d'appliquer ces principes avec un groupe de 40 élèves dans un espace physique réduit?
- Le fait de laisser libre mouvement aux élèves ne deviendrait-il un "chahut" qui empêcherait l'apprentissage?
- Est-il toujours nécessaire pour enseigner-apprendre le silence et la quiétude?
- Peut-on contrôler le groupe tout en le lançant à une participation décontractée, sans bornes?

Le résultat de l'expérience m'a montré que quand on réussit à atteindre une bonne entente dans le groupe, quand on crée des liens affectifs où tous les participants sont impliqués, la participation devient naturelle et la communication spontanée.

Il s'agit de jouer sur une partie non logique des apprenants et de nous mêmes, de mobiliser les sentiments pour favoriser l'apprentissage, premier but de n'importe quelle expérience pédagogique.

BIBLIOGRAPHIE

- "La Suggestion dans l'enseignement" R. Galisson. Clé International.
- "La Leçon zéro" Marcel Daraffe. Revue "Reflet n° 1".
- "Une Approche dynamique en langue française" Revue "Reflet n° 2"
- "Jeux pour parler, jeux pour créer". Clé International.
- "Poèmes pour petits enfants". Maurice Carême. Hachette.

TEACHING ENGLISH THROUGH LITERATURE.

José A. Gurpegui.

Profesor de la Universidad de Alcalá.

Los profesores de idiomas de B.U.P. y C.O.U. interesados por la literatura nos hemos encontrado en infinidad de casos impotentes a la hora de interesar a nuestros alumnos por la literatura, en nuestro caso, inglesa o norteamericana. Las causas son variadas y distintas en cada caso; entre las más comunes cabría citar lo apretado del programa o el desinterés generalizado de gran parte del alumnado por todo aquello que no tenga incidencia directa sobre los exámenes y consecuentemente sobre la nota. Incluso los mismos libros de texto, con ejercicios mecánicos centrados única y exclusivamente en la materia que se acaba de explicar, suponen en muchas ocasiones una barrera difícil de franquear, al aferrarse a ellos los alumnos despreciando cualquier otra innovación que suponga un esfuerzo suplementario.

Una construcción, forma gramatical ó vocablo determinado es aceptada por la academia, y digo esto sin ánimo de polémica, cuando se generaliza su uso o utilización escrita. ¿Qué mejor medio puede utilizar el profesor en clase que el del texto literario escrito?. Las ventajas que obtendrá son múltiples. Por una parte no se encontrará sujeto a unas construcciones artificiales con un objetivo único y preciso, dispondrá así mismo de la posibilidad de volver sobre temas tratados con anterioridad, teniendo de esta forma el recurso de comprobar si fueron claramente entendidos por los alumnos los mencionados temas. Por otra parte aparecerán construcciones nuevas que presagiarán nuevas explicaciones. El texto tiene otras aplicaciones. Se puede comenzar con un dictado, logicamente antes de repartirlo entre los estudiantes, para más tarde efectuar la correspondiente traducción. A modo de sugerencia se puede finalizar con un ejercicio de conversación sobre el propio texto o sobre alguno de los aspectos que en él aparezcan.

Como se ve mediante la utilización de un texto literario pueden cubrirse todas las áreas de la enseñanza de idiomas

a la vez que podemos interesar a algunos de los alumnos por la lectura de una obra en cuestión. No estaría de más proporcionar, bien sea antes o después de efectuado el trabajo académico, unas breves notas biográficas del autor en cuestión, así como una relación de sus obras más importantes con un comentario de su estilo, época...etc.

Lógicamente la elección del texto a desarrollar no será gratuita, sino que estará condicionada principalmente por el conocimiento del inglés de la clase, por la materia que se acaba de explicar y sobre todo la que se quiere trabajar en profundidad.

El texto escogido en este caso para su desarrollo práctico está pensado para ejercitar al alumno en la mejor comprensión del "Direct" e "Indirect Speech", tan importante en Inglés, así como para mostrarle las distintas aproximaciones que diversas escuelas gramaticales hacia un mismo tema. El nivel sería de C.O.U. y el alumnado ya conocería las teorías tradicionales (no me refiero a la escuela) sobre el estilo directo e indirecto.

Como ya he mencionado se comenzará con un dictado del texto. Una vez corregido y comentados los errores más generales se repartirá el texto en clase. La traducción puede realizarse indistintamente antes o después del estudio puramente gramatical del pasaje; ahora bien, si el profesor desea establecer comparaciones o paralelismos entre las gramáticas inglesa y castellana se recomienda su traducción con posterioridad al análisis lingüístico, si bien ello no es preceptivo.

En primer lugar se procederá a la localización de aquellas construcciones en estilo directo o indirecto que aparezcan, señalando cuales pertenecen a uno u otro estilo. El alumno deberá reorganizar el texto mediante las transformaciones necesarias de forma que aquellas construcciones que en el original aparecen en estilo directo sean convertidas al estilo indirecto y viceversa. Se pedirán las necesarias aclaraciones referentes a los cambios de tiempos verbales, pronombres, adverbios...etc.

Como se ve hasta ahora los ejercicios no difieren mucho de aquellos que aparezcan en el libro de texto, si bien estos entrañan una dificultad real de la que probablemente carecen los otros. Será este el momento en que el profesor dará a conocer a sus alumnos otras aproximaciones al tema que se está tratando, en este caso en cuestión bien pudiera explicar las recientes teorías al respecto proporcionadas por la gramática sistémica.

Se ha de ser especialmente cuidadoso con la terminología a emplear, dejando bien claras las diferenciaciones pertinentes. La primera distinción que se establecerá será aquella entre "Fact" y "Report". La gramática sistémica considera a ambos como elementos dentro de la estructura lingüística que representa no el fenómeno de la experiencia en sí mismo sino el fenómeno ya reorganizado en el lenguaje. Tales reorganizaciones participarán, como es lógico, en estructuras lingüísticas superiores. "Facts" son fenómenos reorganizados en el nivel semántico como palabras. "Reports" corresponden en mayor o menor medida al concepto del habla bien en estilo directo o indirecto. Como quiera que sea no se debe pensar que un "report" siempre refleja el mensaje literal de lo que fue dicho ni que necesariamente exista un acto de habla

correspondiente a él. "Reports" se asocian tanto al acto de habla como al del pensamiento. Ello quiere decir que los "facts" son estructuras semánticas en tanto que los "reports" son estructuras léxico gramaticales. De todas formas no es esta la cuestión que nos ocupa, de manera que será el propio profesor quien decida en cada caso si procede o no explicar las nociones de "fact" y "report" (lógicamente más ampliadas de lo aquí expuesto) para la mejor comprensión de la explicación posterior, esto es, la interdependencia entre oraciones en "direct" e "indirect speech".

No se debe abrumar a los alumnos con teorías en exceso complicadas, de forma que nos limitaremos a los dos conceptos básicos en este tema, aquellos de Parataxis e Hypotaxis. Parataxis es la unión de elementos de idéntico estatus. Tanto el elemento inicial como el elemento posterior son libres en el sentido que cada uno puede aparecer y funcionar de forma aislada. Hypotaxis es la unión de elementos de estatus desigual. El elemento dominante es libre pero el elemento dependiente, como su propio nombre indica, no lo es. Lo que hasta ahora habíamos visto como "Direct Speech" se ha convertido en una construcción paratáctica y el "Indirect Speech" en una construcción hipotáctica. La "Hypotactic Structure" es lógicamente no simétrica y no transitiva. Si es necesario se explicará lo que es una construcción no simétrica y no transitiva. "I breath when I sleep" no implica que "I sleep when I breath".

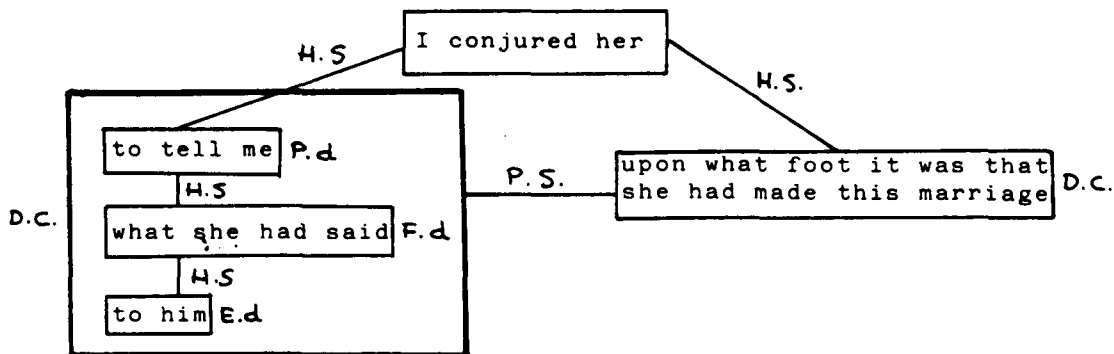
En una "hypotactic construction" los distintos elementos se ordenan de forma que unos dependan de otros y esta ordenación es interdependiente de la secuencia, de forma que podemos tener distintas secuencias: "dependent clause", "following dominant", "preceding dominant"...De cualquier forma las estructuras hipotácticas y paratácticas pueden aparecer combinadas en la misma frase.

El tratamiento del texto que estoy haciendo iría, como ya he dicho, encaminado a alumnos de C.O.U. y pienso que una explicación más profunda de las teorías sistemáticas no conduciría sino a un agotamiento mental innecesario para lo que se pretende. Estos conceptos básicos son suficientes para que puedan seguir sin problema las posteriores explicaciones, ya sobre el campo de trabajo, que es el texto literario. Este es el momento de comenzar a trabajar con él.

Tomemos en primer lugar la oración:

"I conjured her to tell me what she had said to him, and upon what foot it was that she had made this marriage".

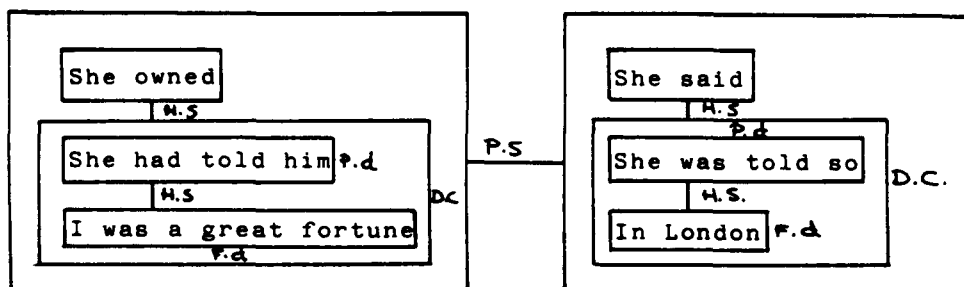
Señalemos en primer lugar la relación hipotáctica entre "I conjured her" y "to tell me", entre "to tell me" y "what she had said" y entre "what she had said" y "to him". Se le pedirá al alumno que localice alguna otra estructura hipotáctica. Lógicamente deberá citar la existente entre "I conjured her" y "upon what foot it was that she had made this marriage". La localización de esta última estructura hipotáctica mostrará que el alumno también entiende la relación entre oraciones coordinadas con lo cual, tal vez sin saberlo, nos estará señalando la estructura paratáctica que existe en la oración. La representación gráfica en la pizarra será de inestimable utilidad.



Tomemos otro ejemplo del texto; en este caso serán los alumnos los encargados de señalar las estructuras paratácticas e hipotácticas.

"She owned that she had told him that I was a great fortune and said that she was told so in London".

De nuevo estructuras paratácticas e hipotácticas. "She owned that she had told him that I was a great fortune" es una estructura paratáctica respecto a "She said she was told so in London". Las hipotácticas se establecen en : "She owned" y "that she had told him"; entre "That she had told him" y "that I was a great fortune". Por otra parte también existen estructuras hipotácticas entre "that she was told so" e "in London". De nuevo la representación gráfica:



Es ahora el momento de introducir un nuevo concepto, el de "projecting clause" y "projected clause".

El "projecting clause" es un proceso verbal, uno de decir. La "projected clause" representa aquello que es dicho. En estilo directo la relación táctica, es decir, el tipo de dependencia es paratáxis. La función principal de la "projecting clause" es únicamente que la otra ha sido "projected": "alguien dijo algo". En ciertos casos cuando la "projected clause" es muy larga la "projecting clause" debe ser repetida, de igual forma que ocurre en la última frase del texto. "I did so", return I very... "being a fortune" said I, "That I should...living cheap?".

¿Pero cual es la naturaleza de la "projected clause"? El fenómeno que ella representa es léxico-gramático. Una vez más volvemos al texto. "Told so" "says I warmly", en tanto que la "projecting clause" "says I warmly" representa un fenómeno ordinario de la experiencia la "projected clause", "told so" representa un fenómeno de distinto orden, algo que es en si mismo una representación, nos referiremos a ello como un metafenómeno.

Creo de especial importancia señalar que el lenguaje y la escritura no son las únicas formas de utilizar la lengua, también la utilizamos para pensar, luego un proceso de pensamiento también sirve para proyectar. Considero que cuando en el texto aparece "She owned" significa o quiere decir "Ella pensó" en lugar de "Ella dijo" o "Ella asumió". De nuevo tenemos un fenómeno "She owned" y un metafenómeno "that she had told him etc". La diferencia entre este ejemplo y los citados anteriormente es que en este caso la "projecting clause" es un proceso mental, más específicamente uno de conocimiento y la "projected clause" no es un mensaje sino un significado.

Las relaciones hipotácticas implican una perspectiva diferente si comparamos "I conjured her: Tell me what you have said to him" y "I conjured her to tell me what she had said to him" en el estilo directo el aspecto central en la "projected clause" es simplemente el del hablante de la "projecting clause" de forma que "I" es "me".

La explicación podría continuar, siendo como es lógico en cada caso el profesor quien mejor calibrará el punto hasta donde debe llegar.

(Como ejercicio práctico se entregará a los asistentes fotocopias de textos literarios de forma que cada uno deberá desarrollar la explicación de un tema que el considere relevante en el texto en cuestión).

* * *

BIBLIOGRAFIA

- QUIRK, R. A University Grammar of English. Ch. XI. Epígrafes 11.52, 11.58 (páginas 341-346). Sugiero también leer Ch.X (Sentence Connection) especial. epígrafes 10.37 a 10.47; y el capítulo XIV completo (Focus and Emphasis).
- SWAN, M. Practical English Grammar. (O.U.P.) Epígrafes 533-538 (reported vs. direct speech; questions, tenses, orders requests, advice, etc). 378 (may, might). 395 (must) 490.2 (prepositions before reported questions). 506 (punctuation).
- ALLSOP, J. Cassell's Student's English Grammar (Cassell) Ch. XIV. B: Sequence of tenses in reported (indirect) speech and questions. Epígrafes 14.4-14.7 (páginas 284-290)
- SANCHEZ BENEDITO, F. Gramática Inglesa (Alhambra). Ch. XX (el estilo indirecto. p. 362-372)
- Oposiciones a Instituto: Cátedra: tema 44: El lenguaje directo
Agregados: Tema 60. Lenguaje indirecto
Usos de "to say" y "To tell"
- FOWLER New First Certificate English (Nelson). Book 3 (Use of reported clauses. p. 131-134).
- HALLIDAY Functional Grammar of English. Ch.2, esp. Epígrafe 2.5 (subject, actor, theme) - p. 32-37-. Ch.3 (Clause as message) Ch.7 (Above the clauses: the clause complex) muy especialmente epígrafe 7.3 (types of interdependency: parataxis and hypotaxis, p. 198-203) y 7.4 (Elaborating, extending, enhancing: three kinds of expansion, p. 203-251). Ch.8 (Beside the clause: intonation and rhythm, p. 271-274).
- BERNARDEZ, E. Introducción a la lingüística del Texto. (Espasa-Calpe) Cap.4. especial. epígrafes 4.8 (pags. 165-162).

MESA REDONDA: RELANZAMIENTO DEL FRANCÉS COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA.

Coordina: Esperanza Martínez.

Profesora de Bachillerato.

1. Presentación de ponentes

D^a Rosa María Gómez, Catedrática de Francés del Instituto de Bachillerato "Mixto 3" de Guadalajara.

D. Rafael Sánchez Mariño, Inspector de Enseñanzas Medias. Catedrático de Lengua y Literatura Españolas. Ha sido profesor del Liceo Español en París y Catedrático en excedencia de Escuelas Universitarias.

D. José-Luis Alcón de Gregorio, Profesor de EGB y Director del Colegio Público "Ocejón".

2. Introducción

El objetivo sería la implantación de la segunda lengua en la Segunda Etapa de EGB; esta implantación no va a ser fácil dadas las dificultades que pone la Administración. Se trataría de luchar contra la política del MEC ante la reconversión de profesores de Francés en profesores de Inglés (en el curso 87-88 han desaparecido 318 plazas de profesores de Francés en el territorio del MEC), exigiendo la oferta real en los centros escolares de Francés/Inglés primera lengua.

Mantenimiento de plazas de profesores de Francés en aquellos centros en los que exista profesorado especializado: la ley así lo indica. Estos profesores podrían iniciar experiencias en una segunda lengua acogiéndose a la resolución aprobada por los Ministros de Educación de la CEE, reunidos en el Consejo de Luxemburgo (4-6-84), relativa a la enseñanza de lenguas extranjeras en los países de la CEE: "Los estados miembros convienen en promover todas las medidas apropiadas para que el mayor número posible de alumnos adquiera, antes del final de la obligatoriedad escolar, un

conocimiento práctico de dos lenguas además de la materna".

La introducción del segundo idioma optativo en BUP no encuentra más que trabas en su aplicación:

- Grupos de 30 alumnos (en el caso de nuestro Instituto, "Brianda de Mendoza", para la formación de un grupo de segunda lengua se nos exigió 40).
- Una asignatura más para los alumnos que la eligen.
- Falta de información a los interesados por parte del Ministerio. (Esta información corre a cargo de las Asociaciones de Profesores de Francés y de la iniciativa privada de los profesores).

Por todo ello, somos los propios afectados, profesores de Francés, quienes debemos trabajar unidos en dos frentes:

- Arrancándole a la Administración nuestros derechos haciendo que la ley se cumpla.
- Informando a APAS y alumnos para que conozcan sus derechos. En el caso de los alumnos: haciéndoles ver las ventajas del estudio de varias lenguas de la CEE ante la apertura de fronteras y mercados en el 92.

Para afrontar en igualdad de condiciones la libre circulación de productos, de personas y de profesiones que prescribe el Título III del Tratado de Roma y para hacer posible el reconocimiento mutuo de títulos universitarios, diplomas y certificados de cualificación (art. 57 del Tratado de la CEE), la sociedad española necesita adaptarse al nivel científico, tecnológico y educativo de los demás Estados miembros; este equiparamiento deberá pasar por un incremento en los presupuestos destinados a educación (la mitad en España que en el resto de Estados de la CEE).

La UNESCO y el Consejo de Europa han insistido en la necesidad de desarrollar e impulsar el aprendizaje mutuo de las lenguas de Europa, para fomentar desde la escuela, el diálogo, la cooperación y la comprensión entre los pueblos y las culturas.

En los sistemas educativos de los Estados miembros de la CEE las enseñanzas de las lenguas extranjeras se sitúan en la etapa de la educación secundaria obligatoria (a partir de los 10-12 años) y en el segundo ciclo obligatorio (BUP,FP).

El MEC, en el Proyecto para la Reforma, afirma en el punto 8.8 que es conveniente que la enseñanza de un idioma extranjero se inicie a los 10 años. Si nos atenemos a la situación actual, ¿deduciríamos que se refiere sólo al Inglés?.

En dicho proyecto no aparece ninguna precisión de cuándo empezarán las enseñanzas del segundo idioma extranjero, ni en qué forma serán ofertadas a los alumnos. Parece ser que estas enseñanzas serán optativas, se iniciarán en la etapa 14-16 años y tendrán un horario lectivo de dos horas semanales.

Pero el Proyecto se contradice más adelante cuando en el punto 12.5 afirma "al término del Bachillerato, el estudiante deberá dominar, al menos, un idioma extranjero.

Más aisladas quedan todavía las enseñanzas técnico-profesionales donde se habla del estudio del inglés técnico.

¿Van a poder los técnicos y profesionales españoles competir con los europeos en el ejercicio de su profesión dentro de una Europa sin fronteras, de mercado único y libre circulación? ¿Deja el Ministerio el estudio de las lenguas extranjeras en manos de la iniciativa privada?.

3. Nosotros proponemos:

-Que se mantenga la elección dentro del primer idioma, ofertando realmente la opción Inglés/Francés. (Si fuera posible, abriendo el abanico a otras lenguas de la CEE).

-Respetar los puestos de trabajo de los profesores de Francés.

-Introducción de un segundo idioma dentro de la escolaridad obligatoria para no forzar a los contribuyentes a pagar suplementariamente clases particulares fuera del horario escolar, para luego responder a la demanda del mercado de trabajo.

4. D^a Rosa María Gómez, Catedrática de Francés nos habla de su experiencia del Francés, lengua segunda, con un grupo de 29 alumnos de 1^o de BUP.

Ha utilizado una metodología comunicativa, en concreto el método "Sans Frontières".

Pone de manifiesto el interés por parte de los alumnos y, consecuentemente, el gran porcentaje de aprobados.

No tuvo problemas con sus compañeros de centro para la implantación del segundo idioma, a pesar de que las tres horas semanales de la asignatura salían de tres horas "robadas" a otras materias. De todos ellos, han sido los profesores de Inglés los más resistentes a la implantación de la segunda lengua.

Se continuará la experiencia con estos mismos alumnos en 2^o de BUP.

5. D. Rafael Sánchez-Mariño hace un resumen de la situación del estudio de los idiomas en España.

Comienza diciendo que la situación actual del estudio de los idiomas en España es indignante y asombrosa. Desde su punto de vista hay dos motivos:

-el primero, por comparación con otros países de la CEE.

-el segundo, por comparación con el estudio de los idiomas en el bachillerato de la posguerra, en el que se estudiaban dos lenguas extranjeras obligatorias, a elegir entre cuatro: Inglés, Francés, Alemán e Italiano.

Para paliar estos desagrazos con dichas situaciones, la Administración ha implantado una segunda lengua no sin problemas ni restricciones:

-facilidades a los profesores de Francés para que se reciclen en profesores de Inglés.

-falta de información a padres u alumnos.

El Sr. Sánchez-Mariño señala la importancia del estudio de los idiomas para el mantenimiento del nivel cultural del país.

A continuación se pregunta por qué se estudia sólo Inglés. Piensa que hay dos razones fundamentalmente: el ahorro en los presupuestos y el propio significado del estudio del Inglés como vehículo de la tecnología. Se oponen dos concepciones de vida: la tradicional y la tecnológica o técnica donde lo que importa es el valor de la economía y el dinero.

Luchar por el Francés es luchar por la cultura. Hay que luchar a nivel de EGB no cediendo a los reciclajes, informando a APAS y alumnos y denunciando arbitrariedades a la Administración.

6. D. José-Luis Alcón de Gregorio piensa que la "caída" del Francés se debe, en parte, a la postura que adoptó Francia en los últimos años.

Piensa que los padres de alumnos sí están interesados en el estudio de los idiomas. Pero también están interesados por las notas.

En cuanto a su experiencia de la segunda lengua, cree que no debe haber notas y por lo tanto tampoco suspensos. Así como debe primarse la lengua hablada.

Como profesor de EGB, al no haber nada regulado por parte de la Administración a este respecto, él ha llevado a cabo su experiencia por consenso con el claustro de profesores, sacando una hora semanal de otras materias. En su grupo escolar coexisten los dos idiomas en primera lengua.

Termina su intervención poniendo de manifiesto que los franceses se están preparando, a nivel de estudio de idiomas, para la apertura de fronteras en el 92.

7. Intervenciones de asistentes

Se pone de manifiesto la gravedad de la desaparición del Francés de las Escuelas Anejas y de que los alumnos de Magisterio no puedan realizar en ellas sus prácticas.

Intervienen dos personas que están en situación extraordinaria de prácticas por haber seguido un curso de reciclaje en Francés. Plantean el problema de no tener centro escolar para ejecutarlas.

EFFECTIVE LESSON PLANNING.

Norberto Cerezal.

Catedrático de Bachillerato.

RESUMEN

Planificar una lección plasmándola esquemáticamente sobre el papel es una actividad aconsejable cuando un profesor quiere obtener el máximo provecho de sus propios recursos y de los medios a su alcance. Esta práctica exige someter a un análisis previo los contenidos que se quieren impartir y decidir -a la vista de las circunstancias, tiempo y medios- el nivel de la lección, la amplitud de los contenidos, las estrategias metodológicas que conviene aplicar y los medios materiales a los que se puede recurrir. El profesor tiene que diseñar la lección como un todo, previendo los diferentes pasos de la misma y los escollos que pudieran surgir, incluyendo procedimientos de comprobación del aprendizaje, tratando de que, como resultado de esa planificación, al final de la clase sus alumnos sepan algo más de lo que sabían al principio de la misma y tengan conciencia de ello.

* * *

La planificación de una lección de lengua extranjera puede ir acompañada de lo que en inglés se llama "lesson planning", que no es sino un esquema de esa planificación que queda plasmado sobre el papel y que tiene como fin servir de guía al profesor durante las distintas fases de la lección y ayudarle a ceñirse a unas pautas que él mismo ha elaborado detenidamente con arreglo a un conjunto de criterios de tipo metodológico y pedagógico. Es, básicamente, el guión de la clase y en él deben quedar reflejados, en términos generales.

- a) los objetivos de la lección, es decir, lo que se espera que los alumnos sean capaces de hacer al final de la clase,
- b) las estrategias que se quieren aplicar para conseguirlo,

Esto describe en términos muy generales los contenidos sustanciales del plan de una lección. Pero, ¿qué metodología concreta se debe utilizar para establecer los pasos del mismo?. En estas páginas se hacen algunas sugerencias que se espera sirvan de ayuda y permitan a cada cual buscar el diseño más cómodo para sus "lesson plans", ya que éstos, para que sean efectivos en el momento de su utilización en clase, deben acomodarse a la idiosincrasia del profesor. El plan de una lección, además de ayudar

PARTES DE UNA LECCION

- A. Objetivos
- B. Estrategias

A. Objetivos

El profesor debe hacerse la siguiente pregunta: "¿Qué quiero que mis alumnos sean capaces de hacer al final de la lección?". La respuesta podría ser: utilizar una estructura nueva o un nuevo mecanismo gramatical de la lengua, usar una función de la lengua en un registro concreto o adquirir mayor dominio de una destreza determinada. Por ejemplo: formular preguntas en pasado con el auxiliar "did" o colocar los adverbios de tiempo en su correcta posición en la oración, pedir favores utilizando "Would you please...?", extraer una información concreta de un pasaje oral o escrito o expresar determinada información por escrito u oralmente. Al consignar en el plan de la lección los objetivos de la misma, si éstos consistieran en la adquisición del dominio de aspectos estructurales, convendría reflejar en aquél la estructura o estructuras concretas y contextos lingüísticos en que aparecen, por ejemplo, en el caso de preguntas con "did", podrían ser oraciones como "Did you go to the cinema yesterday?"; si se tratara de pedir favores, además de esta función se debería consignar la estructura correspondiente, que podría ser: "En el restaurante", "En el tren", etc.; si los objetivos fueran los de desarrollar una destreza, por ejemplo, comprensión oral ("listening"), habría que especificar tipo de pasaje, tarea que los estudiantes deberían realizar, modo de administrar la actividad (oralmente por el profesor, mediante el uso de un magnetófono, etc).

El siguiente planteamiento que el profesor debe hacerse es el de si los objetivos trazados son o no realistas, teniendo en cuenta las circunstancias concretas de los alumnos a quienes va dirigida la clase, como pueden ser: nivel general del grupo, grado de dificultad de la lengua que tienen que aprender, momento del día en que va a tener lugar la lección, etc. Un análisis adecuado de éstos y otros factores será lo que determine el desarrollo de la lección en un sentido determinado.

El encabezamiento del plan de una lección bastante esquemático que ilustra este texto podría ser así:

FECHA: _____ GRUPO: _____ DURACION DE LA LECC. 60 m.			
OBJETIVOS: enseñar a los alumnos a formular preguntas con DID utilizando solamente vocabulario que les es familiar.			
TEXTO: ENGLISH 1, lecc. 11, pág. 82			
AYUDAS: magnetófono, "flash cards" y pizarra			
LEXICO: (verb.) go, study, watch, meet, see, ... (subst.) cinema, maths, TV, friends, ... (adv.) yesterday, last Monday/Weekend, ...			
ESTRUCTURAS: DID YOU/HE/ ... + INFINITIVE? YES I/HE/ ... DID. NO, I/HE/ ... DIDN'T.			
FONOLOGIA: correcta entonación de las estructuras interrogativas y de respuesta que aquí se presentan			

FASES	ACTIVIDAD	LENGUA	TIEMPO
1	Introd. a la lecc.	What's the weather like?	5 min.

una lección. Aquí entran en juego diversos factores que ponen a prueba los conocimientos metodológicos del profesor, su creatividad e imaginación, el conocimiento que posee de sus alumnos, su habilidad en el manejo de ayudas audiovisuales, etc.

A efectos prácticos vamos a dividir la lección en las tres fases comunes de Presentación, Práctica y Producción, con una etapa previa de "Warming up", que sirve de iniciación progresiva a la clase que se va a impartir.

En los objetivos generales de la lección se han definido los contenidos que han de asimilar los estudiantes, ahora hay que ver cuál es el modo más adecuado y eficaz de presentarlo a la clase para que el aprendizaje sea lo más completo posible.

Así pues el proceso podría ser así:

1. Decisión sobre el modo de hacer la presentación; por ejemplo:
 - por medio de una comprensión oral y la realización de una tarea asociada.
 - por medio de una comprensión escrita (lectura) y la realización de una tarea.
 - a través de una pequeña dramatización que el profesor hace ante la clase.
 - dialogando con la clase, a base de preguntas y respuestas.
 - con ayudas visuales.
 - recurriendo a una actividad de anticipación.
2. Ver si es necesario hacer una pre-presentación de algún elemento, como:
 - vocabulario desconocido por los alumnos que pudiera interferir con la presentación o dificultar una tarea,
 - pronunciación o entonación,
 - contexto o situación de un diálogo, pasaje, texto o referencia cultural, etc.
3. Hacerse reflexiones del tipo:
 - ¿Es esta presentación la más adecuada en cuanto al modo?
 - ¿Es la adecuada para el nivel del grupo?
 - ¿Es suficiente clara y explicativa?
 - ¿Convendría tener preparada una segunda presentación complementaria distinta a la anterior por si hay alumnos que no han captado la primera?
 - La duración de la presentación ¿es excesivamente larga o por el contrario va a resultar corta?.
 - ¿Presento más de una cosa a la vez?.
 - ¿Son relevantes y adecuadas las ayudas visuales?
 - ¿Contribuyen eficazmente a hacer llegar el mensaje a los destinatarios?
 - ¿Qué puede frustrar el éxito de esta presentación?

Veamos cómo iría el "lesson plan":

<u>FASES</u>	<u>ACTIVIDAD</u>	<u>LENGUA</u>	<u>TIEMPO</u>
1	Introducción a la lección (warming up)	What's the weather like today?	3 min. aprox.
2	PRESENTACION: a) oralmente, profesor b) pizarra	this morning, - Did I get up? - Yes, I did. - Did I have breakfast? - Yes, I did.	10 m. aprox.

	c) flash cards (el profesor dialoga con las propias flashcards) (contesta la f.c.) d) prof.-alumnos : . . . e) Comprensión oral *magnetófono* Pasaje: libro, p.? Exponer tarea asociada a compr. oral	the cinema? - No, I didn't. - Did you get up this morning? - Yes, of course I did. - Did you...? (take the bus) (have a big breakfast) (get up early) Pre-presentar siguiente vocab: . . .	10 m. aprox.
3	PRACTICA:		

4. Una vez que se ha decidido el tipo de presentación, la siguiente fase sería la de práctica. La variedad de actividades para practicar los elementos de la lengua que se han presentado anteriormente puede ser amplia. Todas, sin embargo, giran en torno a las cuatro destrezas básicas. Aquí, a modo de ilustración, se enuncian algunas actividades tipo. El profesor debe analizar críticamente la oportunidad de una u otra explotación, teniendo para ello en cuenta las características de la lengua que se quiere practicar, los medios a su alcance, la respuesta de los alumnos, el tiempo que va a consumir la preparación de materiales, si será mejor recurrir a actividades menos brillantes pero más eficaces, el grado de control directo que está dispuesto a ejercer sobre esas actividades, sobre todo si son de tipo interactivo, por parejas o en grupos, etc.

Algunos tipos de actividades:

- Práctica oral: ejercicios tipo "drill", minidiálogos, preguntas y respuestas, actividades parejas y en grupo.
- Práctica escrita: ejercicios en que hay que completar texto con palabras, frases, expresiones, párrafos, etc., actividades de transferencia y "parallel writing", cartas, notas, etc.
- Comprensión oral: de un pasaje más una tarea que desarrollar,
- Comprensión escrita: lectura comprensiva de un texto más una tarea que desarrollar.

A la hora de diseñar las actividades, y más concretamente aquéllas que conlleva la ejecución de una tarea, es importante tener presente que al profesor le conviene poder comprobar que ésta se ha desarrollado correctamente, pues lo contrario podría ser indicativo de que la presentación no había sido suficientemente eficaz. Por ende el resultado o producto de la tarea debe permitir ver con facilidad cuál ha sido el proceso de la misma y obtener a partir de ello información sobre el nivel de aprendizaje que ha tenido lugar en la clase.

Para que una lección quede integrada en un todo organizado y coherente debe haber equilibrio entre cada una de las actividades que aquélla incorpo-

ra; por ello es importante calibrar la duración que cada actividad debe tener. Dato éste de carácter orientativo, no obstante, ya que muchas veces la clase evoluciona de modo imprevisto y el profesor tiene que acomodar su planificación a las nuevas circunstancias sobre la marcha. Además de plantearse si el tiempo asignado a una actividad es el adecuado, ni poco, ni mucho, el profesor tiene que considerar otras posibilidades; por ejemplo, qué hacer con aquellos alumnos que terminen antes que los demás, cómo conseguir con alguna actividad complementaria que sigan acupados hasta que la mayor parte de sus compañeros haya finalizado, o, en el caso opuesto de los más lentos, ver la necesidad de ayudarles.

Si la ejecución de una tarea fracasara ello no significaría necesariamente que la presentación había sido inadecuada; podría ocurrir que las instrucciones para la realización de las tareas no hubiese sido suficientemente claras o completas. Es conveniente, por tanto, si se cree que va a hacer falta recurrir a ellas en el momento preciso, escribir esas instrucciones aunque sea de modo esquemático en el plan de la lección.

Otro aspecto a tener en cuenta es si está suficientemente previsto el modo de controlar aquellas actividades contempladas en el plan de la lección que exigen un control por parte del profesor o si, por el contrario, son del tipo de las que dejan al alumno un cierto margen de libertad, debiéndose en este caso evitar situaciones que impliquen riesgo de que cometa errores que puedan quedar incontrolados y que, al ser practicados repetidamente, resultarán difíciles de erradicar.

Estado del plan de lección que ilustra el texto:

3	PRACTICA: a) minidiálogo *practicar primero con toda la clase *por parejas prof. escucha *actuación parejas ante clase d) completar diálogo *pizarra	ver libro p. 84	10 m aprox. 7 m aprox.
4	PRODUCCION:		

Siguiendo el esquema anteriormente propuesto de dividir la lección en tres partes, correspondería ahora abordar la fase de producción, es decir, aquella en que, una vez reforzados los elementos lingüísticos introducidos en la fase de presentación, se pone a los alumnos en situación de consolidar lo aprendido por medio de actividades menos controladas, es decir más libres, y, si cupiera la posibilidad más personalizadas. La tipología de estas actividades se corresponde bastante con las descritas más arriba para la fase de práctica, la diferencia entre ellas radica principalmen

te en el diseño y las tareas que conllevan.

Al planificar esta fase de la lección el profesor debe preguntarse:

- ¿Están bien diseñadas las actividades? ¿se distinguen suficientemente de las de práctica, son más personalizadas permiten un uso más creativo de la lengua?.
- ¿Los resultados de las actividades de producción me permiten comprobar si se han cumplido los objetivos de la lección satisfactoriamente?.
- Estas actividades, como colofón de la clase, ¿son amenas?.

Sigamos, pues, con el modelo de "lesson plan":

4	PRODUCCION: a) role-play *por parejas *actuación ante la clase	At the school canteen. Monday at lunch time. -----	10 min. aprox. (5 mins aprox.)
5 Tarea para casa.			
COMENTARIOS A LA LECCION:-----			

CONSIDERACIONES FINALES

Un plan de una lección es una manera práctica de racionalizar la propia enseñanza porque obliga a prever cómo va a desarrollarse la clase, qué escollos pueden surgir, a qué elementos se puede recurrir, cómo organizar el tiempo disponible, cómo abordar los problemas de organización de las actividades interactivas, cómo conseguir, en una palabra, que los alumnos vayan quemando las etapas del aprendizaje en el aula de una lengua extranjera en proporción directa a la cantidad de esfuerzo y organización que el profesor aporta. Ayuda, también, a diseñar la lección como un todo, con unos objetivos que hay que alcanzar dentro del tiempo de duración de la misma, lo que contribuye a que los estudiantes tengan la gratificante sensación de que han aprendido algo concreto, ya sea el manejo de una estructura o el uso de una función, o de que han adquirido mayor dominio de una destreza.

Cada profesor más pronto o más tarde acaba encontrando el formato más idóneo para sus "lesson plans" y, siempre que le sean suficientemente útiles, dará lo mismo si son muy esquemáticos o muy analíticos. Lo que conviene, ciertamente, no olvidar es que, llegado el momento, es preferible

dejar a un lado la planificación que se lleva elaborada si su seguimiento supone el forzar la espontaneidad creativa de la clase. Nunca debe el profesor ser esclavo de su propio plan de la lección.

Hay que procurar introducir variedad en la lección pues, de no ser así, las virtudes de una buena planificación quedarán probablemente eclipsadas. Es conveniente asociar las estructuras con funciones y viceversa en situaciones variadas, reales e ilustrativas, planificar tareas diversas referidas a diferentes destrezas e, incluso concatenar unas tareas con otras utilizando el producto de una como base para la realización de la siguiente. En cuanto a los recursos audiovisuales conviene recordar que hay una interesante variedad y que no hay que temer el utilizar alguno que no se haya intentado antes si con ello se espera obtener mejores resultados. Asimismo, hay que alterar de vez en cuando el ritmo de la clase. Una clase a un ritmo demasiado acelerado pondría a los alumnos nerviosos y, por el contrario, una muy lenta les haría perder interés.

Finalmente, es aconsejable que el profesor tenga siempre presente a la hora de planificar su lección que un objetivo general o conseguir es el de que los alumnos adquieran el mayor dominio posible de la lengua hablada y que a ello se llega por la práctica de esta destreza; por tanto debe planificarse el tiempo de intervención del profesor y el de los alumnos, procurándose que poco a poco la duración del primero se vaya reduciendo en favor de la del segundo.

EVALUATION AND TESTING.

Noberto Cerezal.

Catedrático de Bachillerato.

RESUMEN

Los resultados de los exámenes a los que sometemos a nuestros alumnos no sólo arrojan luz respecto de sus conocimientos o progreso sino también de la adecuación de nuestra metodología y estrategias a sus circunstancias y modos de aprender. Una práctica pedagógica correcta sería aquella en que el profesor utilizara unos esquemas metodológicos en los que el modo de impartir sus clases y de examinar a sus alumnos estuvieran plenamente sintonizados. Es muy importante que los exámenes estén coherentemente contruidos ya que así los resultados nos permitirán introducir los reajustes metodológicos necesarios y conducentes al cumplimiento de los objetivos trazados.

* * *

Mucho se ha escrito sobre la teoría y la práctica de exámenes de lenguas extranjeras porque grande es el interés y preocupación que este tema viene suscitando entre los profesores. Su amplitud y densidad no invitan a abordarlo desenfadadamente y, además, no hay garantía de que una mayor familiaridad con él signifique que el profesor va a poder verse libre de la ingrata tarea de tener que seguir diseñando sus exámenes y de tener que hacerlo con un cierto grado de esfuerzo si quiere que sean un instrumento eficaz de valoración del aprendizaje. No obstante, una aportación teórico-práctica mínima es aconsejable como punto de partida para, así, poder acumular experiencia significativamente válida desde el principio. El profesor puede desarrollar un conjunto de estrategias a la vista de los resultados de los exámenes y la aplicación de la metodología adecuada que le permitirán, por un lado, profundizar en el tema con mayor aprovechamiento y, por otro, ganar en eficacia y confianza en sí mismo.

Entendemos por evaluación la valoración con referencia a un criterio que se hace del aprendizaje a lo largo de un periodo de tiempo, y por examen o test (ambas denominaciones se emplean aquí indistintamente), la valoración del aprendizaje

de aspectos concretos, que se lleva a cabo generalmente en el tiempo que dura una clase e, igualmente con referencia a un criterio. La evaluación, o proceso evaluador, basa sus conclusiones en los resultados de exámenes, respuestas e intervenciones en el aula, trabajos, grado de participación e interacción, motivación, etc.

Aunque con frecuencia, transcurridas algunas semanas del curso, el profesor es capaz de recurrir a procedimientos formales, se ve, no obstante, en la necesidad de tener que hacerlo por una serie de razones. Estas podrían ser algunas de esas razones:

- Exigencias administrativas (no olvidemos que los exámenes son documentos que también sirven para enjuiciar la labor del profesor y que, llegado el caso, sirven de base para reclamaciones),
- están orientados a medir el progreso del aprendizaje y forman parte del sistema de enseñanza;
- parecen satisfacer ampliamente a profesores, padres, instituciones e, incluso, a los propios alumnos,
- las alternativas a los exámenes no son siempre fáciles de llevar a cabo.

Sin entrar en la cuestión propia de la filosofía educativa sobre la conveniencia o no de hacer exámenes, veamos (pragmáticamente) que pueden aportar éstos:

- reportar un "feedback" necesario tanto a profesores como a alumnos,
- permiten desarrollar estrategias de recuperación a partir de ese "feedback",
- pueden contribuir a dirigir la atención de los alumnos hacia determinados aspectos de la lengua (por efecto llamado "washback",
- pueden ayudar a unificar niveles dentro del mismo departamento.

El test de progreso es, de entre los diferentes tipos que existen, el que normalmente se aplica en el aula. Este tipo de test sirve fundamentalmente para,

- medir el progreso que los estudiantes realizan en el dominio de unos contenidos o destrezas determinados,
- calificar sus conocimientos,
- evaluar el curso y los recursos metodológicos aplicados, y, a la vez, el grado mayor o menor de éxito en la consecución de los objetivos trazados.

CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN EXAMEN

VALIDEZ: es decir, la extensión en la que mide el conocimiento o destrezas que se supone debe medir.

Para que el test sea válido es preciso analizar detenidamente el área lingüística que pretendemos que mida y hacernos las siguientes preguntas:

- a) ¿contiene este test muestras representativas de la lengua que queremos medir?
- b) ¿Contiene esas muestras en la proporción adecuada?
- c) ¿Mide otras cosas distintas de las que queremos medir?
- d) Las técnicas empleadas son las idóneas para medir lo que se pretende?
- e) ¿Existe una buena correlación entre los resultados del

test con los de los test anteriores o los criterios sólidos de otros profesores?

FIABILIDAD: es decir, que los resultados que arroje sean consistentes en circunstancias diferentes, por ejemplo, si lo pasáramos en una nueva ocasión al mismo grupo.

La fiabilidad de un examen puede verse afectada por,

- a) el modo de corregir,
- b) la eliminación de la muestra incluida en el examen (cuanto mayor sea el número de ítems más fiables serán sus resultados),
- c) las condiciones en que se administra el test (incomodidad, nerviosismo acusado, tiempo insuficiente, presentación poco clara, etc.).

APLICABILIDAD: es decir, una serie de condiciones del test y del entorno que favorecen su utilización. Las respuestas a preguntas como las siguientes pueden servir de indicativo de la mayor o menor aplicabilidad de un test:

- ¿Se puede administrar el test con facilidad?
- ¿Es complicado de elaborar?
- ¿Su diseño lleva mucho tiempo?
- ¿Es difícil de corregir o puntuar?

Etc.

SUGERENCIAS

Las siguientes son una serie de recomendaciones prácticas que pueden contribuir a un mejor diseño de los propios exámenes

- A. No debe existir divorcio entre la metodología empleada en el aula y el tipo de exámenes que se administra a los alumnos. Debe haber una coherencia entre ambos pues, de lo contrario, en lugar de potenciar éstos a aquella la anularían por el poder de modificación de la conducta que el examen conlleva, ya que los estudiantes tienden a adecuar su aprendizaje al tipo de exámenes que se ven obligados a realizar.
- B. Las cuatro destrezas deben ser objeto de valoración por medio de exámenes; ahora bien, el curso en que los alumnos se encuentren determinará la importancia relativa de una destreza sobre las demás y ello deberá reflejarse en las pruebas que se lleven a cabo.
- C. Conviene determinar de antemano cuáles han de ser los niveles mínimos por destreza que los alumnos han de superar en un test para que sus resultados se puedan considerar positivos.
- D. Se debe procurar siempre medir lo que los alumnos saben, no lo que desconocen. Además hay que tener siempre presente ellos no tienen por qué saber nada que el profesor no les haya enseñado previamente.
- E. Conviene ajustar el diseño del examen, tanto en lo referente a sus contenidos como a su formato, al tipo de ejercicios o actividades que habitualmente se realizan en clase. Si los alumnos se sienten desconcertados la fiabilidad del test puede verse comprometida.
- F. Es muy aconsejable revisar el examen con toda la clase una vez corregido pues esto permite repasar aquello que ha quedado patente que no ha sido bien asimilado.

- G. Debe procurarse reducir al mínimo el número de exámenes formales y "humanizar" éstos lo más posible, por ejemplo:
- poniéndose en la situación de los alumnos,
 - graduando el examen de manera que lo más fácil aparezca al principio,
 - no "sorprendiendo" con un formato desusado,
 - relajando la tensión que pudiera originarse, etc.
- H. Medir una cosa cada vez. Cada sección de un test debe medir un solo aspecto; por ejemplo, si se quiere medir la capacidad de comprensión oral de los alumnos es razonable que den sus respuestas lingüísticas en su lengua materna, ya que hacerlo en la lengua objeto de estudio puede impedirles expresar adecuadamente lo que verdaderamente han comprendido, resultando el test una mera pérdida de tiempo. Ahora bien, si lo que se quiere medir es su capacidad de expresión escrita en la lengua extranjera el test debe ir específicamente orientado a ello.
- Otra práctica no aconsejable es la de utilizar la respuesta a una sección del test como punto de partida para la siguiente: por ejemplo: "Sección A: Dictado; Sección B: Responde las siguientes preguntas sobre lo que se afirma en el Dictado". ¿Qué validez podría tener la sección B en el caso de que el alumno no hubiera hecho el dictado correctamente?. Obviamente ninguna, y, además, el alumno se vería doblemente penalizado.
- I. Debe el examinador tener claro si quiere medir el dominio de determinadas formas gramaticales o de funciones, o de unas a través de las otras por medio de adecuadas contextualizaciones, poniendo al alumno para ello en situación de tener que usar la lengua significativamente, midiendo entonces la corrección gramatical.
- J. Es aconsejable evitar el que los exámenes sean sólo de los escuetamente objetivos, que no exigen del alumno el empleo subjetivo de la lengua. Hay determinadas formas gramaticales, no obstante, cuyo uso correcto resulta difícil de medir eficazmente si no es con pruebas objetivas del tipo, por ejemplo, de opciones diversas.
- K. Téngase gran cuidado en dar instrucciones muy claras y concisas pues es bien sabido que los estudiantes., bajo la tensión del examen, tienden casi siempre a interpretarlas incorrectamente. Repásense con ellos y resuélvase los puntos oscuros que pudiera haber. En la vida saber seguir instrucciones es muy importante, pero, quizá en un examen convencional, al profesor le interese asegurarse de que sus alumnos no lo van a hacer mal porque no han comprendido las instrucciones, ya que ello restaría fiabilidad a los resultados.

ACERCA DE LA VALORACION DE LA EXPRESION ORAL

Se da con frecuencia la paradoja de que en el aula se practican predominantemente las destrezas orales pero, luego, los exámenes son de respuesta escrita y en ellos se espera que los alumnos pongan de manifiesto su dominio de la gramática de la lengua extranjera y de la expresión escrita. A menos que el profesor arbitre mecanismos para valorar el dominio que sus alumnos tienen de los aspectos orales incurre en flagrante incongruencia evaluadora.

Se sugiere aquí el procedimiento de valorar sistemáticamente

te las actuaciones orales de los estudiantes en el aula, tales como diálogos leídos o actuados, recitado de poemas, role plays, lectura en voz alta, actividades interactivas en parejas o en grupos, narraciones, diálogos o entrevistas directamente con el profesor, etc. El procedimiento rápido de puntuar la actuación del alumno, sobre todo en diálogos y actividades de interacción por parejas y grupos, puede ser el de usar un esquema como éste:

	Fluidez	gramát.	Vocabul.	Pronunc.
4 puntos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 ")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 punto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Fig. 1)

Como se puede apreciar, aquí se da un valor mayor a la fluidez, pero los conceptos y su valoración relativa puede acomodarse a las necesidades particulares. El procedimiento a seguir es el de trazar una señal en la casilla que corresponde a la valoración que de cada aspecto hacemos de la actuación de un alumno. Por ejemplo, respectivamente, 3, 1, 2, 0.

	Fluidez	Gramát.	Vocabul.	Pronunc.
4 puntos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 ")	X	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>
2 ")	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 punto)	<input type="checkbox"/>	X	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Fig. 2)

El resultado será el de una calificación compensada de 6 puntos de un máximo de 10, que es el número total de casillas que hay en el cuadro. El uso de éste o similar esquema permite al profesor concentrarse en la actuación del alumno y le evita tener que escribir mientras le escucha, ya que el esquema se lleva preparado de antemano.

SOBRE LAS PRUEBAS DE COMPRENSION ORAL

Es muy aconsejable incluir en los exámenes pruebas de comprensión oral porque, como se señala más arriba, el examen tiene un poderoso efecto condicionante de la conducta de aprendizaje del estudiante. La respuesta del alumno no tiene por qué ser del tipo lingüístico necesariamente (anteriormente se ha puesto de manifiesto la conveniencia de que los alumnos contesten en su lengua materna), puede ser del tipo "tarea"; por ejemplo: reconocimiento de determinada información en unas imágenes, ordenar imágenes o elementos de una lista, asociar elementos, identificar, etc.

El dictado en una lengua extranjera es fundamentalmente una actividad de comprensión oral y como tal se puede incluir en un examen, siempre que los alumnos estén acostumbrados a hacerlo en clase, no incluya vocabulario desconocido, puedan oírlo bien todos y el profesor utilice una técnica correcta (Véase la nota al final de cómo proceder para hacer un dictado).

Resulta a veces difícil encontrar un texto adecuado

para dictado porque los pasajes que en conjunto son apropiados contienen alguna estructura que no les es familiar a los alumnos o porque en ellos aparece vocabulario que desconocen. Se les puede dar una versión del texto en la que se han dejado en blanco frases o palabras aisladas que les son conocidas y que deberán completar al dictado. De este modo se soslaya la dificultad de enfrentar al estudiante con un examen por encima de sus posibilidades.

No hay que olvidar que si se utiliza el dictado como test de comprensión oral se debe medir fundamentalmente la capacidad de comprensión, no la ortografía o la gramática salvo que impliquen deficiencias de comprensión.

Señala Pimsleur que los test dicen toda la verdad acerca de los objetivos pedagógicos de un profesor y, que, por tanto, debe éste poner mucha atención en ellos. Wilga Rivers, por otro lado, afirma que seremos conocidos por nuestro sistema de examen mejor de lo que nosotros podamos conocer a nuestros alumnos.

NOTA FINAL SOBRE COMO ADMINISTRAR EL DICTADO COMO TEST

Los pasos podrían ser éstos:

- a) Lectura sin pausas de todo el pasaje para que los alumnos tengan una impresión general. Todavía no escriben.
- b) Segunda lectura, con pausas. Ahora los alumnos escriben las frases que se les dictan. Hay que procurar que las pausas no corten las frases de manera que su sentido quede mermado. cada frase conviene repetirla dos veces. Es importante que el profesor, al hacer dictados en clase, no ceda ante la insistencia de los alumnos para que repita una tercera vez aquello que no han comprendido, pues, de lo contrario, la realización del dictado se vería grandemente dificultada.
- c) Nueva lectura sin pausas de todo el pasaje, dándoles después dos o tres minutos para revisar lo que han escrito.
- d) La puntuación debe hacerse teniendo en cuenta que es más grave omitir una palabra porque no se ha comprendido o escribir una diferente a la dictada que escribir una que se ha entendido aunque su ortografía deje mucho que desear.
- e) Cuando se trata de dictado como actividad de clase conviene hacer el mismo un segunda vez, después de que los propios alumnos se han autocorregido con ayuda del profesor. Se les indica que tienen que utilizar una página nueva retirar la hoja donde lo han escrito la primera vez, retándoles a que traten de cometer menos errores la segunda vez.