

La Formación y el Desarrollo del Profesorado. De la Formación Espontánea a la Formación Planificada _____	2
La Elaboración de Unidades Didácticas. De la Teoría a la Práctica. Una Unidad Transversal sobre la Ecología _____	24
La Enseñanza de Idiomas como Acción Cultural _____	50
Teaching Vocabulary is Back in Town _____	61
Los Marcadores Discursivos. Una Propuesta de Aplicación Didáctica en Inglés _____	73
Un Marco Teórico Alternativo a las Hipótesis de Krashen _____	86
Foreign Language Teaching Methods. Some Issues and New Moves _____	100
La Mejora de la Comunicación Oral en Inglés. Una Experiencia en el Aula _____	123
Culture, Identity and Intercultural Aspects of the Early Teaching of Foreign Languages _____	132
Towards a Whole-School Approach to Modern Foreign Language Learning _____	143
Oda ELT Project in Nicaragua. A Case Study in Project Design _____	149
Teaching Communicative Grammar at the Discourse Level _____	162
Corpora for English Language Teaching and Learning _____	179

LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DEL PROFESORADO: DE LA FORMACIÓN ESPONTÁNEA A LA FORMACIÓN PLANIFICADA

**Francisco Imbernón
Catedrático de Universidad
Deptº de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Barcelona**

En los últimos años, desde principios de los ochenta, todo lo relativo a la profesión docente, su formación y su desarrollo profesional, ha gozado de un interés creciente y progresivo. Este hecho se ha visto reflejado, en todos sus niveles y grados, tanto por la profusión de trabajos aparecidos (libros, artículos, informes...) como por la organización de debates, congresos, jornadas... sobre la formación del profesorado, la cual, dentro del sector educativo, está recibiendo un tratamiento específico y está siendo motivo no únicamente de análisis pormenorizados sino también de preocupación y controversia dentro y fuera del sector. En este sentido, es notoria la preocupación de las administraciones por institucionalizar los procesos de formación (legislación, creación de estructuras, instituciones y servicios, preparación de personal especializado...).

No obstante, el énfasis de estos últimos tiempos no implica que, con anterioridad, no existiera preocupación por la profesión docente y su formación. Por el contrario, tanto en el seno de los movimientos de renovación pedagógica como en grupos de profesores y profesoras comprometidos política y sindicalmente se ha manifestado siempre claramente dicha preocupación a través, sobre todo, de los encuentros y las escuelas de verano. Es una etapa de "for-

mación espontánea” pero que, sin embargo, marcará hitos y pautas en la actual etapa de la formación. Por otra parte, olvidar la labor de los ICE, en el inicio de los años setenta, sería un craso error. Aunque, si bien es cierto que éstos se dedicaron a la formación, por condicionamientos legislativos e institucionales, su carácter mayoritariamente tecnocrático y sus dificultades organizativas, le dan a esta etapa un sesgo por el que cabría considerarla de “formación esencialista”.

Por otra parte, la creación en 1984 de los Centros de Profesores, la estructuración en las Comunidades Autónomas y regiones, el aumento incuestionable de modalidades e incluso de profesorado implicado en la formación es una realidad que ha supuesto un importante cambio cualitativo respecto a la formación permanente de épocas pasadas.

Todo ello ha supuesto que la formación del profesorado haya experimentado durante las últimas décadas una evolución significativa tanto por lo que respecta a estructuras como a sus planteamientos teóricos o a sus procedimientos de aplicación. Aunque, en honor de la precisión, parece necesario destacar que se ha desarrollado más la parcela teórica que la práctica y se ha incidido más en la formación permanente (sobre todo en los últimos tiempos) que en la inicial. Esta mayor preocupación, que se despierta ya a principios de los años ochenta, se traduce en un nuevo interés por la “formación del profesorado”, distinto del propio de los años sesenta y setenta. Es posible que sea debido a la importancia que se le atribuye, a la función que desempeña en relación a la calidad de la enseñanza y a la mejora de la educación de los ciudadanos.

Así pues, se trata de un interés creciente por la profesión y la formación del profesorado, puede ser un interés positivo o negativo, aunque normalmente crítico, englobado éste en la crítica a la institución escuela originada por la crisis económica, la crisis cultural y de valores o el proceso de legitimación política, como lo demuestra la aparición de trabajos sobre cuestiones relativas a la profesión docente no únicamente en la literatura especializada sino también en grandes medios de comunicación, tendencia que además parece ir en aumento.

Todo ello ha ido conformando en el Estado español un debate sobre el profesorado, su formación y su desarrollo profesional. La introducción de nuevas ideas, sobre todo a través de los intercambios europeos y de la traducción de artículos y libros, ha originado que muchos sectores (algunos incluso antagónicos ideológicamente) utilicen un mismo lenguaje o se adscriban a él por la moda del momento o por la imagen que proyecta. El cambio, que tanto entu-

siamo y tantas adhesiones concitó a principios de los ochenta, se ha ido incorporando al papel escrito y a las declaraciones públicas como un lugar común, pero que difícilmente se ve trasladado a la realidad de la práctica de la formación. Ya que un verdadero cambio en la formación no puede plantearse seriamente sin poseer un nuevo concepto y una nueva mentalidad de profesionalización del profesorado, al margen de misticismos trasnochados, sin definir una nueva política educativa respecto al profesorado ni sin tener en cuenta sus necesidades personales y colectivas. La formación, en este caso, tendría que ganar en autonomía y ser intrínseca al proceso profesional, y para ello habría que establecer los mecanismos que lo facilitarían. Y eso supone romper ciertas inercias e ideologías institucionales que han perdurado, aunque sea parcialmente, durante estos años.

Así, en las últimas décadas, el asumir que para enseñar no era del todo necesaria una **concepción racional** (Olson, 1982) o una **racionalidad técnica** (Schön, 1983), la aparición con fuerza del concepto de **profesor investigador**, han ido cambiando, como comentábamos anteriormente, las viejas concepciones existentes sobre el profesorado, desarrollo profesional y formación del profesorado a nivel teórico, renunciándose también en el plano teórico a la formación de cariz más esencialista que comentábamos anteriormente. Así pues, aparecerá con fuerza en todo el Estado, en las nuevas propuestas, el concepto de profesorado como investigador superando el rol de reproductor y consiguiendo una mejora profesional mediante la reflexión sobre la práctica. Pero si bien es fácil la adscripción resulta muy difícil su plasmación práctica ya que no es nada sencillo generar los procesos del profesorado investigador y menos aún romper las rutinas y la tradición educativa de los centros, superar el modelo normativo de transmisión que se ha generado durante muchos años en las escuelas de formación o en el CAP, y lo que es totalmente inviable es generar un proceso desde arriba.

Y es lógico que sea arduo ya que este nuevo concepto de profesión y formación lleva parejo un concepto de autonomía en la colegiabilidad, y la autonomía de cada uno de los profesores y profesoras sólo es compatible mediante su **vinculación a un proyecto común** y a unos procesos autónomos de formación y desarrollo profesional, a un poder de intervención curricular, en fin, a un compromiso que va más allá de lo meramente técnico para afectar a los ámbitos de lo personal y lo social. Por tanto, no basta con afirmar que los profesores deben ser reflexivos y disfrutar de un grado mayor de autonomía, sino que hay que dársela con todas las consecuencias. Es necesario, siguiendo las ideas de Popkewitz (1990), **establecer tradiciones de pensamiento y reflexión que fundamenten tales declaraciones**. Y he aquí una gran dificultad en la profesión docente y en la formación en nuestro país.

¿QUÉ MODELOS DE FORMACIÓN PREDOMINAN?

La formación del profesorado, en los últimos años en el Estado español, ha tenido lugar en el marco de una sociedad vertiginosamente cambiante (es una diferencia fundamental respecto a otros países), con un rápido nivel de desarrollo y también con un avance acelerado del conocimiento sobre la formación. Ello implica no únicamente el cuestionamiento de la formación estrictamente disciplinar sino asimismo el planteamiento de otros aspectos en la formación como son los aspectos curriculares, mediadores, éticos, colegiales y también del bagaje **sociocultural** y de otros elementos que hasta este momento no se incluían en la profesión ni en su desarrollo formativo, por ejemplo los intercambios internacionales.

Actualmente es necesario formar al profesorado en el cambio y para el cambio, superando viejas polémicas. “La polémica culturalismo-profesionalismo no es baladí; hay quien basa la ausencia de una formación crítica y la oportunidad de construir su propia realidad teórica en la progresiva desaparición de conocimientos sustantivos en el proceso de formación docente; la pasión por lo metodológico, a su vez, contribuye a la formación de generaciones de profesores más preocupados por el control del aula que por el aprendizaje en sí, convirtiéndolos, como compensación de su incapacidad para enseñar, en policías de sus propias clases” (Aronowitz, 1973).

Esa creciente complejidad social origina que la profesión docente y su formación también se haga, en concordancia, **más compleja**, superadora del interés estrictamente técnico aplicado al conocimiento profesional, en el que la profesionalidad está ausente ya que el profesorado se convierte en instrumento mecánico y aislado de aplicación y reproducción, con competencias únicamente de aplicación técnica. Ello provoca un alienamiento profesional, una aprofesionalización, que tiene como consecuencias el esperar las soluciones de los “expertos”, cada vez más numerosos, y una inhibición de los procesos de cambio entre el colectivo, o sea, una pérdida de profesionalidad y un proceso acrítico de diseño y desarrollo de su trabajo. La formación debe de superar esta práctica encorsetada y asumir su verdadero protagonismo en los procesos de profesionalización. Ello implica que debe reunir las características de los procesos técnicos, científicos, sociales y culturales, y su correspondiente contextualización, en una determinada praxis.

Por tanto, actualmente y en nuestro país, la formación del profesorado no es una actividad aislada ni puede considerarse como una parcela autónoma e independiente de conocimiento e investigación, **su concepción está vinculada a los marcos teóricos y a los supuestos que en un determinado momento sociohistórico predominan en el conocimiento social.** Éste determina los conceptos de escuela, enseñanza, currículum... y por supuesto, el de *formación del profesorado*. Todo ello nos conduce a una reflexión sobre las orientaciones conceptuales que han imperado e imperan en el panorama de la formación del profesorado en el Estado español.

LA ORIENTACIÓN DE LA FORMACIÓN

En un primer momento la formación del profesorado derivó hacia un concepto predominante de transmisión académica de conocimientos y se vinculó directamente al estudio de las disciplinas académicas y a las investigaciones realizadas en torno a los procesos conceptuales de la enseñanza.

Esta orientación, situada tradicionalmente y a lo largo de mucho tiempo en las instituciones de formación inicial y en los procesos de formación permanente, reforzaba el concepto de que “saber es poder y hacer” y, de manera coherente, ponía el énfasis sobre los contenidos que transmitir, identificando conocimiento y capacidad para aplicar ese conocimiento (la formación de Infantil y Primaria en algunos centros de formación y la del profesorado de Secundaria es un claro ejemplo de supervivencia de esta orientación.)

Desde esta orientación, la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, tiende a capacitar a éste en relación a lo que se considera su función básica: la transmisión de los contenidos culturales, o sea, de las disciplinas, siendo su especificidad profesional dominar el contenido que hay que enseñar, por lo que se valora la calidad de la formación en relación al buen dominio de los contenidos de la misma. El profesorado es un mediador “neutro” entre los contenidos culturales y el alumnado.

Posteriormente apareció una nueva orientación, sobre todo a causa de los avances tecnológicos y la extensión de la psicología conductista, la que viene a denominarse genéricamente “técnica” o “racional-técnica”. Aparece tarde en todo el Estado español, cuando de hecho ya hacía tiempo que era cuestionada en otros lugares. Pero alcanzó una gran importancia por el espejismo de la “cientificidad” en el campo de la formación.

Los ICE de las diversas universidades, predominantemente, fueron en su primera época voceros de esta orientación. Se intentó imprimir este cambio en programas de formación del profesorado basados en aumentar las competencias (con un concepto determinado de competencia como destreza de proceso técnico) que consistían en determinados tipos de estrategias tendentes a realizar el cambio con procedimientos sistemáticos que permitiesen hacer frente a la complejidad educativa con garantías de éxito.

Se puso énfasis en la competencia docente como proceso técnico y se concentró la atención en un profesor/a técnico, dotado de técnicas y medios "sistemáticos" para solucionar problemas. La finalidad era formar profesores y profesoras "eficaces", capaces de aplicar técnicas previamente aprendidas, más o menos elaboradas, para resolver situaciones bien definidas, recurrentes y generalizables.

Esta orientación en la formación del profesorado llevó a muchos profesionales al análisis de las interacciones en el aula, al análisis de las tareas de los enseñantes y, sobre todo en nuestro país, a la formación "cientifista" sobre una forma de elaborar la programación de la enseñanza mediante objetivos operativos o de conducta. No resulta difícil comprobar la gran cantidad de cursos realizados desde los años 1970 sobre programación, formulación de objetivos educacionales y evaluación en "módulos de aprendizaje" que desarrollan procesos de enseñanza-aprendizaje siguiendo unas pautas preestablecidas. El módulo, como guía de aprendizaje, indica qué es lo que hay que hacer, cómo se deben desarrollar las actividades, cuándo pueden llevarse a cabo y, finalmente, cómo se debe evaluar (algunos textos sobre cómo elaborar proyectos relacionados con la actual reforma educativa recuerdan mucho ese enfoque). En esta racionalidad formativa la formación del profesorado se circunscribe a la adquisición de contenidos y destrezas fragmentarios y de carácter normativo, en menoscabo de la dimensión propiamente intelectual.

Posteriormente, empezaron a aparecer tendencias que analizaban críticamente estos enfoques técnicos y hoy en día cada vez son más numerosos los profesores y profesoras de todos los niveles que piensan que el problema reside en la formación de un profesional que ha de ser, a la vez, **agente de cambio**, individual y colectivamente, y que si bien es importante saber qué hay que hacer y cómo, también lo es saber por qué hay que hacerlo.

Debido a ello, la formación del profesorado empieza a seguir, al menos teóricamente y en algunas propuestas prácticas, una **tendencia cambiante**, motivada sobre todo por el auge de las nuevas concepciones de la teoría y

práctica del currículum, de la sociología crítica, del interaccionismo simbólico, de la psicología cognitiva y el constructivismo, entre otros, que introducen elementos nuevos de debate y reflexión en la generación y adquisición del conocimiento y en el procesamiento de la información. El estudio de la conducta ante un hecho educativo ya no será prioritario; a partir de ahora lo será mucho más el proceso psicológico que apoya esa conducta. En consecuencia, será “más importante centrar la atención en cómo elaboran los profesores la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en las situaciones de la enseñanza, y en cómo esa elaboración o procesamiento de información se proyecta sobre los planes de acción de la enseñanza y en su desarrollo práctico” (Postic, 1978). Aparece así, la referencia predominante y constante a la **práctica profesional**.

Todo ello provocará también que se inicie un amplio cuestionamiento que influirá en la formación del profesorado, en el que adquiere importancia la reflexión sobre la práctica en un contexto determinado, estableciendo un nuevo concepto que insiste en el estudio de la vida en el aula, en el trabajo colaborativo como desarrollo de la institución educativa y en la socialización del profesorado.

Desde estos enfoques se propone un proceso de formación que capacite a los profesores en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar profesionales **reflexivos o investigadores**; en ellos, se considera como eje clave del currículum de formación del profesorado el desarrollo de instrumentos intelectuales para facilitar las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, y cuya meta principal es aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria. Adquiere relevancia también el **carácter ético** de la actividad educativa.

La finalidad es la formación de profesores y profesoras que sean capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación, que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas instruccionales continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado. En un sentido más general, han de poseer habilidades que apenas vienen mencionadas actualmente en los programas formales de formación del profesorado: interactuar y aprender con sus iguales; consultar y relacionarse con asesores expertos en la disciplina; relacionarse con directores, padres y otros miembros de la comunidad educativa.

EL CAMBIO EN LOS MODELOS RELACIONALES DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Anteriormente comentábamos que centrar el desarrollo profesional en las prácticas del aula y del centro ha de suponer una reconceptualización importante ya que no se analiza la formación únicamente como el dominio técnico de las disciplinas ni se centra en las características personales del profesorado sino que significa establecer **nuevos modelos relacionales en la práctica de la formación.**

Es posible que en las prácticas de la formación inicial y permanente permanezca actualmente muy vigente un modelo aplicacionista o normativo de desarrollo de las habilidades profesionales, que supone la existencia de soluciones elaboradas por especialistas fuera del aula. Tradicionalmente se trata de lecciones o proyectos modelo y se basa en la imitación. Dicho modelo, la mayor parte de las veces implícito, recoge el conjunto de cualidades atribuidas al 'buen profesor' en una sociedad y en un momento histórico determinados. Sobre la base de este modelo de 'buen profesor' constituido en norma, se definen las actividades y los enfoques de la formación del profesorado, transmitiendo al profesorado lo que *debe hacer*, lo que *debe pensar* y lo que *debe evitar* para adecuar su actuación educativa al modelo propuesto."

Es un modelo arraigado en una determinada imagen ideológica, social y profesional del profesorado: la existencia de denominadores comunes en los rasgos de personalidad de los "buenos profesores". Este modelo relacional en la formación y en el desarrollo profesional se cuestiona, entre otras cosas, por la heterogeneidad y la idiosincrasia de los colectivos escolares, por la necesidad de adaptar la metodología de forma flexible y por la imposibilidad de la perfección metodológica. Ello lleva a plantearse un cambio de modelo relacional que no se ha introducido mayoritariamente en las prácticas de la formación, la introducción de un modelo más regulativo, caracterizado por situar al profesorado en situaciones de investigación-acción, suscitando la inventiva didáctica y su capacidad de regularla según sus efectos. La capacidad de elaborar itinerarios diferenciados con distintas herramientas, con un carácter abierto y generador de dinamismo y situaciones diversas.

Y LAS ADMINISTRACIONES EMPEZARON A PLANIFICAR LA FORMACIÓN PERMANENTE

Este apartado me parece pertinente a causa de la importancia que están adquiriendo en la formación permanente institucionalizada los planes de formación permanente, normalmente territoriales, y cualquiera que sea su ámbito: Comunidad Autónoma, Provincia o Centro de Profesores. Hoy día, todas las Comunidades Autónomas tienen su Plan de Formación Permanente del Profesorado y en el caso del territorio administrado por el Ministerio de Educación y Ciencia, existe un Plan Marco, unos planes provinciales y unos planes o proyectos de Centros de Profesores. Estos planes de formación permanente del profesorado son normalmente documentos “tecnológicos” que se basan en un concepto de necesidad prescriptiva o normativa.

El análisis de necesidades prescriptivo o normativo demanda que alguien establezca lo que “debería ser”, ya que parte de un concepto de carencia, la distancia entre lo “que es” y lo que “debería ser”. Este planteamiento, y siguiendo un mimetismo con la formación en ámbitos empresariales, no debería corresponder al ámbito profesional de la enseñanza. Si la tarea de enseñar, es idiosincrática, vertiginosa, contextual y compleja, es difícil que un análisis de necesidad basado en una perspectiva normativa sea de gran utilidad para la formación del profesorado. **La formación como desarrollo profesional debe partir de la perspectiva democrática**, es decir, el cambio ha de ser deseado por la mayoría. Para ello es imprescindible **un análisis de necesidades de proceso y colaborativo**.

A lo largo de los últimos años han ido apareciendo recomendaciones y propuestas oficiales o documentos del Ministerio de Educación y Ciencia y de las Comunidades Autónomas. La literatura oficial que hace referencia a la planificación ha aumentado considerablemente en los últimos cinco años.

Es cierto que la formación, y por supuesto el desarrollo profesional, es un **proceso dinámico** y por tanto susceptible de ser dividido en fases y etapas que están unidas cíclicamente de manera flexible. Siempre que estas fases no se establezcan como un **consumismo formativo**, como lo sería

por ejemplo el unir la formación únicamente a incentivos (los actuales sexenios pueden ser una prueba de ese “consumo”).)

Sólo realizando un minucioso diagnóstico se podrá, posteriormente, establecer criterios de organización y de evaluación rigurosos que permitan a la formación conseguir unos resultados coherentes e innovadores, y adecuados a las verdaderas necesidades democráticas. Y actualmente la organización de la formación del profesorado de las diversas autonomías no tiende a la elaboración de diagnóstico de los centros, del territorio y del profesorado (quizá la elaboración de planes más cercanos a las zonas, proyectos de CEP, puedan suponer un mayor acercamiento) para diseñar planes territoriales de formación que, partiendo de los planes de los centros educativos, de sus necesidades reales y de estructuras democráticas, contemple la participación del profesorado e implique de manera coordinada a todas las instituciones que realizan formación permanente. Y como es lógico, debe contemplar la **necesidad de la evaluación** ya desde el primer momento.

Respecto a este último punto, hay pocos trabajos publicados en nuestro país sobre la evaluación de la formación y entre los mismos, puede decirse que predominan los estudios teóricos. La evaluación es una fase del proceso que, a pesar del acuerdo sobre su importancia, ha sido muy descuidada en la formación. Quizá haya muchos motivos para ello, desde la propia concepción punitiva de la evaluación, la involucración de aspectos emocionales por parte de quien o quienes evalúan (las “creencias inexpugnables” según Smith y Keith, 1971), hasta la falta de formación en técnicas y procedimientos evaluativos. También hemos de tener en cuenta los condicionamientos que se introducen en cualquier proceso de evaluación, ya sea realizado por los propios implicados en la formación como por los evaluadores externos.

Es constatable pues una considerable carencia de estudios prácticos y democráticos sobre la evaluación de la formación en nuestro contexto. Por otra parte, quizá en nuestro entorno no exista una excesiva “cultura” evaluativa. Introducirse en el campo de la evaluación de la formación es una tarea compleja pero imprescindible para la legitimización y optimización de las prácticas formativas.

¿CUAL ES LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO EN NUESTRO CONTEXTO?

Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado y también a **aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos como desarrollo profesional colectivo**. La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores y profesoras como **proceso dinámico** de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente, y por tanto del desarrollo profesional.

Es necesario analizar los modelos de formación y desarrollo profesional que se utilizan actualmente en el Estado español, es decir cómo se concretan dichos modelos en la práctica escolar y qué criterios y estrategias se dan en su implantación según los diferentes contextos educativos. Durante décadas, en el Estado español ha funcionado un modelo de formación de orientación individual. Este modelo se caracteriza por ser un proceso en el cual los mismos profesores son los que planifican y siguen las actividades de formación que creen que pueden facilitar su puesta al día continua.

La fundamentación de este modelo parte de una observación de sentido común. Los profesores aprenden muchas cosas por sí mismos, mediante la lectura, la conversación con los colegas, la puesta a prueba de nuevas estrategias de enseñanza, la confrontación reflexiva con su propia práctica diaria, la propia experiencia personal... En todas estas situaciones el profesorado aprende sin la presencia de un programa formal y organizado de formación permanente. La característica principal de este modelo es que el aprendizaje lo diseña el propio profesorado. Es él o ella quien determina sus propios objetivos y selecciona las actividades de formación que pueden ayudarle a cubrir tales objetivos (las escuelas de verano serían un ejemplo de ese modelo).

Posteriormente, con la llegada del Estado de las autonomías y la institucionalización de la formación (creación de subdirecciones y servicios en todas las autonomías, creación de CEP o similares), el diseño y publicación de planes de formación marco, provinciales, autonómicos... y la inmediatez de la reforma, todo ello hace que esos planes se orienten hacia aspectos mayorita-

riamente reformistas y supone la aparición de un modelo predominantemente de entrenamiento o institucional. Ello supone establecer una planificación de muchos cursos y seminarios en los que el ponente es el experto que establece el contenido y el desarrollo de las actividades. En un curso o una sesión de "entrenamiento", los objetivos y los resultados que se espera adquirir están claramente especificados. Por lo que se refiere a los resultados también se espera que se produzcan cambios en las actitudes y que éstas se traspasen a la clase.

En este modelo, por lo general, la determinación de los objetivos, la selección de contenidos, la programación de las sesiones y el control del desarrollo del programa de formación los establecen la Administración o los formadores. Pero lo contradictorio es que siendo éste último el modelo predominante aparezca con fuerza, teóricamente, desde las administraciones y desde el profesorado otro modelo, el de desarrollo y mejora curricular. Este modelo tiene lugar cuando el profesorado está implicado en tareas de desarrollo curricular, diseño de programas o, en general, mejora de la escuela y cuando, con todo ello, tratan de resolver situaciones problemáticas generales o específicas relacionadas con la enseñanza en su contexto. Pero para que la evaluación final de estas tareas responda a lo esperado, el profesorado necesita adquirir conocimientos o estrategias específicas (en planificación curricular, conocimientos derivados de la investigación sobre la enseñanza, estrategias para formar grupos en resolución de problemas...). Este modelo supone, pues, una combinación de modos y estrategias de aprendizaje que resulta de la implicación del profesorado en tal proceso.

Y por último, unido al anterior, desde otros ámbitos se demanda la aplicación de un modelo de investigación o indagativo. Este modelo requiere que el profesorado identifique un área de interés, recoja información y, basándose en la interpretación de estos datos, realice los cambios necesarios en la enseñanza. Pero ésta es sólo una definición de partida, porque en la práctica este modelo puede adoptar diferentes formas. Puede ser una actividad individual o efectuada en grupos pequeños o llevada a cabo por todo el claustro de un centro educativo. Es un proceso que puede ser formal o informal, y puede tener lugar en la clase, en el centro educativo o en un centro de profesores. La fundamentación de este modelo se encuentra en la capacidad del profesorado para formular cuestiones válidas sobre su propia práctica y marcarse objetivos que traten de responder a tales cuestiones.

Todos estos modelos de formación y desarrollo profesional no responden al mismo modelo de enseñanza ni a la misma concepción sobre el papel

del profesorado y en todos (y en cada caso) hay que tener en cuenta el contexto en el que se produce la formación y el papel que juegan las diferentes instituciones vinculadas a la formación del profesorado.

He aquí un primer problema, las administraciones aplican un modelo de entrenamiento o institucional ya sea mediante sus servicios o los Centros de Profesores. Desde otros ámbitos (y también, por escrito, la administración) se aboga por un modelo de desarrollo-mejora e incluso, algunos sectores de la formación (universidades, movimientos de profesores...) por un modelo de investigación o indagativo.

Es cierto que los tres modelos pueden ser complementarios, aunque en la actualidad se intenta que el de desarrollo-mejora y el indagativo se introduzcan en el de perfeccionamiento-entrenamiento, lo cual desvirtúa una determinada forma autónoma de desarrollo profesional. La obligación de elaborar proyectos, las convocatorias de formación en centros... son una muestra de esa fagocitación de los dos últimos modelos por el primero.

Esto nos puede llevar, a causa de la institucionalización del modelo de desarrollo-mejora, a consolidar en la escuela pública española un desarrollo profesional basado en una perspectiva de **monopolio estatal (funcionario)**. Esto será posible si las instituciones estatales o autonómicas definen un rol funcional del profesorado convirtiéndolo en un empleado-burócrata. Y por otra parte, en la escuela privada se potencia un desarrollo profesional basado en una perspectiva de **fuerza de trabajo** (asalariado), dominada por la realidad del puesto de trabajo y que refleja un mayor control organizativo. Con este panorama nada halagüeño queda para los discursos y las buenas intenciones, pero no en la realidad de los territorios ni en las prácticas, un desarrollo profesional basado en una **perspectiva profesional (autonomía compartida)** que comprende la colaboración entre las universidades, los investigadores y los profesionales.

LA FORMACIÓN EN CENTROS: DE LA AUTONOMÍA A LA NORMATIVA

Todos los planes de formación de todas las Comunidades Autónomas otorgan una mayor importancia a la acción formativa denominada genéricamente "formación en centros", considerando el centro educativo como agente y promotor de los procesos de cambio educativo. Pero establecer una formación que tenga como piedra angular los centros supone la implantación de una serie de cambios fundamentales, por ejemplo:

- Un cambio en el tipo de formación colectiva del profesorado.
- La organización de grupos de trabajo entre los profesores y profesoras.
- El origen de una cultura colaborativa en el centro y de una mayor profesionalización docente.
- Un proceso de comunicación entre iguales.

Muchos de los proyectos de formación colaborativos en los centros educativos pueden fracasar porque no incorporan estas características intrínsecas a los procesos de cambio. Esta formación lleva parejo el concepto de **autonomía** como unidad de trabajo y participación. El proceso de implicación del profesorado en la formación en los centros educativos no es nueva, aunque en nuestro país aparece con nitidez más recientemente a partir de las experiencias institucionales de “formación centrada en la escuela” y a través de la necesidad de elaborar proyectos educativos o curriculares propios. Esta concepción se aglutina bajo el amplio concepto de formación del y en el centro y que actualmente se aplica, en una determinada concreción, en la formación del llamado territorio MEC y en algunas administraciones autonómicas, como línea prioritaria de formación, aunque con ciertos matices normativos. La adscripción de la administración educativa a la “formación en centros” se comprueba en los textos publicados de manera oficial.

Pero focalizar la formación en el centro, o sea en el puesto de trabajo, implica algo más que una mera ubicación física de la formación. La formación en centros significa realizar una **“formación desde dentro”**, convertir el centro en un lugar de formación. Es la interiorización del proceso de formación, con la descentralización y con un control autónomo de la formación. Pero la “formación basada en los centros” supone también una **constante indagación colaborativa y un consenso** para el desarrollo de la organización. Y aquí aparecen algo más que palabras.

Aunque nadie duda de la importancia de la participación del profesorado para que una formación sea posible, hasta hace pocos años este hecho no se ha visto reconocido en su justa medida. En nuestro país los procesos de formación se han centrado en los diseñadores, en el sistema de implantación de la formación y, como máxima concesión, en analizar la conducta del profesorado como consecuencia de un proceso de formación. Y poco se ha hecho para desarrollar la participación del profesorado en todo el proceso ni para estimular su autonomía como núcleo fundamental de la formación en los centros. La participación del profesorado en el diseño y gestión de su propia formación ha sido un aspecto poco tratado en el campo de la formación, quizá a causa del predominio del enfoque técnico que considera al profesorado como un ejecutor del

currículum (y como objeto de la formación) y al que, por tanto, no se le concede margen de libertad para la formación. Aunque es posible también que, por reminiscencias de la etapa de los ICE, el profesorado haya percibido la formación como algo artificial y ajeno a los contextos personales e institucionales en los que trabaja.

Pero el profesor o la profesora, en esta formación desde dentro, ya no es un técnico que desarrolla o implementa innovaciones prescritas, sino que participa activa y críticamente, desde y en su propio contexto, en un proceso dinámico y flexible, en el verdadero proceso de formación. Y aquí aparece la dificultad de mantener en los centros el equilibrio entre la tendencia centralizadora o administrativa, en la que los procesos colectivos intentan burocratizarse, y la tendencia autónoma, en la que el profesorado puede ejercitar su derecho a la formación (al cambio deliberado y crítico) al margen de lo dictado por la propia administración educativa. La formación ha de contribuir a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al desarrollo institucional de los centros y de una cultura profesional y esto sólo se puede realizar analizando y aprovechando los espacios de libertad.

Las experiencias de “formación en el centro” que se están desarrollando en el Estado español permiten ya hacer valoraciones, aunque incipientes, sobre su puesta en práctica. Una de ellas es la precipitación por establecer una formación en una cultura pedagógica viciada por muchos elementos: normativización, celularismo, privacidad, problemas de sistema relacional, sumisión a materiales curriculares... todo ello ha generado unas barreras y un sentimiento de improvisación y, en ciertos ámbitos, de fracaso.

Sin entrar a dilucidar los términos de las convocatorias administrativas, ni la posible descafeinización de lo que representa una verdadera “formación en centros” en una autonomía formativa, resulta interesante analizar tres elementos:

1. La carencia de un **clima de comunicación** entre el profesorado en los claustros, y podríamos añadir la falta de procesos de toma de decisiones, de negociación o de consenso. Es la vertiente “humana” de la profesión que a menudo ha quedado relegada en los procesos de formación y desarrollo profesional.

2. El **aislamiento y la secundariedad de los proyectos en el apoyo institucional**, lo que ocasiona una desmotivación o una exigencia de “expertos infalibles” en el asesoramiento, sin llegar a dar el salto a la investigación colaborativa.

3. La **falta de ligazón de la formación con un proyecto global de cen-**

tro, y no sólo como un proyecto aislado en el que se participa más por el interés de analizar cuestiones concretas que por solucionar situaciones problemáticas.

Pero aun así, debemos continuar en esta línea para conseguir que se den ciertas condiciones en la cultura de los centros educativos que permitan la creación de procesos de formación y mejora. Esta nueva cultura de la participación debería pasar por favorecer en los claustros de profesores el **debate y la construcción de unas bases reales** sobre las cuales construir los proyectos de centro (detección de necesidades, cultura colaborativa, análisis de la realidad, consolidación de mayorías, establecimiento de reglas básicas de funcionamiento, explicitación de los pensamientos...) intentando eliminar al mismo tiempo los procesos de atomización e individualismo en el trabajo profesional. También es preciso apoyar la experimentación y la difusión de materiales de grupos más reducidos y homogéneos, aunque sean de carácter intercentro, y con proyectos parciales, en la línea de proporcionar referencias y elementos de dinamización que surgen del profesorado. Otras acciones en este sentido deben estar encaminadas a favorecer la formación de claustros más homogéneos donde sea posible un mayor avance, mediante medidas concretas (aquí sería interesante revisar la adscripción y los concursos de traslados.)

Debido a todo ello, es conveniente un cierto grado de prudencia a la hora de afirmar que el solo aumento del número de interacciones colegiadas entre los profesores produce automáticamente condiciones de cambio, renovación y mejora. Pues hay que estar alerta frente a los **intercambios superficiales** o a la **colaboración inane** que se pueden dar actualmente, en algunas autonomías y territorios, por la obligación de elaborar proyectos en los centros educativos bajo la estrecha vigilancia de la inspección.

ALGUNOS ANÁLISIS PENDIENTES QUE REPERCUTEN EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En la situación en que se encuentra la formación en el Estado español es necesario continuar realizando análisis de la situación actual de la profesión docente desde el punto de vista del colectivo profesional y desde la Administración educativa. Ello implica analizar la tendencia autónoma y la dependiente, que según hacia donde se decante, puede llevar a un desarrollo práctico en el futuro de empleado funcional de la docencia e impedir el desarrollo profesional como colectivo. "La antigua concepción de la docencia -una capacidad individual remunerada como las profesiones liberales- ha sido supe-

rada. La competencia y la diversificación de medios de acceso al conocimiento obligan a definir la tarea docente cada vez más en función de un proceso global, como una responsabilidad específica en el marco de un reparto concertado de tareas entre diversas fuentes de saber. El profesorado, contratado ahora por su saber y por su experiencia profesional y social, se incorpora a un **equipo pedagógico**, en el sentido más amplio del término, que participa en el aprendizaje y en la educación” (Hallak, 1992).

Otro factor a tener en cuenta es la actual indefinición de sus **funciones profesionales**. La hiperresponsabilidad que está asumiendo la profesión docente comporta una difícil delimitación de las funciones profesionales, una formación difuminada y asimismo un cambio consustancial de la profesionalización: nuevas exigencias respecto al aprendizaje (un concepto de homogeneización cultural y a la vez flexible), a la organización, a los llamados temas transversales; una presión en favor de una educación para la productividad; una asunción de responsabilidades educativas que corresponderían a otros agentes de socialización.

En este sentido, es paradójico contemplar que muchos de los obstáculos que encuentra la formación del profesorado pueden convertirse fácilmente en coartadas para la resistencia por parte de algún sector del mismo:

- La falta de coordinación, seguimiento y evaluación por parte de las instituciones y servicios implicados en los planes de formación.
- La falta de descentralización de las actividades programadas.
- El predominio de la improvisación en el sistema de intervención de la formación.
- La ambigua definición de objetivos o principios de procedimiento formativos (la orientación de la formación).
- La falta de presupuesto.
- Los horarios inadecuados, sobrecargando la tarea docente.
- La falta de formadores o asesores, y, entre muchos de los existentes, una formación basada en un tipo de transmisión normativo-aplicacionista.
- La formación en contextos individualistas, personalistas.
- La formación vista únicamente como incentivo salarial o de promoción.

Respecto a este último aspecto, el concepto de promoción se suele asociar a una progresiva mejora de los niveles económico y social y de las condiciones de trabajo. En su día, la Administración se comprometió a regular la promoción del profesorado en la disposición adicional decimoquinta de la “Ley de medidas para la reforma de la función pública y disposiciones complementarias” de 1986. Pero existe el peligro de una interpretación de esas condi-

ciones desde el punto de vista económico mediante el “pago por formación” (las actuales X horas de formación durante seis años son una prueba de ello). Se trata sin duda de un arma de doble filo en una profesión donde la formación se puede convertir en un mero producto de consumo para alcanzar una mejora salarial.

También es posible, en estas circunstancias, un **abandono de la formación y una vuelta a prácticas más familiares, rutinarias y seguras, con menos riesgo profesional, o sea, a prácticas poco o nada innovadoras**. Y así, como un efecto no deseado, empezar a aparecer de forma extensiva en nuestro país el espectro de la desprofesionalización o descualificación. A pesar de los cambios que se han ido introduciendo en nuestro Sistema Educativo, no podemos negar que ha mejorado sustancialmente respecto a épocas recientes, es cierto que el profesorado puede encontrarse inmerso en un proceso de desprofesionalización porque está sometido a una pérdida progresiva del control de su trabajo (al ser excesivamente funcional y dependiente), ya que cada vez puede intervenir menos en las decisiones que afectan al currículum (o se normativiza en exceso su intervención) y a la organización de éste (a pesar de que surgen espejismos engañosos en relación con la intervención curricular), a los horarios, a las evaluaciones, a la elección (o imposición) de materiales curriculares y a las diversas normativas de funcionamiento. La desprofesionalización puede comportar también una pérdida de estatus y prestigio que se puede comprobar por la selección que se produce en la formación inicial (Lundgren, 1988).

Popkewitz (1990) analiza este fenómeno en los Estados Unidos y lo explica como la consecuencia de una reestructuración del capitalismo que conduce a una acentuación en la división del trabajo, la separación de tareas, el aumento de volumen de trabajo y el control ideológico y técnico. Apple (1989) continúa el análisis de la división y la jerarquización del trabajo y explica la creciente separación entre la docencia y la gestión de centros y, sobre todo, entre la mayoría del profesorado, sometido a una descualificación y rutinización de su trabajo, y una minoría que se va recualificando en tareas técnicas y de gestión (dirección, inspección, supervisión, equipos externos, apoyo a diseños curriculares, asesoramiento...), con un concepto de “huída” del trabajo de aula.

Hallak (1992) lo analiza desde la perspectiva internacional y enfoca el problema desde dos puntos de vista: el primero, es el deterioro de la calidad de la educación debido a razones demográficas, sociales o económicas, “en muchos países esta contratación (la del profesorado) se hace con recursos públicos muy escasos y sin poder encontrar candidatos cualificados. Como consecuen-

cia, la condición del profesorado se ha desvalorizado y ha descendido la calidad de la educación”. El segundo punto es el final de un viejo monopolio, el de la enseñanza, debido al acelerado progreso científico y tecnológico, “los servicios de información y los grandes medios de comunicación, sobre todo, han irrumpido en la vida cotidiana y han privado a los profesores de su condición de únicos depositarios del saber”.

Una relación de pequeños conflictos o de aspectos problemáticos puede darnos una idea de esta situación del profesorado en nuestro entorno cultural, por ejemplo: la intensificación o sobrecarga de tareas, roles y funciones; la pérdida de poder adquisitivo del profesorado, que no tiene el nivel de consumo de otras viejas y nuevas profesiones. En ocasiones, se define la crisis en términos de **malestar docente**, producido por algunas de las causas señaladas, aunque es más bien un síntoma, importante, de esa desprofesionalización. Y en otras, se muestra como la falta de competencia y la inhibición de algunos agentes sociales en la integración social y culturización de la infancia, la ruptura del consenso, la inseguridad ante el avance y la complejidad de los conocimientos, la pérdida de prestigio y apoyo social o las precarias condiciones de trabajo.

Las consecuencias pueden incluso comportar situaciones límite: problemas de salud mental, ansiedad, inhibición o abandono de la profesión; o bien, de una manera más generalizada: insatisfacción, desencanto, frustración y, por consiguiente, despreocupación de los procesos de formación permanente. Ésta se hace más evidente cuando las administraciones, al proponer cambios y reformas, anuncian la importancia social y el protagonismo pedagógico del profesorado **sin modificar su estatus ni sus condiciones de trabajo**.

Así pues, a menudo los centros dan una sensación de desorientación que forma parte del desconcierto que envuelve el futuro de la institución educativa. Ejemplos de ello son los problemas, aún no resueltos, que se derivan del paso de un sistema de enseñanza elitista a una enseñanza de masas. O bien la falta de respuesta a preguntas concretas, como qué hay que hacer con las nuevas tecnologías o los temas transversales), que afectan e influyen sobre la sociedad en general y la infancia en particular, ya que no pueden integrarse en los centros educativos bajo la responsabilidad exclusiva del profesorado... Y es que los sistemas tienen la tendencia a burocratizarse, imponiendo modelos más intervencionistas y formalizados, dificultando la autonomía y la democracia real y obstaculizando los procesos de formación.

Los procesos de desprofesionalización y descualificación han sido poco estudiados en el Estado español (excepto por lo que se refiere al tema del

“malestar docente” sobre todo como “burnout” -estrés en sentido amplio o “salir quemado”-), pero existen indicios que hacen prever, si no se establecen mecanismos de corrección, que la progresiva consolidación del actual sistema educativo hará que el profesorado acabe fuertemente afectado por este peligroso fenómeno (ver por ejemplo el reciente estudio elaborado por la Junta de Personal Docente de Madrid y presentado en las I Jornadas sobre Salud del Profesorado celebradas en Mayo de 1993) y ello repercutirá grandemente en los procesos de formación.

Los procesos de formación como desarrollo profesional deben **analizar estos elementos descualificadores** para, desde los propios colectivos de profesores, establecer mecanismos de reajuste profesional y para que sus actuaciones no se limiten únicamente a las aulas y a los centros ya que la profesionalización del colectivo está vinculada también a grandes causas sociales que deben atajarse en diversos foros. Es necesaria una reconceptualización colectiva de la profesión, de sus funciones y de su formación.

Para acabar, expongo el informe publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (1986) sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza no universitaria. En ese informe se analizaba la política de formación para establecer los criterios de reforma; política que debía basarse en diversos argumentos. Realizo aquí un breve resumen del informe:

1. La formación de salida es insatisfactoria. El argumento es que se carece de orientación y adecuación de las necesidades prácticas del profesorado.
2. El sistema educativo se adapta mal y lentamente a una sociedad con rápidos cambios. Ello implica una formación en y para el cambio.
3. Los conocimientos pedagógicos cambian, así como las técnicas didácticas que de ellos se derivan. La conexión de los profesores entre sí será un requisito importante para superar un cierto espíritu profesional individualista que no favorece la renovación.
4. Desde la propia Administración educativa se inician procesos de cambio, sobre todo curriculares y de estructura del sistema educativo. Los profesores, en esos cambios, deben ser configuradores activos del currículum adaptado a las condiciones particulares de su medio, de su centro y de su aula, y también colaboradores en la remoción de los obstáculos e inercias del sistema educativo.
5. Los propios docentes exigen una actualización que les permita responder a dificultades reales que encuentran en su práctica y para satisfacer sus propios deseos de mejora profesional.
6. Los programas oficiales de perfeccionamiento del profesorado han adolecido de importantes deficiencias de planificación. Las actuaciones oficia-

les se han caracterizado por la dispersión y por una falta de planificación muy desligada de las necesidades sentidas por la base del profesorado.

7. Los programas oficiales han presentado también deficiencias en la coordinación. Existen multiplicidad de servicios administrativos relacionados con el perfeccionamiento, cuya actuación descoordinada ha restado eficacia a los programas. Este defecto se ha hecho también evidente en la falta de conexión real entre investigación y perfeccionamiento.

8. Los programas oficiales de formación han sido también deficientes en la evaluación y aprovechamiento de los resultados. La mayoría de los programas y actuaciones no se han evaluado ni en lo referente a la calidad de su desarrollo ni en los efectos cualitativos producidos en la práctica educativa.

9. Es necesario un planteamiento de la formación que responda más decididamente a la unidad que debe tener todo sistema educativo. Los profesores de distintos niveles educativos deben participar en instituciones unitarias en las que aprovechen los recursos de forma más coordinada, pero en las que se puedan satisfacer necesidades particulares.

A pesar de este análisis de las deficiencias de la política de formación anterior y, a la vez, de las características de una nueva política, realizado en 1986, como paso previo a la reforma de la política de formación del profesorado no universitario, y sin negar que ha existido un avance en estos años, aún quedan muchas preguntas por responder: ¿Cuántas de estas razones pueden aún esgrimirse en la formación del profesorado? ¿No existe además, hoy día, una cierta desconexión en la política de formación de las autonomías? ¿No se ha creado, en algunas zonas, otro tipo de burocratización más cercana al usuario? ¿Se corresponde la teoría con la práctica de la formación? ¿Se han ido superando los modelos normativos de transmisión? ¿Se tiene intención de establecer una verdadera descentralización?... Muchos de los temas que se planteaban en 1986 son cotas aún por alcanzar en la formación del profesorado en el Estado español.

* * *

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M.** (1989), *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid. Paidós/MEC.
- ARONOWITZ, S.** (1973), *False Promises*. New York. McGraw-Hill.
- HALLAK, J.** (1992), "Una professió per repensar. L'interlocutor d'un saber col·lectiu" en *El Correu de la UNESCO*. Octubre. Pp. 40-42.
- LUNDGREN, U.P.** (1988), " Nuevos desafíos para los profesores para la formación del profesorado", en *Revista de Educación*. Núm 285. Pp. 291-330
- M.E.C.** (1986), *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986)*. Madrid.
- OLSON, J.** (1982), "Classroom Knowledge and curriculum change: An Introduction". En OLSON, J. (ed.), *Innovation in the Science Curriculum*, Londres, Crom H
- POPKEWITZ, Th. S.** (1990), " Profesionalización y formación del profesorado.", *Cuadernos de Pedagogía*. Núm. 184. Pp.105-110.
- POSTIC, M.** (1978), *Observación y formación de los profesores*. Madrid. Morata.
- SCHÖN, D.** (1983), *The effective Practitioner: How Professionals Think in action*, New York. Basic Books.

LA ELABORACIÓN DE UNIDADES DIDÁCTICAS: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Una unidad transversal sobre la ecología

José Luis Atienza
Universidad de Oviedo

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es comunicar una experiencia de diseño de materiales curriculares realizada por un colectivo de profesores de Asturias que ha venido funcionando, hasta fecha reciente bajo el nombre de Seminario Regional de Idiomas. El grupo¹ había comenzado a reunirse en 1988, en el marco de un programa auspiciado por la Dirección Provincial de Educación y Ciencia de Asturias en el contexto de la discusión del proyecto de DCB.

En Marzo de 1990, el CIDE convocó un Concurso Nacional para la elaboración de materiales curriculares al que, tras largas dudas, el colectivo decidió presentarse. ¿De dónde nacían las resistencias? En primer lugar, de la dificultad que tenía alguno de sus miembros para tolerar someterse a plazos fijos que pudiesen conducir a realizar un trabajo precipitado, poco reflexivo. En segundo lugar, del temor, de una parte de sus componentes, a que, constituido en grupo "pagado" por el MEC, el colectivo pudiese ser considerado como una correa de transmisión del modelo de reforma educativa propiciado por la administración educativa. En tercer tér-

¹ El grupo está formado por 6 profesores de inglés, dos de primaria (Juan Chasco y Belén Nicolás) y cuatro de secundaria (Pilar Cortejoso, Margarita de las Heras, Miguel Murcia y Teresa Rodríguez) y tres de francés, dos de secundaria (J.A. Alvarez Laviana y César Marne) y yo mismo.

mino, del hecho de que casi todos los componentes del grupo rechazaban la idea, que parecía subyacer en la convocatoria, de participar en una operación de fabricación de nuevos manuales -que todos estaban de acuerdo en considerar innecesarios e inútiles, si no contraproducentes²- y compartían la convicción de que lo importante era producir documentos que ayudasen al profesor en su proceso de autoformación. En fin, por último, todos coincidíamos en considerar que el objetivo primordial de nuestro trabajo no podía ser convertirnos en “autores” sino continuar el proceso de autoformación compartida años atrás iniciado.

Estos obstáculos se salvaron al decidir el grupo que la presentación al concurso del CIDE no podía suponer aceptar otros condicionamientos que estos dos: el respeto a los plazos de la convocatoria; la aceptación de los objetivos y contenidos del Decreto del Currículo para la ESO como base del trabajo de diseño. Seleccionado por CIDE el Proyecto presentado por el colectivo -en el que se indicaba con claridad que lo que éste se proponía era la elaboración de una *Guía de Reflexión Didáctica para los Profesores de Idiomas*-, el inicio de su desarrollo comenzó en Septiembre de 1990 y fué concluído en Septiembre de 1993. Posteriormente, y a instancias de Innovación Educativa, se efectuaron algunos cambios, por lo que la redacción definitiva no fue entregada hasta Junio de 1994. Al final de este período quedan 800 páginas de materiales teórico-prácticos, fruto de más de 500 horas de trabajo en grupo y de muchas más, varios miles, de brega individual o por parejas.

Estos materiales fueron concebidos, en su origen, para el Primer Ciclo de la ESO. Sin embargo, el resultado final pareció convenir más al Segundo Ciclo, por lo que en los ajustes finales, realizados a lo largo del curso 93-94, fueron reorientados hacia él. Pero, conforme a los pactos dentro del grupo, no van dirigidos a los alumnos sino a los profesores. Por ello, los materiales han sido organizados como una suerte de anti-manual, esto es, como un conjunto de módulos que no se dejan fácilmente llevar al aula, pero que ofrecen abundantes y variadas ayudas y sugerencias para la programación y para la acción pedagógica autónomas. No ha querido el colectivo colaborar en el proceso de **reciclaje** del profesorado -que es en lo que parece haberse convertido la Reforma- sino en su proceso de **formación** o, mejor dicho, de autoformación que es la única formación posible. No se trataba de hacer decir al profesor “digo” allí donde decía “digo”,

² Sobre el conflicto entre materiales curriculares y manuales véase mi artículo “Materiales curriculares ¿Para Qué?”, *Signos*, nº11, pp.12-21, CEP de Gijón, 1994.

ni de lograr que allí donde hacía aquel gesto pedagógico hiciese ahora este otro -como le ocurre al obrero en una cadena de montaje de un nuevo modelo de automóvil- sino de ayudarle a hacerse cargo de su propia formación y de sus decisiones teóricas y prácticas.

De este modo, los materiales curriculares que voy a presentar son el resultado del proceso de autoformación del grupo que los ha confeccionado y van dirigidos a establecer un diálogo con el proceso de autoformación de otros profesores. En definitiva, detrás de ese trabajo se esconde una concepción distinta de la que el MEC parece tener de **materiales curriculares**. Para el colectivo, éstos no han de ser otra cosa que el levantamiento de acta del trabajo profesional de los profesores³: un acta truncada, en este caso, pues falta en ella el análisis de los resultados de la confrontación de las propuestas con la práctica, pues esa confrontación no ha tenido lugar. En cualquier caso, el trabajo que aquí se presenta implica la afirmación de que los materiales curriculares no son el preámbulo -realizado por uno mismo o por otros- del trabajo del profesor, sino el relato de ese trabajo, un momento del proceso continuo de formación de los profesores.

1 PRESENTACIÓN DE LA ESTRUCTURA GENERAL DE LOS MATERIALES

La estructura de la *Guía de Reflexión Didáctica para los Profesores de Idiomas* es fácilmente observable en el cuadro 1. El fuerte componente teórico que trasluce se explica, de un lado, por la voluntad de sus responsables de hacer de la *Guía* un lugar de autoformación para los miembros del grupo y sus posibles lectores; de otro, por la clara intención, explicitada en la introducción general del trabajo, de “desarrollar y difundir (sus) concepciones pedagógicas en torno a aspectos claves de la enseñanza de idiomas”; en fin, por la convicción de que, como el propio MEC sostiene, no se trata de suplir la competencia de los profesores sino de aumentarla, lo que concede una importancia de primer orden a los aspectos teóricos que son los que pueden armar al profesor para justificar por sí mismo, de manera rigurosa, la práctica que elige.

La *Guía* se estructura, como se ve, en tres niveles:

³ Véase sobre este tema el artículo citado en la nota 2.

**PENSAMIENTO
DEL
PROFESOR**

**FUENTES
DEL
CURRÍCULO**

**MODELO
DIDÁCTICO**

**SECUENCIA
DE LOS
CONTENIDOS**

**EJEMPLIFICACIONES TEÓRICO - PRÁCTICAS
MÓDULOS METODOLÓGICO - DIDÁCTICOS**

<p>EVALUACIÓN FORMATIVA (Fr.) Cuaderno de bitácora</p>	<p>DIVERSIDAD (Ing.) Inglés en la cocina</p>	<p>TAREAS Y ACTIVIDADES (Ing.) Mi vida escolar</p>	<p>MATERIALES Y MEDIOS In.: Creat. y Vídeo Fr.: Vuelta a Francia</p>
<p>APRENDIZAJE AUTÓNOMO (Ing.) Buscando un trabajo</p>	<p>ROLES DEL PROFESOR (Ing.) Folleto turístico</p>	<p>COMPR. ORAL, CIV. E INTER. (Fr.) Entender una canción</p>	<p>TRANSVERSA- LIDAD (Fr. e Ing.) Manifiesto Ecológico</p>

Cuadro 1: Estructura de la Guía de Reflexión Didáctica

* Un nivel de indagación sobre el **pensamiento del profesor de idiomas**. Se considera, en efecto, que “ninguna discusión, reflexión o proceso de formación tienen sentido si no parten de la toma de conciencia de los conocimientos o ideas previas del o de los interesados”.

* Otro nivel de explicitación del **pensamiento del grupo** -como resultado del diálogo entre los pensamientos de cada uno de sus miembros y como elemento del diálogo con el pensamiento de los profesores objeto de estudio en el nivel anterior-, estructurado en tres bloques: **fuentes del currículo, modelo didáctico** consecuente, **secuencia de contenidos** determinada por ambos.

* Finalmente, un tercer nivel de ejemplificaciones teórico-prácticas o **módulos metodológicos**, así denominados porque cada uno de ellos se presenta como una ejemplificación de un problema metodológico concreto, cuyas implicaciones teóricas se desarrollan en un capítulo introductorio a cada uno de los módulos. Por ello, en la jerga de los autores, estos módulos se dividen en Capítulo Teórico y Módulo Didáctico. No se trata de que en cada ejemplificación se pase por alto lo que se trata en las demás, sino de que el discurso teórico y la mayoría de las actividades de la parte práctica están orientados el primero a justificar el aspecto metodológico en torno al cual se organiza prioritariamente el módulo y las segundas a mostrar las posibilidades de su tratamiento práctico.

Más detallado este es el contenido de este tercer nivel:

El **primer módulo**, se articula en torno al aspecto metodológico de la **evaluación formativa**. En el capítulo introductorio se reflexiona sobre la evaluación, se opta por un modelo de evaluación formativa y se presentan algunos instrumentos para realizarla. La parte práctica se articula en torno a la tarea de confección, por parte del alumno, de un **cuaderno de bitácora**, es decir de un cuaderno de seguimiento y autoevaluación de contenidos de aprendizaje y del propio proceso del mismo.

El **segundo módulo** aborda la **atención a la diversidad**. Tras la reflexión teórica, se proponen, en la parte práctica, recorridos y niveles diversos para la elaboración de una **receta de cocina** presentada, en la etapa de comprensión, con un documento en soporte vídeo.

El **tercer módulo** se interesa, en su capítulo teórico por el qué, cómo, por qué y para qué de las **tareas y actividades** y, como ilustración práctica, se sugiere trabajar con los alumnos en torno a una tarea de diseño y confección de un **folleto de presentación del propio colegio**: marco sociocultural, programas, horarios, actividades, etc...

El **módulo cuarto**, centrado sobre **materiales y medios**, informa en la introducción teórica sobre la utilización didáctica de esos instrumentos, especialmente del vídeo y del cómic. Las propuestas prácticas se concretan, precisamente, en una tarea de elaboración de una **publicidad en vídeo** y en otra de **producción de un cómic**, bajo el título *Le tour de la Gaule avec Astérix*.

La problemática del **aprendizaje autónomo** es el tema del **quinto módulo**. La primera parte define ese tipo de aprendizaje, canta sus virtudes y sugiere estrategias para el mismo, mientras que la segunda muestra un modo de organizar prácticamente el trabajo en el aula proponiendo a los alumnos la tarea de **búsqueda de un trabajo**: información sobre ofertas de empleo, respuesta a las mismas y negociación de las condiciones.

El **sexto módulo** se interroga, en el capítulo teórico introductorio, sobre los **roles del profesor y de los alumnos** en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ilustrándolos, a nivel práctico, con una propuesta de actividad de aula en la que los aprendices son llamados a elaborar, como tarea final, un **folleto turístico**.

El **módulo séptimo** se interesa por tres aspectos distintos sobre los que se ofrecen reflexiones teóricas en el capítulo introductorio: **comprensión oral, cultura y aprendizaje de idiomas e interdisciplinaridad**. La parte práctica del módulo se articula en torno a la **comprensión de canciones**, y en concreto de dos canciones que tienen como protagonista la ciudad de París, sus monumentos, su vida social y artística. El tratamiento aislado en este módulo de una de las cuatro clásicas destrezas, exige alguna precisión: si es cierto que el punto de vista comunicativo quiere que sean trabajadas conjuntamente aquéllas no lo es menos que la focalización sobre alguna de ellas no reniega de esos enfoques didácticos puesto que, con frecuencia, en la vida real tienen lugar interacciones comunicativas que sólo demandan la movilización de una de las cuatro. Ese es precisamente el caso de la escucha de canciones. Lo que no es óbice para que el cumplimiento de ese objetivo concreto de comprensión oral pueda ser ayudado por la consulta de textos escritos, como, en efecto, se propone en este módulo.

En fin, en el **último módulo** se ilustra la temática de la **transversalidad** con una macrotarea (según el ritmo de trabajo y la exhaustividad en la ejecución de la tarea podrá exigir desde un trimestre hasta un curso completo de dedicación) en torno a la **ecología**. Es el único módulo que tiene doble versión (francés e inglés). El único, también, que se nutre efectivamente de los principios establecidos en la secuencia de contenidos defendida en la parte teórica de la *Guía de Reflexión*. En este módulo se recuperan para su aplicación todas las reflexiones teóricas y las sugerencias prácticas consecuentes que fueron objeto de tratamiento más especí-

fico en cada uno de los módulos precedentes. Como ellos, está estructurado en un capítulo teórico y un capítulo práctico. Es este último el que será presentado en la última parte de este trabajo. Pero antes vamos a detenernos a hacer una breve descripción de los contenidos de la parte teórica de la *Guía*.

2 LOS CONTENIDOS DE LA PARTE TEÓRICA DE LA GUÍA:

2.1. El pensamiento del profesor y del alumno:

Los materiales didácticos que aquí presento quieren ser, ya quedó dicho, un instrumento de diálogo con los compañeros cuyas tareas docentes se centran en la enseñanza de las LE y, por su mediación, con los alumnos a los que éstos ayudan a aprender. Ahora bien, no parece que ese diálogo pueda establecerse en ausencia de uno de los interlocutores. Por ello la *Guía de Reflexión* comienza, en su **capítulo cero**, dando la palabra a los profesores y a los alumnos. ¿Qué piensan los profesores sobre los distintos ámbitos que les afectan: la lengua, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los contenidos, la evaluación, los recursos, etc...? ¿Qué piensan los alumnos de los idiomas, esa asignatura que, como todas las otras, se les impone, y de su aprendizaje? El capítulo está estructurado en tres partes que a continuación se presentan.

2.1.1. Naturaleza e interés del pensamiento del profesor:

Se comienza con una reflexión sobre la naturaleza del pensamiento del profesor y su importancia funcional en relación con sus teorías y sus prácticas. Sin voluntad, ni capacidad, para la novedad en este campo, la *Guía* se limita a resumir los planteamientos conocidos en este campo de Pérez, Sacristán, Marcelo y Villar, deudores todos ellos, en buena medida, de Shon. En el ámbito concreto de idiomas se han manejado las informaciones aportadas por el único trabajo sobre el tema que el grupo ha podido conocer: *Enseñando Inglés en Bachillerato: Profesores expertos y noveles*, del malogrado profesor López-Arenas⁴.

Con todos ellos, se afirma que el conocimiento del pensamiento del profesor es importante porque “*las teorías implícitas del profesor (son) el contexto ideológico dentro del cual percibimos, interpretamos, decidimos, actuamos y valoramos*”, y se sostiene que “*este complejo contexto ideológico está construido por una mezcla de valores, creencias y teorías, sólo parcialmente articulados, sobre el propio rol profesional y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje*”. Según el mayor o menor peso de unos u otros valores y creencias, el pensamiento del profesor de idiomas se aproximará a uno de los modelos posibles en una determinada tipología. En el caso de estos materiales didácticos la tipología se ha concretado en cuatro modelos de

⁴ Universidad de Sevilla, 1991.

profesor: el **conductista**, el **gramático-formal**, el **comunicativo** y el **humanista**.

2.1.2. Una investigación sobre el pensamiento del profesor y del alumno:

En la segunda parte del capítulo, se presenta una serie de instrumentos para la investigación del pensamiento del profesor y los resultados de su aplicación a un grupo de profesores del ámbito de la Comunidad Asturiana. Otro tanto se hace en relación con el pensamiento del alumno.

2.1.2.1. En el primer caso se utilizaron tres instrumentos:

* Una **encuesta semiabierta de opinión** que incluía aspectos relativos a:

- La enseñanza y el aprendizaje en general: naturaleza y funciones de la enseñanza; roles del profesor y del alumno; procedimientos de enseñanza en general y de idiomas en particular; evaluación.
- Los alumnos y el aprendizaje en el aula: los alumnos y el aprendizaje; pautas de interrelación en el aula.
- La acción docente.

* Un **cuestionario de escala valorativa** en torno a la enseñanza-aprendizaje de idiomas, constituido por 40 afirmaciones sobre las que se pedía a los profesores que se situasen puntuando cada una de ellas, para expresar su acuerdo o desacuerdo, de 1 a 5.

* Una entrevista individual organizada en torno a ocho temas o cuestiones: función de la enseñanza; escuela y política; planificación de la enseñanza; contenidos de la enseñanza de idiomas; niveles de aprendizaje y diversidad; evaluación; el papel de la gramática; la evaluación de las clases.

La conclusión general que se desprende de la aplicación de tales instrumentos a los profesores es que éstos parecen situarse a nivel discursivo -si se hace caso de lo que expresan- en el espectro de los perfiles humanista y comunicativo. En cambio, su práctica puede resultar más conservadora, si se ha de creer lo que se desprende de algunas respuestas a preguntas que les hacían confesar implícitamente lo que negaban explícitamente.

Tiene interés, en relación con el tema de este artículo, recoger aquí el acuerdo casi unánime de los encuestados para sostener que la **función primordial del profesor** es *“diseñar nuevos métodos y actividades adaptadas a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, para así promover en ellos el desarrollo de la creatividad, el espíritu reflexivo y la independencia”*. Dicho de otro modo, los profesores, desechan para su práctica educativa la utilización de materiales curriculares (¡es decir de manuales!) fabricados por otros.

En relación con este sorprendente resultado hay que dar cuenta de otra afirmación generalizada: “*El primer paso para mejorar la calidad de la enseñanza consiste en tomar conciencia de aquello que se hace en la clase y de si se tiene alguna razón válida para hacer eso y no otras cosas*”.

2.1.2.2. En relación con el pensamiento de los alumnos la *Guía de Reflexión* en esta primera parte presenta una **encuesta** para indagar sus ideas sobre la enseñanza-aprendizaje de idiomas, juntamente con el resultado de la aplicación de la misma a un conjunto de grupos de alumnos de diversos contextos educativos. La encuesta contempla las variables siguientes: experiencia en lengua extranjera de los alumnos; su autoconcepto sobre conocimientos y trabajo personal en el idioma; sus expectativas de aprendizaje; opinión que tienen sobre la actuación del profesor; su concepto de la asignatura; su opinión sobre la evaluación.

Al analizar los resultados de la aplicación de la encuesta, sorprende constatar las preferencias de los alumnos por formas tradicionales de trabajo en el aula (tales como las explicaciones del profesor, el estudio de reglas y de vocabulario, la realización de ejercicios gramaticales así como de repetición oral, etc.), en contraste con las posiciones que los profesores sostienen (humanismo y comunicativismo). Sin embargo, los temas de trabajo preferidos no llaman la atención por su exotismo. Helos aquí enunciados por orden de preferencia: viajes, deportes, amigos, canción moderna, familia, cine, mitos y leyendas, entorno escolar, el mundo de la naturaleza, la cultura del país extranjero, los descubrimientos, los enigmas históricos...

En lo que respecta a la evaluación, sus posiciones progresistas han de ser seguramente relativizadas por las actitudes interesadas que, a buen seguro, las motivan: rechazan mayoritariamente los exámenes como forma privilegiada de evaluación; el 82% considera que éstos sólo deben tener un valor diagnóstico; el 42% declara aspirar a participar en la confección, corrección y calificación de las pruebas.

2.1.3. Utilización autónoma de los instrumentos:

La tercera parte del capítulo sobre el pensamiento del profesor y del alumno está constituida por un anexo en el que aparecen todos los instrumentos utilizados, acompañados, en el caso de los del profesor, de algunas sugerencias de uso para ayudar, a los posibles lectores de la *Guía*, a indagar autónomamente -individualmente o en grupo- su propio pensamiento. Este podrá ser contrastado, por una parte, con el de los profesores encuestados y, por otra, con el del colectivo de autores de aquélla. El pensamiento que estos últimos poseen sobre la enseñanza-aprendizaje de LE es precisamente el objeto del contenido tanto teórico como práctico del resto de la *Guía Didáctica*.

2.2. Las fuentes del currículo y el modelo didáctico:

Los aspectos teóricos generales del pensamiento de los autores son objeto de los tres siguientes capítulos de la obra, siendo su núcleo fundamental el **modelo didáctico**. Entendemos por modelo didáctico **un conjunto de instrumentos de diverso orden e importancia (pautas y estrategias de actuación en el aula, instrumentos para la selección y análisis de materiales y para el análisis de las necesidades de los alumnos, enfoques metodológicos privilegiados, esquemas para facilitar la organización y desarrollo de actividades, criterios e instrumentos de evaluación, etc...)** que, como resultado del diálogo establecido por el profesor desde su práctica con las ciencias que fundan las fuentes del currículo, **rigen la acciones de programación del profesor y las interacciones de éste y de sus alumnos en el aula.**

Cada profesor debe, pues, en primer lugar, interrogar las fuentes del currículo y establecer sus propias opciones al respecto. En el caso concreto de la *Guía*, estas opciones se fundamentan en una concepción de las fuentes que posee dos aspectos novedosos: por un lado, la aparición, junto a las cuatro variables clásicas (psicológica, epistemológica, pedagógica y sociológica) de una quinta, la variable **antropológica**; por otro la presencia de una noción que atraviesa todas las fuentes, proporcionándoles un eje organizador y jerarquizador: la noción de **acción mediada por instrumentos semióticos (AMIS)** que se toma a la **teoría de la actividad** de la escuela psicológica rusa⁵.

2.1.1. La fuente antropológica:

Sumar una nueva fuente a las cuatro ya existentes no es resultado del capricho ni del deseo de originalidad, sino que es fruto de la convicción de que, tal como aquí se concibe el tema, las respuestas que esta fuente proporcione condicionarán radicalmente los contenidos de de las demás. Se podría ignorar esta fuente, como es costumbre generalizada, pero ello valdría tanto como lanzar una sombra de duda sobre el resultado de toda la reflexión posterior. La pregunta central sobre la que la fuente antropológica se ha de interrogar es, al entender del colectivo, ésta: **¿cuál es el carácter de la naturaleza humana?**. O, formulado de otra manera, **¿cómo el recién nacido, que se podría designar como el cachorro humano, se hace hombre?** Dos respuestas extremas son posibles:

⁵ Un análisis detallado de la teoría de la actividad podrá encontrarse en el capítulo I del libro de V. Davidov, *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*, Editorial Progreso, Moscú, 1988. Un tratamiento más breve se podrá consultar en J. V. Wertsch, *Vygotsky y la formación social de la mente*, Paidós, Barcelona, 1988, pp. 207-216 y 218-225, y en A. Alvarez y Pablo del Río, "Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo", en *Desarrollo psicológico y Educación*, II, C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comp.), Alianza, Madrid, 1990, pp. 93-120 (en especial pp. 101 a 108).

a) todo lo que el recién nacido va a ser está incluido en lo que es en el momento del nacimiento -y ya desde antes, en el momento de su concepción-, es decir, la naturaleza humana es de orden genético y se va desarrollando paralelamente al proceso de maduración física del recién nacido en un movimiento que va de dentro hacia fuera;

b) lo esencial de lo que el cachorro humano puede llegar a ser está fuera de él, en el conjunto de las relaciones sociales, en las relaciones entre las personas y, por lo tanto, el proceso de hominización del recién nacido, su desarrollo como hombre depende de que vaya integrando, **injetando**, sobre lo que es -a saber un ser con capacidad de aprender-, los comportamientos propios de la especie humana que tienen una existencia externa a los individuos de la especie, es decir, que, con palabras más técnicas, la naturaleza humana es una realidad socialmente **excentrada**⁶, es de orden interpsicológico, y cada recién nacido llega a ser hombre en la medida en que se produce, en cada caso, el trasvase de lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

Se entiende así bien la trascendencia, para las otras fuentes, de la opción que se tome en ésta: los procesos de evolución y de aprendizaje (fuente psicológica), la naturaleza de la lengua y sus funciones en esos procesos (fuente epistemológica), las relaciones entre enseñanza-aprendizaje, y entre enseñantes y aprendices, y las actividades que las determinan (fuente pedagógica), en fin, las interacciones entre realidad social y realidad educativa (fuente sociológica) serán concebidas de modo radicalmente distinto según se elija una u otra respuesta al interrogante sobre el carácter de la naturaleza humana.

En el modelo aquí defendido, se opta por la segunda opción y, por lo tanto, se concibe la naturaleza humana, en sus aspectos más fundamentales, como una realidad exterior al recién nacido y el proceso de hominización como un **injerto de la naturaleza humana socialmente excentrada sobre cada nuevo individuo de la especie**, de tal modo que si no se aseguran las condiciones del injerto o éste no es el adecuado (véase el caso de los niños salvajes⁷) el proceso de hominización se retrasa, entorpece o bloquea⁸.

⁶ Expresión que tomo de Lucien Sève, *Marxisme et théorie de la personnalité*, Editions Sociales, Paris, 1975, el cual se inspira en la célebre fórmula de Marx en su sexta tesis sobre Feurbach: "La esencia humana no es una abstracción inherente al individuo aislado. En su realidad es el conjunto de las relaciones sociales" (Traducido de K. Marx y F. Engels, *Etudes Philosophiques*, Editions Sociales, Paris, 1951, p.63).

⁷ Sobre este tema véase el clásico estudio de H. Lane, *El niño Salvaje de Aveyron*, Alianza Universidad, Madrid, 1984.

⁸ Sobre esta fuente antropológica, así como sobre el resto de las fuentes se encontrará un desarrollo más amplio en J.L. Atienza y otros, *Guía de reflexión didáctica para profesores de idiomas*, 1994, pp. 61-124 (sin publicar).

2.2.2. La noción de AMIS:

La **acción mediada por instrumentos semióticos** es una noción que, encajando perfectamente con la opción tomada en el ámbito antropológico, permite, como ya quedó dicho, proporcionar unidad, continuidad, organización y jerarquía a las fuentes curriculares, pues todas ellas se reducen en la práctica, como se verá, a casos particulares de AMIS.

La **teoría de la actividad**, de la que esta noción forma parte, postula que el hombre es producto de lo que hace: es su actividad lo que le constituye como tal y según el carácter de la actividad así es el propio hombre. Pero la actividad de cada miembro de la especie está condicionada por la actividad histórica de la propia especie: *“La forma inicial de todos los tipos de actividad de las personas es la práctica histórico-social del género humano, es decir la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetal, transformadora, de las personas”*⁹. El desarrollo de cada miembro de la especie, en este marco, consiste en la reproducción por cada individuo, en situaciones de interactividad social, de los tipos de actividad históricamente construídos. De modo que es en las interacciones sociales donde el individuo adquiere el lenguaje, la conciencia, donde se hominiza en fin. *“Toda la actividad espiritual de las personas está determinada por la práctica social y tiene una estructura en principio afín con ella. La actividad es la **sustancia** de la conciencia humana”*¹⁰. Si queremos, pues, saber cómo se construye la conciencia humana hay que analizar lo que sucede con la actividad.

Ahora bien, la actividad, en su más amplio sentido, es una noción que se refiere a realidades interactivas muy amplias, complejas y, por ello, difícilmente analizables. Son actividades, para los especialistas de esta teoría, el trabajo, la educación, el juego... Es por ello preciso aislar una unidad de interacción más manejable pero que permita observar en ella el funcionamiento del modo de construcción de la conciencia. Y esa es precisamente la cualidad de la **acción**. Una acción es cada una de las actuaciones que realizamos para alcanzar el **motivo** al que se dirige la actividad (el motivo de la educación sería, por ejemplo, la socialización de los alumnos). Cada acción tiene sus **metas** (en una clase de idioma la tarea final que se pretende que los alumnos realicen) que se alcanzan mediante una serie de **operaciones** (cada una de las actividades didácticas conducentes a la tarea final) las cuales se realizan bajo determinadas **condiciones** (el contexto concreto de la clase condicionado por las consignas del profesor).

⁹ Davidov, op. cit. p. 27.

¹⁰ Davidov, op.cit., p. 27.

La acción precisa, para su realización, de una serie de instrumentos. Unos tienen valor por sí mismos -los objetos de la realidad que intervienen en la acción- pero otros sólo valen por lo que representan. Son éstos, los **instrumentos semióticos**, los que esencialmente garantizan la acción, pues son los que median entre los individuos y entre éstos y los objetos. Un esquema, un dibujo, son instrumentos semióticos, pero el instrumento semiótico por excelencia es el lenguaje. En cada momento de nuestras vidas estamos inmersos, de una manera u otra, en interacciones que son posibles gracias al lenguaje. Cada una de ellas constituye una AMIS, en el marco de la cual adquirimos, organizamos y reorganizamos nuestra conciencia.

El injerto de la naturaleza humana excentrada sobre cada cachorro humano, del que se ocupa la **fuerza antropológica**, tiene lugar como resultado de las distintas AMIS en las que el individuo participa; la **fuerza psicológica**, por su parte, analiza los procesos psicocognitivos que tienen lugar en esas acciones; el lenguaje, que interesa a la **fuerza epistemológica**, se aprende y desarrolla también en ellas, y en ellas debe ser analizado y estudiado, pues es donde tiene su existencia real; las situaciones de enseñanza-aprendizaje, que son objeto de estudio por parte de la **fuerza pedagógica**, son igualmente AMIS; y lo mismo cabe decir, finalmente, de las instancias de relación entre sociedad y sistema educativo estudiadas por la **fuerza sociológica**. Por ello se afirmaba anteriormente, y es de esperar que ahora haya quedado demostrado, que las AMIS son el eje en torno al cual se articulan todas las fuentes, cada una de las cuales se ocupa, en realidad, de observar el mismo fenómeno -los procesos de interacción humana, o AMIS- pero desde una óptica distinta, o, más bien, focalizando su atención sobre un aspecto distinto del mismo fenómeno.

Una vez explicados, con la detención que el espacio limitado de un artículo lo permite, estos dos conceptos novedosos, fuerza antropológica y AMIS, es necesario caracterizar rápidamente a cada una de las otras fuentes.

2.2.3. Fuentes psicológica, epistemológica, pedagógica y sociológica:

En la **fuerza psicológica** se opta por una concepción del desarrollo de los individuos íntimamente determinada por las experiencias a las que éstos están sometido. Se sostiene, con Luria, que el desarrollo es la *"adquisición de las experiencias de otros mediante la práctica conjunta y el lenguaje"*¹¹, y, con Vygotsky, que la instrucción precede al aprendizaje y lo conduce, por lo que el esfuerzo esencial del profesor debe radicar en proponer a los alumnos en la zona de desarrollo próximo¹², en

¹¹ Luria, A.R. y Yudovich, F.IA.: El lenguaje y el desarrollo intelectual en el niño. Pablo del Río, Madrid, 1978, p.12.

¹² Sobre todas estas cuestiones puede consultarse el libro de Whertsh o el artículo de Alvarez y Del Río citados en la nota 7. Pero es más aconsejable la lectura directa del libro de L.S. Vygotski, El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica, Barcelona, 1989, en especial de su cap. VI.

forma de actividades comunicativas variadas apoyadas en documentación rica y plural, las ayudas más potencialmente cargadas de desarrollo.

En la **fuentes epistemológica** se defiende que la lengua no es tanto un instrumento de comunicación cuanto un **instrumento de producción y de negociación del sentido** en contextos interactivos y que esos contextos -o AMIS- deben ser el lugar de la observación y estudio de la realidad lingüística, y, naturalmente, de su comprensión y producción. Entendemos, igualmente, la lengua como depósito de las experiencias colectivas de sus hablantes, como memoria del pueblo que la habla, siendo cada lengua un instrumento de construcción diferente de la conciencia. El acceso a una lengua es así necesariamente el acceso a una cultura. De hecho, como lo expresa Bruner, la única razón por la que se aprenden lenguas es para "manejarse culturalmente"¹³. Pero con Bernstein se concordará, también, en que lo que los locutores hablan no es la lengua de su comunidad, que no tiene una existencia concreta, sino **códigos** de esa lengua, cada uno de los cuales es portador de un determinados sistemas de valores y referencias culturales¹⁴.

En la **fuentes pedagógica** se intenta demostrar que el rol del profesor ha de ser, por un lado, el de **facilitador** de los procesos de construcción de aprendizajes por parte de los alumnos, ofreciéndoles marcos -AMIS- en que esos procesos puedan funcionar óptimamente, y, por otro, el de **engarzador** o mediador de esos procesos con los conocimientos culturales socialmente construídos¹⁵. En el caso de la apropiación de un idioma, estos roles son tanto más importantes cuanto que, como se acaba de señalar, una lengua, a través de sus diferentes códigos, es, necesariamente vehículo de cultura.

En la **fuentes sociológica**, en fin, se opta por considerar que las relaciones entre sistema educativo y sociedad están lastradas por la dependencia del primero con respecto a la segunda. Un sistema educativo es el instrumento de que una comunidad humana se dota para hacer perdurar el orden establecido. Este proceso de **reproducción** tiene lugar en cada una de las AMIS educativas. Pero las AMIS en las que se realiza la apropiación de una lengua extranjera podrían cumplir un rol **perverso, contrahegemónico**, al constituirse en ejemplos de otros sistemas de valores, otras formas de conciencia, otros procesos de hominización relativizadores de lo que las acciones mediadas por la lengua materna presentan como exclusivo.

¹³ J. Bruner, El habla del niño, Paidós, Barcelona, 1986. Por lo demás, se podrá leer un desarrollo de estas ideas en el ya citado Propuestas de Secuencia..., de Aienza y otros, pp. 187-189.

¹⁴ Bernstein, B. Langage et classes sociales, Minuit, Paris, 1975, pp. 124-125.

¹⁵ Véase Coll, art. cit., p. 81.

2.2.4. El modelo didáctico:

Ya se dijo anteriormente que es en las respuestas obtenidas al interrogar, desde su práctica concreta, las fuentes del currículo donde encontrará el profesor los instrumentos que le permitirán perfilar su modelo didáctico, el cual, como también se indicó, habrá de contemplar -tal como se resume en el cuadro 2- al menos estos tres apartados: establecimiento de un listado de principios de procedimiento, elección de uno o varios enfoques metodológicos que permitan integrar dichos principios, diseño de un esquema o estructura de unidad didáctica que facilite la secuencia de objetivos, contenidos y actividades dentro de ella.

MODELO DIDÁCTICO

aula como laboratorio de la realidad

**concepción pragmática de la lengua
proceso cíclico**

**atención a la zona de des.
Próximo secuencia elaborativa**

PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

**evaluación formativa
uso de documentos auténticos**

**autonomía del aprendiz
propiciar aprendizajes distintos**

ENFOQUES METODOLOGICOS PRIVILEGIADOS

ESQUEMAS PARA LA ELABORACION DE UNIDADES

Cuadro 2: Modelo didáctico

2.2.4.1. Principios de procedimiento:

Para los expertos de la investigación-acción, los principios de procedimiento se definen como *“normas de actuación derivadas de las decisiones metateóricas, teóricas y técnicas del proyecto curricular ... que sintetizan las actitudes que se quieren respetar en el trabajo”*¹⁶. He aquí, pues, a continuación, las normas de actuación que, según el colectivo autor de los materiales curriculares que aquí se presentan y consecuentemente con los datos obtenidos de las fuentes curriculares analizadas, han de presidir la elaboración de unidades didácticas. Más que como principios de procedimiento aislados se presentan, por mor de la brevedad, como enunciados globales cada uno de los cuales encierra un haz de principios de procedimiento.

- * El aula ha de ser un **laboratorio de la realidad**: Es el principio básico que permite funcionar a todos los demás. Se afirma con él que, a falta de poder acceder a la lengua objeto de apropiación en situaciones auténticas de producción y negociación de significados culturalmente marcados, es decir en AMIS reales, éstas habrán de reconstruirse en el aula **simuladamente**.

- * Se tendrá en cuenta la concepción **pragmática de la lengua**: La coherencia con éste principio ha de llevar a diseñar actividades que:
 - exijan negociar los significados producidos, partiendo de la convicción de que, como señala Gumperz, “nunca podemos estar seguros del sentido de un mensaje”¹⁷;
 - actualicen los distintos componentes de la competencia comunicativa;
 - supongan la realización de cosas con la lengua;
 - presenten distintos códigos de lengua variados y socialmente marcados;
 - permitan trabajar la lengua en torno a unidades superiores al léxico y a la frase; etc.

- * Se actuará sobre la **zona de desarrollo próximo**: Este principio, consistente con el modelo vygotskiano que orientaba la opción psicológica, recuerda al profesor que cada instancia de enseñanza-aprendizaje es una ocasión para tirar del desarrollo y conducirlo, una ocasión en la que el alumno no sólo se juega saber más o menos lengua extranjera, sino el desarrollo de sus capacidades psicocognitivas. Es necesario, pues, partir siempre de los conocimientos previos de cada alumno para asegurar que la zona de desarrollo próximo es aprovechada. El esquema para elaborar unidades didácticas que luego será objeto de estudio está pensado para respetar este principio: permite tirar del desarrollo y verificar luego su resultado.

¹⁶ C. Cascante y G. Braga: “La investigación-acción como praxis. Breve guía práctica”, Cuadernos de Pedagogía, Ed. Fontanella (en prensa), 1994.

¹⁷ J. Gumperz. Engager la conversation, Minuit, Paris, 1989, p. 27.

* Los contenidos se trabajarán **cíclicamente**: El aprendizaje no tiene lugar de manera lineal, ni se satura un campo de conocimiento de una sólo vez, sino que el proceso es un vaivén en el que unos elementos necesitan de la ayuda de otros para ser comprendidos o aceptados de modo cada vez más completo y perfecto. Hay, por lo tanto, que asegurar actividades que posibiliten la revisión, ampliación, desarrollo y fijación de los contenidos ya tratados.

* Se tendrá en cuenta la **secuencia elaborativa**: Esta noción, que procede del ámbito teórico del constructivismo psicológico, postula que, para construir un marco de aprendizaje que pueda ser rentabilizado por el aprendiz, de una lengua extranjera en este caso, habrá que organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje procediendo **de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de lo general y abstracto a lo concreto y particular, de la comprensión a la producción**, etc.

* Se propiciará siempre una **evaluación formativa**: Se trata de una evaluación que se caracteriza por ayudar al aprendiz:

- a tomar conciencia, en cada momento, del lugar que ocupa en su recorrido de construcción de conocimientos;
- a tomar, igualmente, conciencia de los procesos y estrategias que pone en marcha al aprender, para así rentabilizarlos;
- a gestionar autónomamente su propio recorrido y su singular proceso de construcción de conocimientos.

Se observará que en la unidad didáctica sobre tema ecológico, que se propone como ejemplificación del modelo didáctico que aquí se está exponiendo, se han previsto múltiples momentos y variadas fórmulas de este tipo de evaluación formativa.

* Se propiciará la **autonomía del aprendiz**: Autonomía y evaluación formativa van de la mano. La segunda es un instrumento de la primera; pero, al mismo tiempo, no es posible imaginar aquélla sin la existencia, en algún grado, de ésta. En realidad no hay aprendizaje si no es autónomo. Más vale que el profesor acepte este hecho y ponga los medios para facilitarlo y potenciarlo. En la unidad didáctica de referencia, el aprendizaje autónomo tiene sus instrumentos más importante en una serie de fichas que el alumno debe ir rellenando y completando progresivamente; en los momentos de evaluación de contenidos y de procesos que utilizan dichas fichas como medio de autoevaluación; en la elaboración, con ayuda, de esquemas que luego hay que desarrollar autónomamente; etc.

* Se priorizará el uso de **documentos auténticos**: El interés de este tipo de documentos estriba en que están llenos de huellas discursivas, es decir de huellas de los procesos reales de producción y negociación de significados culturales. Entre ellos habrá que conceder un lugar de privilegio a los documentos en soporte vídeo porque:

- contextualizan los enunciados, reproduciendo casi con toda exactitud los procesos de enunciación, la relación entre lo dicho y lo callado, entre lo verbal y lo no verbal;

- unen la representación lingüística a la imagen de la realidad representada;
- visualizan, en definitiva, AMIS.

* Se propiciarán otros **aprendizajes distintos** de los meramente lingüísticos: La apropiación de una lengua segunda no puede tener como objetivo el dominio de un instrumento para nombrar de modo diferente una realidad ya conocida. Ni siquiera es acertado decir que se trata de la adquisición de una nueva competencia comunicativa. Más bien se trata de la ampliación de la competencia comunicativa de que dispone el aprendiz, ampliación que ha de servir a éste para aprender otras cosas, a propósito de otros, produciendo y negociando nuevos significados culturales y de modo diferente, transformándose así en cuanto comunicador, todo ello según las propias capacidades, intereses, nivel y ritmo de cada uno.

Es en este marco, abierto hace ya tiempo por los enfoques comunicativos en el que han de integrarse las nociones que el diseño curricular ministerial ha puesto de actualidad, como la **transversalidad** o la **diversidad**, y otras ya antiguas, pero ahora reactualizadas, como la **globalización** y la **interdisciplinariedad**.

2.2.4.2.- *Enfoques metodológicos privilegiados:*

El modelo didáctico que aquí se defiende opta, como enfoque metodológico privilegiado, por las **tareas lúdicas**, práctica de aula que permitirá respetar los principios de procedimiento que se acaban de exponer posibilitando, en especial, que las situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje se conviertan en ese laboratorio de la realidad que en el dintel de aquellos principios de procedimiento se reclamaba. La noción de tarea lúdica tiene la voluntad de integrar el conjunto de enfoques que, presentándose con frecuencia como diferentes, si no como excluyentes, comparten todos ellos la pretensión de reconstruir creativamente en el aula los procesos interactivos o AMIS de todo orden que se dan en la realidad. La **simulación**, los **proyectos**, las **tareas**, los **juegos** ... son tareas lúdicas, y sólo la tendencia al capillismo -una forma roma de comprender la propiedad privada intelectual- puede hacer de ellas enfoques metodoló-

gicos distintos. No siendo este el lugar para detenerse a demostrar esta afirmación¹⁸ -que, por lo demás, a los que frecuentan este tipo de propuestas debería parecerles obvia- bastará con proponer aquí una definición de tarea lúdica en la que los especialistas de cada uno de los enfoques citados -los Debyser, Caré, Mata, Di Pietro, Long, Breen, Candlin, Ribé, Zanón, Estaire, etc...- no tendrán dificultad en reconocerse:

*Una **tarea lúdica** es una “práctica consistente en reconstruir en acción, en parte o en su totalidad, cualquier fenómeno de la vida social al margen de su propósito práctico real, que es susceptible de convertirse en el aula en el eje en torno al cual se articulan las diversas facetas que están implicadas en la construcción de una competencia comunicativo-cultural en una lengua segunda y se organizan y desarrollan globalmente todas las actividades a partir y en función de la propia trama, ligando cada paso que hay que dar desde el comienzo hasta el final de la acción”¹⁹.*

El elemento aglutinador de los distintos enfoques aquí reunidos es el **juego**, concebido, siguiendo a Vygotski y Elkonin²⁰, de un lado, desde la perspectiva filogenética del problema, como el modo histórico de transmisión de conocimientos utilizado por las sociedades humanas a través del tiempo (**en la historia de la humanidad primero fue el trabajo y luego el juego para preparar el trabajo**, viene a ser la tesis defendida por Elkonin) y, de otro, como el modo privilegiado de rentabilización de la zona de desarrollo próximo, es decir, como el modo privilegiado de desarrollo individual o, dicho de otra manera, del transvase de la naturaleza humana excentrada, interpsicológica, al nivel intrapsicológico (perspectiva ontogenética del problema).

La función del juego en el aula no es, por lo tanto, divertir al aprendiz sino explotar la poderosa potencialidad constructora de aprendizajes del juego, la cual se enraiza, de un lado, en la **pertinencia ecológica** de éste -al quedar inscrito, mediante su uso didáctico, en la herencia filogenética de la especie humana- y, de otro, en la función ontogénica que el juego cumple. Este segundo aspecto quedará aclarado con la siguiente cita:

¹⁸ Una discusión de este tema -con el interés añadido de que se le pone en relación con la investigación-acción- se encontrará en J.L. Atienza, “Las tareas lúdicas como una forma de investigación en el aula”, Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de Idiomas, nº 5, Universidad de Alcalá, 1992, pp. 9-29.

¹⁹ J.L. Atienza y P. Gil. “El juego en la clase de lengua extranjera: una estrategia para lograr buenos aprendizajes”, Aula de innovación educativa, Graó Ediciones, nº 28-29, pp. 81-90 (pp. 88-89 para la cita).

²⁰ De Vygotski véase op. cit. (principalmente el capítulo séptimo); de D. Elkonin consúltese su Psicología del juego, Madrid, Visor, 1984.

“El juego no es una actividad más, sino una actividad nuclear en todo aprendizaje, puesto que concentra, ‘como en el foco de una lente’, todos los procesos evolutivos del niño. ‘El atributo esencial del juego es una regla que se ha convertido en deseo’, concluye Vygotski, tras haber demostrado que lo que caracteriza al juego son las reglas y que éstas consiguen la paradoja de que, exigiendo un esfuerzo por parte del jugador (niño o adulto) -pues tiene que someterse a unas leyes que le impiden hacer lo que desearía en cada momento-, ese esfuerzo es el que le permite alcanzar el máximo placer, es decir, jugar, para lo cual desea también respetar las reglas del juego. Traduciendo esto al aprendizaje institucional de una lengua extranjera, el juego en el aula es aquel tipo de práctica que nos permite lograr que la lengua extranjera, que aparece como una regla más, sea **deseada** por el niño”²¹.

El juego y, por la tanto, las tareas lúdicas, que son modalidades de juego, son así coherentes con las concepciones expuestas en la fuente antropológica y psicológicas²². Pero las tareas lúdicas precisan un instrumento de traducción a la actividad del aula que optimice sus virtualidades. De construirlo se ocupa el apartado siguiente.

2.2.4.3. *Un esquema de unidad didáctica:*

El diseño propiamente dicho de una unidad didáctica -que supone, no se olvide, el diseño de una AMIS educativa, esto es, el diseño de una **acción educativa mediada por instrumentos semióticos**- coherente con los planteamientos hasta ahora expuestos, debería comportar:

* Un primer momento de **negociación** de la tarea lúdica con los alumnos, con la finalidad de que se impliquen en el conjunto del proceso, siendo conscientes de qué se va a hacer, a través de qué modalidad de actividades, con qué recorrido, con ayuda de qué tipología de materiales, etc. Si cada unidad didáctica forma parte de un todo más amplio (una simulación global a lo largo de un año, por ejemplo) la negociación esencial tendrá lugar al comienzo del curso y no será preciso replantearla al comienzo de cada unidad.

* Un segundo momento de **análisis prepedagógico**, por parte del profesor, de la tarea lúdica así negociada, con el objetivo de hacer una previsión general de contenidos -no sólo lingüísticos: qué actos de habla son susceptibles de aparecer en la resolución de la tarea, qué formulaciones para esos actos de habla, qué léxico, qué elementos morfosintácticos, qué cuestiones culturales, tanto implícitas como explícitas, qué elementos cinésicos y prosémicos- y decidir cuáles de entre ellos deban pasar a ser objeto de apropiación, teniendo en cuenta las características y capacida-

21 Atienza, J.L. en Atienza y otros, Propuestas de Secuencia. Lenguas Extranjeras. Primaria, MEC/Editorial Escuela Española, 1992, p. 138.

22 Para un desarrollo amplio de estos temas véase Atienza y Gil, art. cit. y Atienza, “El juego y la enseñanza de lenguas extranjeras”, El Busgosu, CEP del Nalón, 1994, pp. 20-25.

des de los alumnos. Se hará también aquí una previsión de las actividades más idóneas y de los materiales necesarios.

* En tercer lugar, se procederá a **determinar los objetivos y contenidos generales** de la unidad, teniendo en cuenta lo decidido en la secuencia de objetivos y contenidos, pero también aquellos principios de procedimiento que se van a atender especialmente en la unidad, pues ello condicionará la selección de actividades.

* Finalmente, se abordará el despliegue y **secuenciación de los contenidos y de las actividades** a lo largo de la unidad. Aquí es donde cabe imaginar el esquema de unidad didáctica que se ha postulado repetidas veces. En el cuadro 3 se presenta el que ha sido utilizado para secuenciar la unidad transversal sobre la ecología a la que hemos hecho ya referencia:

FASE	MOMENTO INTERACTIVO DEL PROCESO DE APROPIACION	FUNCION DE LAS ACTIVIDADES
I	- Presentación de la tarea lúdica: objetivos y contenidos	Actividades de motivación e indagación conocimientos previos
II	- Resolución de la tarea con ayuda: objetivos y contenidos	Actividades de apropiación
III	- Resolución de la tarea sin ayuda: objetivos y contenidos	Actividades de evaluación
IV	- Variación de roles y registros: objetivos y contenidos	Actividades de apropiación y evaluación
Evaluación final individual de conocimientos y del proceso		

Cuadro 3: Esquema para secuenciar unidades didácticas

La sencillez de este esquema no debe ocultar la riqueza que encierra. En **primer lugar**, es coherente con la noción de AMIS, mejor aún, es el esquema de una AMIS que, teniendo en cuenta la **meta** a conseguir, la tarea lúdica, permite una descripción de los temas que han de ser tratados (contenidos), de las **operaciones** a realizar (las actividades) y de las **condiciones** bajo las que éstas se realizan (la descripción de las actividades, con las consignas para el profesor y los alumnos, que serán, en lo fundamental, un desarrollo de los principios de procedimiento).

Además, la estructura en cuatro fases de progreso es ya en sí misma una secuencia de carácter constructivista:

* la **primera fase** supone la toma de conciencia de los conocimientos previos de los aprendices, busca, a la vez, motivar a éstos de cara a la realización de la tarea lúdica e, idealmente, en última instancia, pretende crear situaciones interactivas en las que la comunicación surja naturalmente como necesidad de la propia acción, es decir de la tarea lúdica final;

* la **segunda**, fase de apropiación de conocimientos, tiene como objetivo crear un marco en el que el profesor proporcione a los alumnos, de acuerdo con las necesidades de cada cual -observadas en la fase anterior al indagar los conocimientos previos-, las **ayudas** de todo tipo -en forma de actividades, materiales, informaciones directas, etc.- necesarias para realizar la tarea lúdica, para alcanzar la **meta** de la **acción**;

* la **fase tercera**, de resolución autónoma de la tarea, se considerará como el momento de la evaluación y autoevaluación de los logros obtenidos por los alumnos en sus acciones de construcción de conocimientos: el profesor y los alumnos toman conciencia de en qué medida éstos son capaces de hacer por sí solos aquello que, previamente, han hecho con la ayuda del profesor;

* pero las producciones de los alumnos en la tercera fase son meramente imitativas y, por ello, se propone una **cuarta fase**, de transposición, que tiene como finalidad la evaluación de la capacidad que tienen los aprendices para trasladar los conocimientos adquiridos a otros contextos similares, única garantía ésta de que los aprendizajes han sido significativos, única garantía, más en concreto, de que una determinada competencia comunicativa -en un determinado ámbito- ha sido adquirida, pues tener competencia comunicativa es, precisamente, poseer la capacidad de adaptar el discurso a las exigencias cambiantes de las variables que intervienen en una interacción social.

Una **tercera cualidad** del esquema es su coherencia con las teorías psicológicas de Vygotski por las que se optaba en la fuente psicológica y con los planteamientos filogenéticos y ontogenéticos en torno al juego. Respecto al primer aspecto, el esquema calca el modelo de relación entre desarrollo e instrucción sugerido por el psicólogo ruso: la primera fase parte del desarrollo real, por ello una de sus funciones es la identificación de los conocimientos previos de los aprendices; la segunda se corresponde con la zona de desarrollo próximo, la zona sobre la que actúa la instrucción tirando del desarrollo y conduciéndolo; la tercera y la cuarta son las fases del desarrollo potencial, donde se da cuenta del progreso realizado por cada cual.

En cuanto a la consistencia del esquema con el rol del juego en la filogénesis y en la ontogénesis hay que señalar, por un lado, en relación con la primera, que el esquema no representa, ni puede representar, más que uno de los tres momentos de la dinámica filogenética, precisamente el del juego, el cual, sin embargo, sólo es posible y tiene sentido si se une a los otros dos: el trabajo o actividad sería que le precede -sin cuya existencia como modelo su reconstrucción mediante la tarea lúdica sería imposible- y el trabajo o actividad sería que ha de venir -que es lo que da sentido didáctico a la tarea y motiva su realización, pues el juego tiene como objetivo preparar al aprendiz a resolver en la realidad el problema simulado en el aula; por otro lado, en lo que se refiere a la dinámica ontogenética, el esquema sitúa al aprendiz en un

contexto interactivo que posee todas las ventajas del juego: se negocia el tipo de juego en la primera fase; se presentan las reglas, se distribuyen roles, se hace acopio de materiales y se realizan tareas de entrenamiento en la segunda; se ensaya el juego en la tercera; se juega autónomamente en la cuarta.

En fin, la estructura en fases permite formular y secuenciar los objetivos, contenidos y actividades con facilidad y ayuda, también, a interrelacionarlos reduciendo la brumosis y vaguedad con que con tanta frecuencia se presenta la necesaria relación que se ha de establecer entre unos y otros.

La aplicación del último nivel del esquema, la evaluación final, será facultativa. En realidad es ajeno al propio proceso de construcción de conocimientos en cuatro fases planteado, el cual ya contiene previsiones de evaluación (fases 3ª y 4ª). Pero el profesor podrá estar interesado en efectuar una evaluación final cuando se considere muy presionado por el sistema educativo en su demanda de datos evaluativos convencionales, o cuando, tras una unidad en la que se ha trabajado fundamentalmente en grupo, crea oportuno o bien conocer más de cerca el recorrido de cada alumno o bien que el propio aprendiz adquiera conciencia del carácter de los progresos realizados.

3 ANALISIS DE UNA UNIDAD TRANSVERSAL: LA ECOLOGÍA:

Los tres constituyentes del modelo didáctico que se acaban de presentar han sido tenidos en cuenta para la elaboración de la unidad didáctica transversal, sobre tema ecológico, que ahora se pasa a detallar de modo breve y general²³. No es factible otra cosa, al no poder ofrecer aquí una copia de la unidad que posibilitaría una explicación más en profundidad. Bastará, pues, con enunciar los principios de procedimiento elegidos para la unidad, concretar la actividad final y analizar la organización y estructura de la secuencia. Serán suficientes estas muestras para evaluar su fidelidad al modelo didáctico descrito y, en concreto, para verificar las virtudes del esquema para generar unidades didácticas que aquí se ha defendido.

3.1. Los principios de procedimiento o ejes de selección y organización de las actividades a los que esta unidad didáctica atiende más específicamente son los siguientes:

* Facilitar el aprendizaje de otras cosas además de la lengua y a través de ella:

²³ Esta unidad forma parte de la Guía de Reflexión Didáctica para Profesores de idiomas, de Atienza y otros, ya citada.

- . conocimientos sobre la naturaleza, el medio ecológico, su deterioro y su conservación;
- . conocimientos sobre la estructura, organización y elaboración de cierto tipo de textos (carteles, folletos y manifiestos);
- . conocimientos diversos: geográficos, históricos, culturales (canciones).

- * Fomentar la autonomía del alumno, tanto en el aprendizaje como en la evaluación.
- * Propiciar el trabajo en grupo.
- * Asegurar la circularidad cíclica en el aprendizaje.
- * Posibilitar el trabajo interdisciplinar.
- * Desarrollar procesos de evaluación formativa.

3.2. La **tarea lúdica final** de la unidad, o **meta** de la AMIS pedagógica es la “*realización de una exposición de carteles murales y folletos informativos y publicitarios, así como la elaboración de un manifiesto, todo ello acerca del interés y la conservación de entornos naturales*”.

La **organización, estructura y secuencia** de la unidad que se resume en el cuadro 4 -en el que para mayor claridad se ha prescindido de los objetivos y se han agrupado las actividades según sus finalidades didácticas y los contenidos según su carácter conceptual, procedimental o actitudinal- permite comprobar, con sólo compararlo con él, que se ha respetado el esquema propuesto en el modelo didáctico.

Pero además hay otras constataciones interesantes en relación con cada una de las fases:

En la **primera** hay que subrayar la ausencia, como cabía esperar, de contenidos conceptuales, puesto que no se trata de una fase de adquisición de conocimientos. Al contrario, los contenidos actitudinales tienen aquí el mayor peso relativo, lo que es natural en una fase de motivación.

En la fase **segunda**, los contenidos conceptuales aumentan, pero el mayor peso es para los procedimentales porque uno de los principios de procedimiento elegidos específicamente para regir esta unidad es el fomento de la autonomía del aprendiz. Una lectura detenida de los contenidos demostraría, además, que han sido respetadas las exigencias de la **secuencia elaborativa** propia del constructivismo. Esto también es constatable en la secuencia de actividades que tiene un carácter cíclico, ritmado por las actividades 12, 20 y 24, las cuales culminan ciclos de actividades que ponen en marcha procesos de aprendizaje de estructuras discursivas cada vez más complejas, descontextualizadas y abstractas (cartel > folleto > manifiesto). Estos procesos proceden siempre de la comprensión (actividades de identificación, observación y análisis de ejemplos auténticos de cada tipo de documento) a la producción (elaboración guiada de esquemas de cada tipo de documento que encontrarán su desarrollo en la tercera fase).

FASES	CONTENIDOS	SECUENCIA DE ACTIVIDADES
I	<p>1 Conceptual 4 Procedimentales 4 actitudinales</p>	<p>- 0 a 7: son actividades de motivación (0 a 2), indagación, explicitación, validación, consolidación y puesta en común de conocimientos previos (3 a 5) y organización del trabajo (6-7).</p>
II	<p>8 conceptuales 14 procedimentales 6 actitudinales</p>	<p>- 8 a 11: Análisis de materiales (carteles) para conocer su organización textual, adquirir vocabulario y datos factuales sobre el tema, así como aprender procedimientos de orden vario. - 12: Preparación a la producción de un cartel. - 13 a 16: Actividades formativas de tipo diverso con la finalidad de mejorar producciones, ampliar informaciones, evaluar el proceso y revisar y reforzar conocimientos. -18-19: Análisis de materiales (folletos) para conocer su organización textual, adquirir vocabulario y datos factuales sobre el tema así como aprender procedimientos de orden vario. - 20: Preparación a la producción de un folleto. - 21: Evaluación para mejorar las producciones. -22-23: Análisis de materiales (folletos) para conocer su organización textual, adquirir vocabulario y datos factuales sobre el tema así como aprender procedimientos de orden vario. - 24: Preparación a la producción del manifiesto.</p>
III	<p>1 conceptual 8 procedimentales 7 actitudinales</p>	<p>- 25: Negociación de criterios de evaluación. - 26: Confección de carteles y folletos. - 27: Presentación y evaluación de los productos. - 28: Negociación modos de organización para la elaboración del manifiesto. - 29: Confección del manifiesto. - 30: Presentación y evaluación del producto.</p>
IV	<p>4 conceptuales 2 procedimentales 2 actitudinales</p>	<p>- 31: Resolución de la nueva tarea (mural). - 32: Presentación y evaluación del o de los productos.</p>
Evaluación final individual de conocimientos y del proceso		

Cuadro 4: Organización, estructura y secuencia de la unidad transversal

Nótese, por lo demás, la existencia de actividades de evaluación formativa -instrumento, ya lo vimos en su momento, al servicio de la progresiva autonomización del alumno- al final de cada ciclo (actividades 13,16 y 21). En cuanto a la fase **tercera**, está toda ella dedicada a la evaluación. Por ello desaparecen, prácticamente, los contenidos conceptuales, mientras que la resolución de las actividades proyectadas -elaboración de criterios de evaluación, trabajo autónomo en grupos, presentación pública de los productos resultantes y evaluación colectiva de los mismos- son lugares privilegiados para el aprendizaje de contenidos actitudinales y procedimentales, que por ello tienen aquí presencia importante.

En fin, la **última** fase, además de ser el lugar para evaluar la significatividad de los conocimientos adquiridos, es, también, por ello mismo, momento de autoaprendizaje, por lo que los contenidos conceptuales vuelven a cobrar peso relativamente substancial.

CONCLUSION

La *Guía de Reflexión Didáctica para Profesores de Idiomas* que aquí se ha presentado²⁴ supone una apuesta, sin duda en muchos aspectos fallida, por el rigor, la cohesión y la coherencia. El intento de fidelidad a esas tres cualidades ha regido todos los esfuerzos del colectivo de autores de la misma a lo largo de los cuatro años que ha durado su confección. Es el modo de abordar la tarea lo que al final del proceso queda. Y, por ello, la invitación a sumarse a un trabajo de esas características es el mensaje con que se terminan estas páginas. La manera de proceder es, pues, lo que puede tener un valor para los profesores que se acerquen a estos materiales. El producto concreto, en cambio, ha de estimarse secundario.

Difundiendo el resultado de su trabajo el colectivo que el autor de este texto representa aporta su colaboración a la construcción de una comunidad solidaria de enseñantes. Es a los demás, a aquellos que comparten semejante proyecto, a los que corresponde ahora dar la réplica.

²⁴ Nada se ha dicho de la secuencia de contenidos, problema importante e insidioso. Algunos de los aspectos del mismo han sido tratados de manera convincente por M. Murcia en "Los 'procedimientos' en la enseñanza de idiomas", Signos, nº 10, pp.38-53, CEP de Gijón, 1993.

LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS COMO ACCION CULTURAL

**Gloria Gutierrez Almarza y
Fernando Beltrán Llavador
E.U. de Educación de Avila
Universidad de Salamanca**

Summary

The introduction of foreign languages in primary education has led us to rethink and reconsider not only the methodological or procedural aspects of classroom activity, but also the aims and objectives of both primary English teaching and the education of primary teachers. This rethink must consider the sociopolitical and cultural contexts within which these two activities are carried out. Using the framework of criticism and possibility theory, we propose to subordinate the what and the how to the why. This article, thus, presents a series of materials and teaching activities which can, hopefully, give this considerable broader perspective to the teaching of English in primary schools.

Resumen

La introducción de lenguas extranjeras en el segundo ciclo de la enseñanza primaria nos ha llevado a reconsiderar no sólo los aspectos procedimentales y metodológicos de la actividad en el aula, sino también los objetivos tanto del inglés en la primaria como de la formación de los maestros. Esta replanteamiento lleva consigo el considerar y analizar los contextos sociopolíticos y culturales donde se lleva a cabo la actividad docente. Partiendo de los discursos de la crítica y de la posibilidad, proponemos subordinar los qué y los cómo a los por qué.. Este artículo presenta una serie de materiales y actividades que pueden, esperamos, ofrecer esta perspectiva más amplia en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

I. INTRODUCCIÓN

Como resultado del trabajo conjunto que hemos venido desarrollando en los últimos tres años, cada vez vemos más urgente volver a hacer de los idiomas un vehículo de conocimiento social. Nuestra mayor preocupación consiste en este momento en dar primacía a los fines educativos antes que a los medios, no por subestimar su valor, sino antes bien, para garantizar que sean perfectamente congruentes con fines éticamente sancionables. Consecuentemente este artículo intenta establecer vínculos muy fuertes entre teoría y práctica, y por eso la fundamentación teórica se acompañará de ilustraciones prácticas por medio de algunos materiales y propuestas de actividades sencillas. Aunque los ejemplos se referirán al idioma inglés muchas de las ideas se podrán transferir, con adaptaciones, a otras lenguas.

Antes de proceder a mostrar esos materiales educativos quisiéramos poner de manifiesto que suscribimos plenamente la posición de Paulo Freire cuando afirma que el “fin último de la educación es la libertad”. Nuestra inspiración educativa procede de una multitud de autores y trabajadores de la enseñanza cuyo empeño es hacer de la educación una tarea emancipadora y crítica. En ese empeño de crecimiento en la conciencia de nuestra identidad, los otros (tan diferentes a nosotros pero tan cercanos en lo más íntimo) juegan el importantísimo papel de ayudarnos a reconocernos en el espejo de la diferencia.

Los idiomas, por su puesto, están en el punto de confluencia entre pensamiento y acción, entre lenguaje y conciencia, y representan a la vez la semilla y el fruto de una cultura que puede ser de diálogo, encuentro y cooperación o, por el contrario, de sometimiento, desencuentro y competición, esto es, una cultura de fines o una cultura de medios. Por eso, en nuestra comprensión de cultura, ésta no queda reducida a objetos -sean estos expuestos al ojo público en museos o lugares reconocidos o elaborados en el aula- sino que recoge además, y de una manera importantísima, los procesos, las interacciones y las historias de vida de sus protagonistas, en nuestro caso los niños y niñas, sus padres, sus enseñantes, y la pequeña gran comunidad que configura cualquier microuniverso educativo.

II. EL POLO CRÍTICO: LO QUE NO ES ACCIÓN CULTURAL EN ENSEÑANZA DE IDIOMAS

A continuación ofrecemos algunos ejemplos de lo que *no* representa una cultura liberadora en enseñanza de idiomas, para después apuntar otras propuestas y ejemplos de lo que *sí* podría representar esa cultura:

1. Excluir la enseñanza de otras lenguas en favor exclusivo del inglés por seguir políticas de planificación lingüística con criterios exclusivamente economicistas.

2. Depositar en los medios (los “media” de los que ya dijera McLuhan haciendo un juego de palabras “the media is the message”) la clave educativa. Aunque esconden posibilidades enormes deben subordinarse a los fines educativos y no a la inversa. Ahora proliferan los libros y materiales banales, frívolos y supuestamente ambiguos so pretexto de que son motivadores, se acude a formatos de la prensa del corazón, o se elaboran contenidos para audiencias amplias dejando a un lado las características específicas de cada contexto. Los métodos llegan a equipararse a los libros de texto, reduciendo al enseñante a un mero ejecutor de las prescripciones del libro experto.

3. Fomentar la competición entre maestros y estudiantes en lugar de la cooperación; y hacer de los idiomas un nuevo elemento de discriminación confundiendo diferencia con deficiencia: por ejemplo, haciendo uso del idioma inglés como “gatekeeper”, elemento de selección laboral a la hora de contratar trabajadores inmigrantes en el Reino Unido y Estados Unidos; o el caso de los trabajadores vietnamitas en los EE UU en cadenas de producción a quienes se les enseña el inglés estrictamente necesario para cumplir su función de piezas en el engranaje industrial, pero nada más. Las clases ponen el énfasis en las competencias necesarias para los trabajos que se consideran apropiados para los inmigrantes. Algunas se destinan a señalar la importancia de disculparse adecuadamente: “What do you say to your supervisor when you make a mistake?”; “I am sorry, I will not do it again”. Los alumnos también fichan y siguen normas empresariales con directrices en las paredes de las clases del estilo “Work quickly. Don’t waste time and materials”. Tollefson (1991: 108), a la luz de estos hechos hace la siguiente reflexión:

“The function of language policy for refugees arriving in the US is to regulate the role of the educational system in integrating them into the social, political, and economic life of their new country [...] to channel them into jobs in the peripheral

economy, primarily at near or near minimum wage ...[and] refugee ESL classes emphasize language competencies considered appropriate for minimum-wage work: following orders, asking questions, confirming understanding, apologizing”.

4. Solapar sutilmente el discurso de los idiomas como vehículos de comprensión internacional con el de la colonización multinacional. Así, una crónica de un encuentro de la asociación TESOL en Moscú dibuja el clima mercantilista que se respiraba en tal ocasión: “Not surprisingly, even corporations played a significant role in this new kind of professional happening in a new Russia: Penguin Books printed the programs and provided generous program “extras”, while McDonalds’ and the Coca-Cola Company, *those consummate symbols of a formerly alien world order*, fed the participants with Big Macs, apple pie, and gallons and gallons of coke” (Martin and Bochorishvili 1994).

III. EL HORIZONTE DE POSIBILIDADES

Como al discurso de la crítica ha de acompañar el de la posibilidad, comentaremos ahora algunos ejemplos de materiales diseñados, o recogidos, en buena parte, por o con nuestros estudiantes de Magisterio para aplicar ideas similares a las aulas de enseñanza primaria o secundaria, que nos gustaría contribuir a transformar en genuinos laboratorios culturales.

1. Puesto que damos prioridad al contexto, pensamos que uno de los primeros pasos en el aprendizaje de idiomas habría de consistir en recoger muestras vivas del idioma de aprendizaje en su entorno más inmediato. Existen posibilidades de elaborar posters, dosiers, etc., a partir de muestras de lenguaje real a partir de etiquetas o frases recogidas en el supermercado local, en los anuncios de la calle o de la prensa, nombres de tiendas, etc. Algunos murales con ese variopinto material han decorado las paredes de nuestras aulas con títulos tan sugerentes como “Spanglish in our town”, “English in the streets”, etc...

2. Elaborar diarios de aprendizaje, que podrían seguir varias modalidades:

- individuales
- cooperativos
- escritos
- orales (grabados en cinta)
- según un formato prescrito previamente
- adaptados al estilo de cada estudiante
- en el idioma materno
- en el idioma de aprendizaje

He aquí un breve extracto de las notas de un día de prácticas en el diario escrito de Purificación, una de nuestras alumnas, que recoge la siguiente anécdota: "It is raining and children can't play in the garden and they look through the glasses while the rain falls on the street. They draw and colour the pictures, but soon they begin to get bored. We sit on the floor, look at each other and Teresa says: 'Puri, why don't you tell us a story? Oh, I think. This is a surprise, but why not? The problem is that I do not remember any now but this problem disappears quickly. (I look at one of their drawings) and begin a story...(sigue la historia improvisada acerca de unos niños como ellos, en una escuela parecida a la suya pero con alguna mágica diferencia). M^a José, Belén, Teresa and Inma are very, very happy and they like the tale. I have seen that the imagination is something really incredible and very useful for us teachers..."

3. Una variación de lo anterior consiste en mantener un pequeño cuaderno (o cinta grabada) de diálogos con el profesor: no ha de ser muy extensa, pero es sumamente estimulante y personal. Se ha realizado una experiencia de ese tipo en el área de alfabetización de adultos en un segundo idioma en Estados Unidos; y se está efectuando esa misma experiencia en alfabetización de adultos en la Comunidad Valenciana con resultados sorprendentemente positivos (ver referencias al final, en la bibliografía).

4. Todavía otra variante de lo anterior consiste en efectuar, más allá del ámbito del aula, entrevistas registradas de forma escrita o en cinta de cassette. Por ejemplo Mari Carmen y Margarita, dos de nuestras alumnas, grabaron en cintas de cassette y vídeo entrevistas a hablantes nativos y extranjeros con distintos acentos. Este material elaborado por los propios alumnos fue una aportación muy rica para nuestras clases.

5. Además de las ventajas de la correspondencia escolar (la comunicación es real y no simulada, a una motivación "afectiva" le sigue un resultado "efectivo", la tarea es significativa tanto en el proceso como en su producto, el enfoque subordina por necesidad el contenido gramatical a las funciones comunicativas del lenguaje, etc...) nuestros alumnos mantuvieron correspondencia con profesores y estudiantes de inglés en distintos países, durante un curso académico y algunos aún la continúan, a partir de las listas de direcciones que aparecen periódicamente en la revista *Forum*. La experiencia supuso un acercamiento de culturas (no necesariamente sajonas) a través de la lengua inglesa como idioma internacional. A esto se puede añadir la modalidad de intercambios de vídeos con el objetivo ideal de alcanzar intercambios personales o de grupo con visitas y estancias periódicas en el otro país.

6. Se puede escribir también, como parte del curriculum de formación escolar o universitaria, a diversas organizaciones pidiendo información diversa. Por ejemplo, en una ocasión escribimos a una cincuentena de direcciones extraídas de un directorio sobre “holistic education”. Al poco tiempo empezamos a recibir folletos informativos de organizaciones e instituciones muy diversas que tuvimos que organizar en diferentes subsecciones (escuelas alternativas, revistas, boletines y libros divulgativos, catálogos, métodos de aprendizaje divergentes como “homeschooling”, “accelerated learning”, “cooperative learning”, etc., o líneas educativas como las de Montessori, Steiner, John Holt, etc...) a fin de hacer el mejor uso de un material que concilia de manera ideal el idioma inglés y el contenido pedagógico. Para ello tan sólo hizo falta una carta estándar que se envió a ese listado de direcciones reseñadas en una revista educativa.

7. A esos efectos, resulta del máximo interés, elaborar un dossier con direcciones de interés tanto en España como en el extranjero, que pueden incluir desde Oficinas de Turismo hasta las Embajadas o Consejerías Laborales, subdirecciones de los ministerios de educación de los dos países, centros educativos escolares o universitarios, representantes editoriales, asociaciones de carácter social, ecológico, cultural, etc.... Por ejemplo, 1) British Telecom tiene toda una sección dedicada a la rama educativa y edita materiales didácticos de sumo interés; 2) otra posibilidad, para estudiantes universitarios puede ser la suscripción de la revista *New Internationalist*, y las cintas que acompañan a la revista para los ciegos; 3) si queremos intercambiar materiales con otras escuelas podemos sugerir la suscripción gratuita a una revista similar -también con cintas- que edita la ONCE en España; 4) en otro orden de cosas, hemos visitado la Filmoteca de Salamanca, tanto con estudiantes como con niños, donde han elaborado -a propia petición- ciclos específicos de películas en versión subtitulada previamente comentadas por los encargados y acompañadas de fichas didácticas.

8. Otra variante, más modesta pero accesible, es la correspondencia “interna”, esto es, dentro del propio colegio, entre niños de una y otra clase o entre grupos de distinto nivel, o de colegios cercanos.

9. La presencia real de visitantes extranjeros en nuestras aulas, o salidas previamente preparadas para el encuentro de los niños o estudiantes mayores, con los mismos es imprescindible para hacer de la enseñanza del idioma inglés algo “real” y no meramente una asignatura más (en nuestras aulas hemos tenido estudiantes extranjeros, además de las “lectoras” que son una valiosísima presencia).

10. Cabe unirse, además, a grupos de turistas extranjeros en la propia, o una localidad cercana, siguiendo las explicaciones en el otro idioma con cuadernos de visita previamente elaborados. Idealmente, habría que buscar la ocasión de trabar conversación con ellos de una forma sencilla, registrando expresiones fáciles y comunes desde el principio (contamos con el testimonio real y la valoración positiva de Sonsoles, una maestra del Colegio Público Comuneros de Avila que realizó esa experiencia en una visita con sus alumnos a la ciudad de Santiago de Compostela; los alumnos tenían que completar una guía de observación en inglés a partir de la información obtenida a base de preguntas a los visitantes extranjeros o sus guías, y consultando a los folletos de información turística de la oficina local).

11. Además de lo anterior, nos podemos plantear una enorme variedad de materiales alternativos, o complementarios, a los libros de texto, de acuerdo a los niveles con los que trabajemos:

- *Prensa diaria o semanal:*

a) prensa española: según edades recoger dossier de artículos con aspectos de interés sobre la lengua o la cultura de los países anglófonos o francófonos, etc... (por ejemplo, el artículo "Modernos y elegantes", lleno de humor y de frescura de Julio Llamazares, en El País, jueves 13 de mayo de 1993, p. 15, o algún comentario incisivo en ese, u otros periódicos de Juan Goytisolo en favor de una cultura "mestiza", "meteca", resultado de contactos, mezclas creativas y adaptaciones para resistir o contestar la dominación ideológica, o de Eduardo Galeano o Carlos Fuentes respecto a la presencia social y lingüística de las minorías hispanas, fronterizas, chicanas, en EEUU, etc...);

b) prensa extranjera:

- seleccionar extractos como éste, extraído de una tira cómica: *"I used to think I was poor. Then they told me I wasn't poor, I was needy. Then they told me it was self-defeating to think of myself as needy, I was deprived. Then they told me deprived was a bad image, I was underprivileged. Then they told me underprivileged was overused. I was disadvantaged. I still haven't got a dime, but I have a great vocabulary"*.

- hacer composiciones escritas recortando y pegando palabras y frases (como éste pequeño poema/collage escrito en colaboración con un grupo de estudiantes: *"ahhh!! sometimes precious life takes only 10 years, months,*

weeks, minutes, seconds to share, don't you think?" en el que la disposición de las palabras, el tipo de letras, la ilustración de fondo, en suma, los componentes extralingüísticos consituyen un orden semiótico indispensable para su apreciación);

- hacer cajas diversas con recortes: a) de letras, b) de palabras, c) de frases, d) de párrafos, e) de artículos breves para trabajar de diversas maneras (analíticas o sintéticas) con unidades léxicas de distinto rango.

c) cómics: inventados o con variantes, vaciando los bocadillos y elaborando sencillos diálogos.

d) elaboración de fotonovelas sencillas cuyos protagonistas sean los propios alumnos a partir de dramatizaciones pequeñas hechas a ese efecto.

- *Canciones*: No es este el lugar para tratar en profundidad un tema que merecería un capítulo específico; tan solo decir que al beneficio indudable de aprender las canciones elaboradas al efecto habría que estimular la capacidad de invención de sencillas recitaciones rítmicas por parte del propio profesor y de los alumnos. No tiene por qué ser difícil. Así, un grupo de alumnos escribió, y grabó con un sencillo acompañamiento musical, la siguiente canción que, obviamente, se puede repetir una y otra vez: *"I am a boy/you are a girl/ We are good friends/ Repeat again..."*

- *Talleres de creación literaria*: representa una variante de algunas ideas previas. Hay que despertar la capacidad creativa de los estudiantes universitarios, los maestros y los niños, y buscar recursos que ayuden a dar expresión al artista que todos llevamos dentro.

a) Lo que sigue es un ejemplo de algo que dimos en llamar "cut-up poems", es decir, composiciones-mosaico mediante la combinación y manipulación consciente de versos sueltos de diferentes poemas de autores conocidos para proporcionarles un sentido nuevo y personal. Así, Paloma escribía, sorprendiendo gratamente a sus compañeros y profesores, la siguiente composición: *"Here the wind does not descend/ I speak asleep and speak/ in a herbarium replete with poems/ where some roses of light bloom/ it's a bright stage/ toward a desert of sand and mirages/ in the mystery of the image. / I have gone round the world/ with the sun at my back and the heart set/ Here the wind does not descend/ I speak asleep and speak."*

b) Además, nuestros estudiantes han experimentado el proceso de elaborar sus propios "readers", lecturas graduadas al efecto de enseñar el idioma inglés a

través de narraciones sencillas, ilustradas y encuadernadas con formato de libro por ellos mismos, tales como “the playful moon”, “the naughty witch”, “Rose’s bath”, etc... que lamentablemente no podemos reproducir aquí por falta de espacio.

c) Una tarea desarrollada por un grupo aproximado de veinte profesores, a partir de la idea anterior y para suplir la dificultad de dotar de materiales de lectura a las bibliotecas de aula, consistió en hacer que cada niño del aula de inglés elaborase un “reader” con un formato estándar (una hoja de DIN- A3 de papel de cartulina, doblada por la mitad, esto es, con cuatro páginas, con un gran dibujo y texto variable -desde una frase a un pequeño párrafo según niveles). Cada maestro hubo de garantizar un mínimo de corrección del trabajo de sus niños para evitar errores graves. Después de cerciorarse de que todos los niños de un aula leyeran los cuentos de los demás, se intercambiaron con las otras aulas, y el material completo de todo un colegio con los otros colegios a los que pertenecen los maestros del seminario permanente. ¡¡Con promedio de 25 alumnos por aula en colegios con cuatro aulas de inglés y un intercambio con 5 colegios, se obtuvieron enseguida 500 sencillas lecturas!! Las fascinantes posibilidades de este fecundo intercambio merecerían de por sí el espacio de un extenso artículo.

De esa pequeña experiencia, y de las anteriores, podemos destacar dos lecciones básicas:

1) el enorme potencial -todavía inexplorado- de los maestros cuando se ponen a trabajar juntos en una empresa común. Cultura es trabajar juntos. No hay cultura si hay aislamiento. No hay comunicación sin diálogo, y no hay diálogo “real” si éste no se traduce en acción;

2) la necesidad de hacer de los maestros y de sus niños los actores principales de la educación de idiomas, no los meros receptores o consumidores de materiales ajenos, muy sofisticados pero muchas veces carentes de alma, sin la energía de las propias manos y el propio corazón:

- *materiales en el idioma extranjero de otras disciplinas o asociaciones:*

a) Por ejemplo, asociaciones equiparables a *Intermón*, en España, tienen paquetes educativos sumamente motivadores, mucho más cercanos, por cierto, a la realidad de una inmensa mayoría de niños procedentes de estratos sociales no privilegiados que aquellos productos educativos importados que tratan de “vender” las imágenes alienadas de la telépolis.... Adaptarlos para su uso en el aula de inglés supondría un paso enorme hacia la conquista de un sentido real en la enseñanza del idioma extranjero al abordar, desde la mirada de otros países, los temas del desarrollo, los modelos familiares, los clichés y estereotipos, la xenofobia, el desempleo, la discriminación racial, la deforestación, la extinción

de las especies animales y vegetales, el exterminio de las poblaciones indígenas y la proliferación de los *meninhos da rua*, las guerras tecnológicas y el acoso descarnado a los países pobres mediante la deuda externa, y un largo etcétera. El argumento del ludismo muchas veces ha ocultado bajo un barniz autoindulgente y naïve una metodología de idiomas conservadora, semi-hipnótica e idiotizante, privilegiando una sensibilidad narcisista, ocupada en primar las “capacidades” individuales (legitimando la meritocracia, como si la “aptitud” fuera una cualidad surgida del vacío, fuera de todo condicionante social) más que en abordar los auténticos problemas comunes, colectivos (ver bibliografía al final).

b) en algún instituto se han elaborado conjuntamente cartas en inglés o francés escritas recogiendo las sugerencias de Amnistía Internacional, o sumándose a declaraciones en favor de la solución del conflicto yugoslavo, en apoyo a proyectos internacionales promovidos por asociaciones como GreenPeace, EarthWatch, Oxfam, Ayuda en Acción, etc.

IV. Conclusión

En definitiva, se trata de que la enseñanza de idiomas preserve la máxima coherencia entre la preocupación por el *cómo* y la del *para qué*. Muchas veces, en nombre de la eficacia educativa, ponemos nuestra atención en la metodología como si ésta pudiera separarse del contenido y la finalidad educativa que la deben de guiar. Enseñar idiomas como acción cultural supone ejercer una crítica que nuestro filósofo Reyes Mate llamaría anamnética, esto es, de no olvido, de resistencia a la desmemoria. El objeto de nuestra amnesia, lamentablemente, es el sujeto, cada persona en el tesoro de su identidad única. La práctica del recuerdo y la del encuentro en el diálogo la ejercemos juntos, por medio de la voz y la palabra, cuando actuamos de manera sinérgica, esto es, cuando nuestra cultura de comprensión y cooperación es tal que “el todo es más que la suma de las partes”. En ese ejercicio lúcido y necesario, el aprendizaje de los idiomas sirve para anunciar y denunciar con urgencia, y en las palabras del poeta John Donne, que “los hombres no son islas.”

BIBLIOGRAFIA

BRAUN, DORIT and EISENSTADT (Comp.) (1990) *What is a Family? Photographs and Activities*, Birmingham: Development Education Centre.

COOKE, DAVIE et al., (1985) *Teaching Development Issues*, Manchester: Development Education Project.

FREIRE, P. (1990) *La Naturaleza Política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*, Barcelona: Paidós/M.E.C.

FUENTES, C. (1994), "La Frontera Herida", *El País*, 19 de marzo, pág. 15.

GALEANO, E. (1995) "Cinco siglos de prohibición", *El País*, jueves 24 de marzo, pág. 4.

KREEFT PEYTON, J. AND REED, L. (1993) *Dialogue Journal Writing with Nonnative Speakers: A Handbook for Teachers*, USA: TESOL.

LAWRENCE, P. and HARRIS, C. (199-), "Can Development Be Measured" y "A Structured Assignment on 'Can Development Be Measured'?", *Action Aid*, London.

MARTIN, P. and BOCHORISHVILI, N. (1994), "TESOL Russia: The English Language brought together", *Tesol Matters*, February/March.

MATE, R. (1991) *La Razón de los Vencidos*, Barcelona: Anthropos.

OSLER, AUDREY, ed. (1994) *Development Education*, London: Cassell.

PRODROMOU, L. (1988) "English as Cultural Action", *ELT Journal*, Vol. 42/2, págs. 73-83.

TOLLEFSON (1991) *Planning Language, Planning Inequality*, London: Longman.

TEACHING VOCABULARY IS BACK IN TOWN

Lucila Benítez Martínez
Profesora de Bachillerato

Abstract

When the learner of a language can say and understand very few things, vocabulary is crucial. And yet, teaching students with very limited command of English, we often seem to hope that learning vocabulary will be a kind of by-product of the activities we do in class.

After many years of neglect, vocabulary and its acquisition has been the focus of research for some time now. As teachers, we can profit from insights into frequency counts, semantic networks, the processes used to infer meaning from context and the role of memory in vocabulary learning.

Resumen

En las primeras etapas de aprendizaje de un idioma, el vocabulario puede ser crucial. Sin embargo, a menudo parece que quienes damos clase a alumnos que tienen un dominio muy limitado del inglés, esperamos que el vocabulario se aprenda en clase de forma natural, sin dedicarle un esfuerzo específico.

Después de largos años de abandono, el vocabulario y su adquisición vienen siendo objeto de diversas investigaciones desde hace bastantes años. El profesorado puede beneficiarse de los hallazgos sobre análisis de frecuencia, redes semánticas, el proceso empleado para deducir significados del contexto y el papel de la memoria en la adquisición de vocabulario.

INTRODUCCIÓN

El hecho de que el léxico es imprescindible para la comunicación es algo que parece evidente. También resulta bastante obvio que el manejo del vocabulario es más útil que el manejo de la gramática, a niveles elementales, tanto para las destrezas receptivas como para las productivas. Esta afirmación es aplicable aun cuando al hablar de gramática nos refiramos, no a lo que se entiende tradicionalmente por este término, sino a la gramática funcional. Pensemos si no, en el juego que puede dar la palabra “post-office”, pronunciada con una entonación interrogativa, frente a la utilidad de la pregunta “Can you tell me the way to the...” si el turista que quiere mandar una postal a casa no conoce o ha olvidado la palabra en cuestión.

Sin embargo, este hecho que nos parece tan obvio no ha recibido siempre la misma consideración: en la época en que primaba el enfoque estructural, se consideraba la adquisición de vocabulario como algo secundario que debía esperar al establecimiento de una base gramatical. La situación cambió drásticamente con la difusión del enfoque comunicativo, que considera necesaria una mayor aportación léxica desde las primeras etapas. Una de las ideas que han obtenido mayor difusión gracias al manejo de textos auténticos o cuasi-auténticos ligados al enfoque comunicativo, es la de que quien aprende un idioma debe acostumbrarse a enfrentarse a palabras cuyo significado desconoce de modo que no le impidan realizar el objetivo que se haya marcado, deslindando su sentido a partir del contexto o pasándolas por alto si es necesario. Esta idea, que es absolutamente acertada, quizá ha impulsado el péndulo hasta un extremo excesivo, de modo que algunos de nuestros alumnos ya no se preocupan si desconocen un término, aun cuando éste sea necesario para la realización de una tarea.

Por lo que respecta al profesorado, en la práctica nos comportamos como si pensáramos que, una vez que el vocabulario imprescindible para una actividad ha sido presentado y posteriormente empleado directa o indirectamente por parte de los alumnos, puede darse por aprendido. Sólo queda, en el mejor de los casos, comprobar, por los medios que cada uno considera adecuados, si la clase lo recuerda. Y sin embargo parece evidente que los resultados obtenidos por este procedimiento no son los deseables y que la adquisición de léxico que así se logra es insuficiente y sumamente lenta. Si hemos de replantearnos la cuestión, deberemos partir de tres preguntas fundamentales:

1. ¿Cuántas y cuáles palabras componen un vocabulario “básico”?
2. ¿Qué es aprender vocabulario? ¿Qué supone “conocer una palabra”?
3. ¿Cómo podemos contribuir a que los alumnos adquieran vocabulario?

1. ¿CUÁNTAS Y CUÁLES PALABRAS COMPONEN UN VOCABULARIO BÁSICO?

Esta cuestión ha sido objeto de numerosos estudios que reflejan su complejidad (ver Tabla 1). Ya en 1930, Ogden y Richards propusieron una lista de 850 términos de inglés básico que suponía un intento de simplificar el léxico aprovechando sus posibilidades combinatorias. A partir de entonces, el estudio que tuvo mayor difusión fue la *General Service List* de West que proponía una lista de 1.200 términos basada en un análisis de las palabras más frecuentemente usadas en la lengua. El problema fundamental de esta lista, aparte del debido al paso del tiempo, que la ha dejado muy anticuada en cuanto a nombres de objetos de uso cotidiano, es que se basó exclusivamente en textos escritos, por lo que no incluye términos o sentidos que tienen una presencia mayor en el lenguaje oral.

Una aportación distinta es la que ofrece la lista incluida en las especificaciones del *Threshold Level* del Consejo de Europa, por ser la única en diferenciar los términos destinados a uso productivo de los que cabe esperar que se adquieran sólo con fines receptivos. A continuación, por seguir con una selección que pretende incluir los listados de mayores aplicaciones prácticas, merece una mención especial el *Cambridge English Lexicon*, basado en recopilaciones léxicas anteriores, que recoge 6.000 términos y los gradúa en una escala de 1 a 7 en relación con su frecuencia. Los 4.500 términos englobados entre el 1 y el 5 serían los adecuados para el nivel de First Certificate y los restantes los necesarios para el de Proficiency.

AUTOR	LISTADO	NUMERO DE PALABRAS	OBSERVACIONES
M. West	General Service List	1.200	Basado en fuentes de la lengua escrita
J. Van Ek	Threshold Level	1.500	Distingue entre uso receptivo y productivo
R. Hindmarsh	Cambridge English Lexicon	4.500 (1st Certificate)	Gradúa la frecuencia de 1 a 5
A.J. Renouf	Birmingham Corpus	800	Basado en multitud de fuentes orales y escritas

TABLA 1: ESTUDIOS DE FRECUENCIA DE MAYOR APLICACION DIDACTICA.

La aportación más completa a los análisis de frecuencia es la del Corpus de Birmingham, que, gracias al uso de ordenadores, ha logrado estudiar millones de ejemplos de la lengua oral y escrita mostrando los distintos sentidos de cada palabra y la frecuencia con que se emplea cada uno de ellos. Este análisis sirvió de base para la confección de los diccionarios Cobuild y para el libro de texto del mismo nombre, que selecciona 800 palabras para su primer nivel y 900 para el segundo.

Como vemos, el número de palabras que componen un vocabulario básico no es, como es habitual cuando hablamos de la lengua, una cuestión claramente delimitada. Pero es que la frecuencia tampoco puede ser el único factor en el que se base la decisión de cuáles deban ser esas palabras. Para empezar, uno de los problemas del léxico de mayor frecuencia es que tiene un contenido informativo muy escaso. Las cincuenta palabras más frecuentes recogidas en el Corpus de Birmingham son todas ellas morfemas, sin ningún contenido léxico, y las ciento cincuenta siguientes tampoco avanzan demasiado en densidad informativa. Además, el hecho de que una palabra sea poco frecuente no le impide ser precisamente la que el hablante necesite en un momento dado; así, por ejemplo, si estudiamos la frecuencia con que se emplean los nombres de los días de la semana, vemos que “Sunday” es, con diferencia, el más mencionado, lo que no supone que deba aprenderse mucho antes que “Wednesday”, puesto que puede ser a este día, y no a otro, al que el hablante necesite referirse. Una palabra puede ser vital si es la única que expresa cierto valor semántico.

Existen también factores culturales que pueden prevalecer sobre el de la frecuencia: dado que el aprendiz de una lengua extranjera querrá emplearla para referirse a su propia realidad, palabras como “bullfight” o “drought” serán muy relevantes para nuestros alumnos, por no mencionar otras aún más cercanas como las necesarias para el trabajo en el aula, los nombres de asignaturas o términos como “university entrance exam”, que forman parte de sus preocupaciones cotidianas.

Otro factor que debe tenerse en cuenta es el de distinto grado de dificultad que presentan las palabras para nuestros estudiantes. En términos generales, cabe decir que las palabras de ortografía o pronunciación más ajena al español resultan más difíciles de aprender y por tanto deben relegarse a un segundo término (o reforzarse mediante una práctica más insistente).

TAREA 1.¹ A continuación se reproduce un fragmento del *Lexicon* de

¹ Las tareas que se incluyen en este texto suponen una reflexión sobre el contenido del mismo y están destinadas al profesorado. Salvo excepciones, no están pensadas, por tanto, a su aplicación en el aula.

Hindmarsh. Cada término va precedido de una cifra: el grado 1 refleja la máxima frecuencia y el 7 la mínima. Elija los términos o acepciones que deberían manejar los alumnos principiantes. Cuando su criterio difiera de la gradación de Hindmarsh, considere qué factores justifican tal diferencia. (Tarea adaptada de Gairns (1986).)

4 partner

- 4 n. colleague in business/crime etc.
- 5 n. other person in paired dancing

4 part-time *adj.: part-time work*

1 party

- 1 n. celebration: *birthday/dinner party*
- 2 n. political grouping: *the Labour party*
- 7 n. person/body in contract or dispute: *party in treaty*

2 pass

- 2 v. move across: *I saw people passing*
- 2 v. cause to pass: *pass the salt; pass on information*
- 3 v. succeed in test: *pass an exam*
- 4 n. permit: *you need a pass to get in there*
- 5 v. cause to go through: *pass a law*
- 5 n. narrow defile: *a mountain pass*
- 6 v. happen: *come to pass*

5 pass away *v. die*

4 pass off

- 4 v. recede (pain)
- 5 v. take place (ceremony, occasion)

3 pass out

- 3 v. distribute
- 5 v. lose consciousness

(Hindmarsh, R. 19809).

2. ¿QUÉ ES APRENDER VOCABULARIO? ¿QUÉ SUPONE “CONOCER UNA PALABRA”?

TAREA 2. Piense en una definición que explique qué es conocer una palabra. A continuación, compare su definición con las ideas de Ellis y Sinclair. Según estos autores, el concepto no tiene por qué ser igual para todos los que aprenden un idioma, y enumeran las siguientes posibilidades:

Knowing a word means:

- i) to understand it when it is written or spoken
- ii) to recall it when you need it
- iii) to use it with the correct meaning
- iv) to use it in a grammatically correct way
- v) to pronounce it correctly
- vi) to know which other words you can use with it
- vii) to spell it correctly
- viii) to use it in the right situation
- ix) to know if it has positive or negative associations.

(Ellis, G. y Sinclair, B. 1989).

En estas definiciones, los puntos i) y ix) suponen el nivel mínimo de “saber” e implican un conocimiento meramente receptivo, mientras que los demás se refieren a destrezas o capacidades diversas y a distintos grados de corrección, el más alto de los cuales parece ser el conocimiento de las posibilidades combinatorias de unos términos con otros (vi).

El intento por definir qué es “conocer” una palabra nos lleva a la distinción entre vocabulario productivo y receptivo. No obstante, esta distinción no puede delimitarse claramente, y más parece tratarse de una cuestión de grado de familiaridad. Incluso dentro del vocabulario receptivo, podemos distinguir aquellas palabras que comprendemos únicamente si las hallamos en un contexto, de otras que entendemos, además, de forma aislada. Por lo que respecta a la diferencia existente entre las palabras que entendemos y las que somos capaces de utilizar, si excluimos el lenguaje técnico o muy culto, podríamos afirmar que una palabra que pertenece al vocabulario receptivo es un término que no hemos procesado mentalmente las veces suficientes para que nos venga a la memoria en situaciones en que lo necesitamos.

Además de percibir y procesar una palabra, para que ésta pase del vocabulario receptivo al productivo, es necesaria una fase de “ensayo”. Este es un proceso observable en aprendices de un idioma, o incluso en hablantes nativos, que necesitan “experimentar” con el uso de una palabra de cuyo significado no están totalmente seguros, o que han percibido en otro contexto, antes de incorporarla a su vocabulario activo.

Por lo que respecta al extremo más alto del grado de asimilación, aquel que ocuparía el vocabulario productivo, también aquí cabe establecer múltiples

gradaciones en el conocimiento. Así, por ejemplo, Richards considera que saber una palabra implica, además de los conocimientos que analizábamos anteriormente, conocer sus limitaciones de uso y registro (temporal, geográfico o social), sus distintos significados, su situación dentro de un campo asociativo, su valor semántico y sus posibles derivaciones².

Así pues, a pesar de su importancia para los docentes, la distinción receptivo/productivo señala sólo puntos distintos en la línea continua que indica el grado de asimilación de una palabra. De hecho, un hablante nativo continúa ampliando su vocabulario a lo largo de su vida adulta, aunque el número de términos que puede llegar a entender no es en absoluto preciso: en el caso del inglés, puede oscilar entre 20.000 y 150.000, aunque algunos autores elevan el máximo hasta los 200.000.

3. ¿CÓMO PODEMOS CONTRIBUIR A QUE LOS ALUMNOS ADQUIERAN VOCABULARIO?

Una vez vista la necesidad de hacer una selección del léxico que el alumnado debe aprender y la complejidad que este último proceso conlleva, debemos estudiar los medios de presentación y práctica del vocabulario.

Los textos escritos son la fuente más rica de introducción de nuevo léxico y la deducción del significado de una palabra a partir del contexto, una de las formas más naturales de adquisición de aquél, pero el desarrollo de esta capacidad requiere una atención especial.

TAREA 3. Lea el artículo periodístico que aparece en el ANEXO 1 y procure deducir del contexto el significado de las palabras subrayadas³. Para ello, siga los pasos que se proponen a continuación:

a. Look at the unknown word and at a few others before and after it. What part of speech is it?

² Richards (1976) citado en Carter Y McCarthy (1988).

³ Las palabras elegidas para esta tarea son sin duda términos que podrán pasarse por alto sin que su desconocimiento afectase a la comprensión del texto. Si se han escogido en este caso ha sido con objeto de ilustrar el proceso de deducción del sentido a partir del contexto, pero no por reflejar el tipo de palabras que se seleccionaría para una actividad similar en clase.

- b. Try to simplify the context around the unknown word.
- c. Look at the clause where the word appears and to its relation with the sentences around it, Check if there is a relationship between them that can help you understand the word. Such relationships might be of
- cause and affect
 - contrast
 - generalization
 - explanation
 - comparison
 - definition or description, etc.
- d. Look at the form of the word: is it similar to any other you know in another language (Spanish, Latin, French, etc)?
- Does it include any prefixes or suffixes that you are familiar with?

[Adaptado de Nation y Coady (1988)]

Las conclusiones que podemos extraer de la tarea anterior son varias. En primer lugar debemos admitir que deducir el significado del contexto es un proceso arduo y que a menudo sólo consigue una vaga aproximación al sentido real de la palabra en cuestión. (Es necesario tener en cuenta que aquellas palabras que hemos ido aprendiendo y comprendiendo gracias a verlas u oirlas en contexto, habrán sido percibidas innumerables veces, consciente o inconscientemente, generando un proceso de acercamiento y pulido paulatino del significado.) No obstante, los resultados valen la pena si permiten que los estudiantes vayan ganando en seguridad. Para ello, será necesario conducirles por un proceso deductivo similar al que plantean las preguntas anteriores, hasta que se acostumbren a hacerlo por sí mismos.

En cualquier caso, la deducción del significado de una palabra a partir del contexto no asegura su asimilación (se ha calculado que las probabilidades de retener una palabra después de percibirla y entenderla una vez son de 0,10 o 0,15), por lo que este proceso no basta. Por otra parte, aunque la presentación contextualizada del léxico es más significativa, el aprendizaje no sufre si se hace de forma aislada.

Una de las conclusiones de las investigaciones realizadas en el campo del léxico es que la organización del vocabulario en nuestro cerebro se basa en campos semánticos, interconectados, al mismo tiempo, con relaciones espaciales, emocionales, fonéticas, visuales, etc. Otros experimentos han demostrado que un término se retiene mejor cuando se aprende en relación con otros. Estas

conclusiones apuntan a la necesidad de emplear actividades que obliguen a los alumnos a pensar sobre el significado de unas palabras en relación con otras, como ocurre, entre muchos otros, en ejercicios del tipo “odd-man-out” o que supongan el manejo de los rasgos que diferencian a unas palabras de otras en una misma dimensión semántica, en la línea de los que se incluyen en Rudzka (1981).

Otro tipo de agrupaciones que ofrecen diversas posibilidades para su explotación en el aula son los campos asociativos, los antónimos graduables, las familias de palabras basadas en la derivación, etc.

Uno de los factores fundamentales en el aprendizaje de vocabulario es el estímulo de la memoria. Como hemos visto, las probabilidades de retener un término después de percibirlo una sola vez son muy escasas. Para conseguir trasladar una palabra de la memoria a corto plazo, a la memoria a largo plazo es necesario reciclar una y otra vez el vocabulario. Algunos autores recomiendan que el primer repaso tenga lugar diez minutos después de la clase, seguido de otros 24 horas después, 1 semana, 1 mes y 6 meses más tarde. Las dificultades de organizar repasos sistemáticos de este tipo son evidentes, pero el principio nos debe servir de indicación para programar el reciclaje reiterado del vocabulario y para dar orientaciones claras a los alumnos sobre la forma de archivar las palabras que se van practicando. (En este sentido, considero inútil luchar, al menos en los primeros cursos, contra la tendencia del alumnado a escribir una traducción junto con la palabra inglesa, puesto que las investigaciones demuestran que en una primera etapa la asociación entre las dos lenguas puede ser suficiente. Me basta con conseguir, como mínimo, que el significado vaya seguido de un ejemplo, un dibujo o un esquema en que se relacione el término en cuestión con otros.)

Para estimular la memoria es conveniente acostumbrar a los estudiantes al empleo de la mnemotecnia. La ventaja de estas técnicas es que permiten crear asociaciones entre palabras que no tienen relación entre sí. Una de las técnicas básicas consiste en relacionar varios términos creando una sucesión de imágenes en la que intervengan la exageración, el tamaño, el movimiento, el humor y el color. Otra, conocida como *loci*, conlleva el establecimiento de asociaciones a una sucesión de lugares, como ilustra la tarea siguiente.

TAREA 4. Piense en la ruta que suele seguir de casa al trabajo. Sitúe las palabras **snooty**, **fraught**, **wassail**, **fledgling**, y **posse** (después de buscar su pronunciación y sentido preciso en un diccionario) en ciertos puntos de esa ruta. Comente con otra persona los puntos en que ha situado cada palabra y por qué.

Dentro de la mnemotécnica se incluye también, entre otras, la creación de asociaciones entre palabras (de la misma o distintas lenguas) basadas fundamentalmente en la fonética. Así, por ejemplo, para recordar la palabra **fraught** podríamos relacionarla con “frotar”, porque cuando una persona está “tensa” se “frota” las manos. Esta asociación puede hacerse con toda la clase, escribiendo en la pizarra las palabras junto con las asociaciones que aportan los alumnos, y borrando las primeras al terminar, para reconstruir la lista original.

Los términos que poseen mayor carga emocional son siempre más memorables. Por ello, es conveniente pedir a los alumnos que formen grupos de palabras que les gustan, palabras que les resultan difíciles, que les traen buenos recuerdos, etc., y que comenten y comparen sus listas con los demás.

Estas actividades, junto con los juegos de contenido léxico, sirven para reciclar y reforzar el aprendizaje del vocabulario, cosa que como hemos visto, no puede dejarse en manos del azar.

Para resumir cabe retomar la idea inicial: las investigaciones realizadas en el campo de la semántica y del aprendizaje del vocabulario y la enorme cantidad de materiales que se han publicado en los últimos veinte años, nos permiten dar al vocabulario la importancia que requiere. Solo se trata de hacerle el hueco que realmente merece dentro de las innumerables actividades de clase.

* * *

BIBLIOGRAFIA

ALLEN, V.F., 1983. *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

CARTER, R. y MCCARTHY, M. (eds) 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow: Longman.

GAIRNS, R. y REDMAN, S. 1986. *Working with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.

HINDEMARSH, R. 1980. *Cambridge English Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

NATION, P. y COADY, J. "Vocabulary and Reading" in Carter, R. y McCarthy, M. (eds) 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow: Longman.

NUNAN, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. Hemel Hemstead: Prentice Hall.

WALLACE, M. 1982. *Teaching Vocabulary*. London: Heinemann.

Materiales de aplicación directa en el aula:

ELLIS, G. y SINCLAIR, B. 1989. *Learning to Learn English*. Cambridge: Cambridge University Press.

MORGAN, J. y RINVOLUCRI, M. 1986. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.

REDMAN S. y ELLIS, R. 1990. *A Way with Words*. Oxford: Oxford University Press.

RUDZKA, B. et al., 1981. *The Words You Need*. London: Macmillan.

RUDZKA, B. et al., 1985. *More Words You Need*. London: Macmillan.

SEAL, B. 1987. *Vocabulary Builder (1 & 2)*. Harlow: Longman.

WATCYN JONES, P. 1979. *Test your Vocabulary (1 - 4)*. London: Penguin.

WELLMAN, G. 1989. *Wordbuilder*. Oxford: Heinemann.

WRIGHT, A. 1989. *1001 Pictures for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

UR, P. y WRIGHT, A. 1992. *Five-Minute Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

APENDICE I

WHAT DO THEY THINK OF US?

Britain wants its share of the expanding tourist industry. But what do visitors expect from this country? To find out, Sue Webster went sightseeing with three groups.

"We know the English don't like us," said Avril, the French tour leader with candour, "and the French think of the English as typically snooty, with no sense of fun. French people are *bon viveurs*, you see — they like their food, their confort and they like to have a laugh." (...)

The night before, it seemed, was a good example of what French visitors really like, even if they think they're after something else. They had stayed in a good hotel, where the food was astonishingly excelent and the waiter danced around his trolley, proving that English people may have a sense of fun after all.

Perhaps this explained why everyone on the coach was in party mood at an unthinkable 8am. The mood on the pavement outside, however, where a posse of tour leaders was discussing the itinerary, was more fraught.

Somebody had scheduled a visit to Westminster Abbey, but the Abbey is closed to groups on Sundays. (...)

Over at St Katharine's Dock, the Russian customers of a medieval banqueting restaurant are not so easily impressed. The food is more mediocre than medieval and the endless waissailing, table-drumming and Butlin's-style entertainment deafening.

Their tour of London has left them with more questions than answers. They have seen no factories — only banks, financial institutions, shops and tourists—so where did the city's money come from? Where indeed?

As yet Russians travel to Britain purely for sightseeing. Most hope to establish business contacts. Anita Bannister, the sovietologist and tour company director who accompanied the BTA on a fact-finding mission to Russia two years ago, talks of a fledgling travel industry characterised by agents who rushed into the business following perestroika "because they thought 'now at last I can travel'".(...)

Independent on Sunday, 18 June 1995

LOS MARCADORES DISCURSIVOS: UNA PROPUESTA DE APLICACIÓN DIDÁCTICA EN INGLÉS

**Miguel A. Campos Pardillos
Departamento de Filología Inglesa
Universidad de Alicante**

Abstract

Both within the point of view of the comprehension of messages and the production of texts in a foreign language, the presence of micro- and macromarkers as devices organizing ideas and ensuring coherence and cohesion is essential. Our paper is a proposal to use such linguistic elements in the EFL classroom, through a number of progressive stages which, in the first place, will stress the need for markers and make learners aware of their role, and then will reinforce their usage until they are naturally incorporated into the learner's active repertoire.

Resumen

Tanto la comprensión como la producción de textos en una lengua extranjera tiene como elemento fundamental la presencia de micromarcadores y macromarcadores, los recursos que ordenan las ideas y garantizan la cohesión y la coherencia de los mensajes. Nuestro artículo constituye una propuesta de utilización de estas unidades lingüísticas en la didáctica del inglés como lengua extranjera, mediante una serie de etapas progresivas que, en primer lugar, subrayarán la importancia de los marcadores y harán que el propio alumno observe su papel, para después pasar a reforzar su uso hasta que queden incorporados de forma natural al repertorio activo del discente.

I. INTRODUCCIÓN: LOS MARCADORES DISCURSIVOS

Cada paradigma, como nuevo punto de vista, como nuevo aliento que recibe la ciencia, representa un cambio de objeto de estudio. Si el estructuralismo buscaba segmentar unidades mínimas, como fueron en su época el monema y el fonema, el generativismo representó el salto a la frase y las reglas que la configuraban. La pragmática ha supuesto la conversión de la frase en enunciado, con el consiguiente desplazamiento hacia el estudio de la *parole*, y por ello de unidades más grandes: el texto como conjunto de enunciados (o «macroenunciado»).

En la organización interna de este texto podemos hallar dos tipos de «relacionantes» que facilitan su cohesión y coherencia internas, y que definiremos como macromarcadores y micromarcadores, siguiendo la terminología de Alcaraz (1993: 80-81), que va un paso más allá de la utilizada por DeCarrico y Nattinger (1988), que hablaban en ambos casos de «macromarkers» y distinguían entre «lexical phrases» y «relation markers».

Las dos categorías se refieren a distintos enfoques del esquema comunicativo bühleriano; el micromarcador (*relation marker*) garantiza la unión entre los enunciados, en una relación intratextual, y corresponden aproximadamente a las categorías tradicionales de conjunción (*porque*) y adverbio conjunto (*por consiguiente*). El macromarcador expresa una relación más compleja, entre el texto y los usuarios, y constituye uno de los mecanismos más importantes de la comprensión textual, al permitir al receptor conocer en todo momento en qué etapa del desarrollo del mensaje se encuentra; esta función del macromarcador nos permite distinguir entre iniciadores (“I’ll be talking to you about”, “let me start with”), finalizadores (“all this says is”, “to sum up”) y metaseveraciones (“let’s look at”, “I’d also like to point out that”).

Dado el carácter textual de estas categorías, consideramos que el mejor modo de ilustrar su funcionamiento es dentro de un macroenunciado. En nuestro caso, el corpus utilizado como ejemplo surge de una entrevista con la ex-primera ministra británica Margaret Thatcher, emitida en el programa *Panorama* de la BBC1 en enero de 1988, con una duración aproximada de treinta minutos. El hecho de que la entrevista tuviera contenido político convierte el texto en objeto de la pragmática por excelencia, por su carácter expositivo; al mismo tiempo, el tratarse de lenguaje conversacional multiplica la presencia de marcadores discursivos, que permiten a

los hablantes controlar la fase de la argumentación, pasar de un tema a otro, e incluso interrumpirse mutuamente, a la vez que todos estos marcadores mantienen la atención del espectador como receptor secundario.

II. TIPOS DE MARCADORES ENCONTRADOS

Para clasificar los marcadores que hemos encontrado en el texto recurriremos a la ampliación del esquema realizada por DeCarrico y Nattinger (1988: 95-96), que añade a las categorías anteriores las de ejemplificadores (*exemplifiers*) y relacionantes (*relators*); consideramos que resulta interesante esta nueva clasificación por corresponder las formas a las funciones de la retórica clásica, al añadir la ejemplificación y la relación causa-efecto (esta última a mitad de camino entre el macromarcador y el micromarcador):

1. Iniciadores (*topic markers*):

Why do you rule out a review of the way the Health Service works, a complete review?

First because it would take far too long...

Wages, *first of all*. Are you concerned that people in Britain are now in danger of putting forward wage demands that will lead to increased inflation...

I'd like to ask you this, though. Is your ambition still twenty-five pence as the tax rate at the end of this third term of a Tory government, or are you looking for a lower tax rate than that?

I want to talk to you in just a moment about the long term. But *can't we just talk about the nurses for a moment?* Erm, would you commit your government...

2. Metaseveraciones (*topic shifters*):

One last point on the position of the poor. You are committed to the community tax...

But *the point* in the long run, talking now about this parliament, and maybe even beyond, *is*, is the Thatcher commitment to enterprise...

Let me just go on, and also the working week when we came in was forty hours.

Prime Minister, *I want to turn now to foreign affairs and to defense.*
Primé Minister, *now we'll come back to you and your government and your life term in office.*

Doesn't the attempt to change the basis of primary education *_I'm just going to stick to that for a moment, both in terms of schools that opt out, and in terms of your plans for universities...*

3. Finalizadores (*summarizers*):

You've just been asking me what I'm going to do with the Health Service, as if you'd expect me to draw more power to the centre.

4. Ejemplificadores (*exemplifiers*):

Now, *there's one point that people haven't really got hold of: the community charge is a way of paying for local government.*

Just take nurses: there're 64,000 more.

... and let me just give you one example; it's one I sometimes quote in the house.

5. Relacionantes (*relators*):

That is why we keep 66,000 troops, army and air force on the German frontier; that is why the United States keeps 330,000, 'cause it's their frontier of freedom.

III. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LOS MARCADORES DISCURSIVOS

Tradicionalmente se ha venido realizando una distinción en el terreno de la didáctica de las lenguas entre el conocimiento pasivo y el activo, es decir, entre la capacidad de reconocimiento de estructuras o elementos (como pueden ser los componentes léxicos) dentro de un contexto global y la posibilidad de utilizar estos elementos o estructuras en enunciados producidos por el discente. Sirviéndonos de este contraste entre lo activo y lo pasivo, podemos considerar los marcadores discursivos sucesivamente desde el punto de vista del reconocimiento y desde la producción; en el primer paso, el estudiante situado ante un texto cualquiera habrá de reconocer dichos marcadores y servirse de ellos para asimilar la información que se le ha de transmitir. La segunda etapa, una vez conseguida la transmisión

del concepto de marcador y su necesidad, pasa por conseguir que el alumno los utilice en ejercicios de expresión escrita u oral.

Una posible programación que sugerimos para cubrir ambas etapas es la siguiente¹:

ETAPA 1: MOTIVACIÓN/SENSIBILIZACIÓN

En nuestra opinión, esta etapa, que en muchas programaciones dura escasos segundos, es fundamental en la didáctica de los marcadores discursivos. Así evitaremos que el alumno los vea como una especie de recetario del que tiene que hacer uso al escribir una redacción para el examen; se trata de que comprenda que buscándolos en los textos podrá asimilar más fácilmente cualquier información, y utilizándolos él mismo se hará entender mejor. Por ello hemos pensado en una exposición relativamente prolongada de la cuestión, para asegurarse que el alumno capta su relevancia, sobre todo si tenemos en cuenta que seguramente es la primera vez que ha de pensar en ellos, y que, a diferencia del condicional compuesto o del acusativo con infinitivo, no tiene ni siquiera conciencia de que el marcador existe ni para qué sirve.

Para este momento inicial es imprescindible a nuestro juicio el uso del contraste, que a muchos parece inadecuado, entre lo «correcto» y lo «incorrecto»: podemos ofrecer al alumno dos textos, uno sin marcadores discursivos y otro con los marcadores necesarios. Para evitar un exceso de marcadores, que produciría una cierta sensación artificiosa, podemos partir de un texto convencional, con sus marcadores, y a partir de él realizar la versión desprovista de cualquier ayuda conversacional.

A continuación podemos repetir, a pequeña escala, los experimentos realizados con estos marcadores: si se trata de un texto escrito, podemos ofrecer primero la versión sin marcadores, a ser posible con el retroproyector. Pasado un tiempo prudencial, eliminaremos la imagen y trataremos de reconstruir las líneas generales del texto a partir de las aportaciones de los alumnos. El tiempo de que han dispuesto habrá sido lo bastante corto para que se produzca alguna queja aislada en el sentido de que no han tenido ocasión de retener toda la información.

Seguidamente, volveremos a encender el proyector, esta vez con la versión «original», que volverán a leer los estudiantes. Vuelta a leer, apagamos de nuevo, y otra vez a tratar de resumir el contenido.

¹ Los ejercicios están pensados para un nivel upper intermediate o avanzado, correspondiente a cuarto-quinto curso de Escuela Oficial de Idiomas o segundo-tercer curso de Filología.

Naturalmente, al tratarse de una segunda lectura, la adquisición de información será mayor, pero quizás haya sido ahora más organizada. Como prueba, intentemos, una vez con todas las ideas en la pizarra, que los alumnos recuerden en qué orden aparecían y cuáles eran más importantes que otras.

Es muy posible que algunos ya empiecen a notar «por dónde van los tiros», y aventuren que quizá el segundo texto «no es el mismo». Aquí es donde llega la tercera proyección, en la que trataremos de presentar los dos textos juntos:

- si disponemos de espacio suficiente o lo hemos escrito con procesador de textos, sería ideal que estuvieran en dos columnas con exactamente el mismo margen, para que la única diferencia fuera la longitud;

- si lo hemos escrito a mano, o la superficie de proyección no es mayor que un folio, podemos utilizar dos láminas superpuestas. La primera de ellas, escrita en azul, tendrá huecos en el lugar de los marcadores, mientras que la segunda sólo tendrá los marcadores escritos en distinto color, de modo que podamos superponerla a la otra en cualquier momento².

El momento de «persuasión» llega ahora. Con los dos textos a la vista, pediremos a los alumnos que los vuelvan a leer y que nos digan cuál, en su opinión, es «más fácil de leer». Si no parecen muy decididos a estas alturas, podemos ayudarles a decantarse de dos formas: una, más científica, sería volverles a preguntar qué ideas eran las principales y cuáles las secundarias, y que ellos mismos observen a cuál de los textos se han remitido para contestar. Otro método, más directo (en el más puro estilo de Mario Rinvulcri y su *personal approach*) sería preguntarles cuál de ellos preferirían estudiar para hacer un examen de preguntas sobre su contenido.

ETAPA 2: RECONOCIMIENTO.

Esta etapa es relativamente más sencilla que la anterior. Vamos a pedir a los alumnos, como si de buscar las diferencias entre dos dibujos se tratase, que subrayen todo aquello que distinga a una versión de otra, y copien todos estos elementos aparentemente superfluos al margen o a continuación del fragmento.

² Si no dispusiéramos de retroproyector y hemos de trabajar con fotocopias, podemos realizar una copia de cada versión por alumno; lo único que habremos de cuidar es que reciban primero la versión sin marcadores, y que vayan poniendo boca abajo cada una según les vayamos diciendo.

Para reconocerlos como unidades susceptibles de ser utilizadas más allá del texto propuesto, vamos a pedirles que elaboren frases sobre temas distintos con estos mismos marcadores; si apareció en el texto “But the point is that no student wants to study an extra subject voluntarily”, podemos hacer que aparezcan frases como:

But the point is that I have already told my mother that I don't want to go to Brighton.
But the point is that she left two hours ago.
But the point is that few people like that book.

En este momento no importa que se cometan incorrecciones gramaticales; lo único que cuenta ahora es que cada enunciado es completamente distinto, aparece en un contexto totalmente diferente, pero todos tienen un elemento común, lógico, no ajeno a la lengua materna del alumno (recordemos el «puedo prometer y prometo que...») que puede servirles para expresarse mejor.

ETAPA 3. ADQUISICIÓN DE ESTRUCTURAS.

En este paso es necesario ofrecer al alumno un repertorio de marcadores discursivos, para añadir a los aparecidos en el texto, que será lo bastante amplio para cubrir todos los pasos del lenguaje expositivo. Hasta ahora tradicionalmente la clase de inglés ha funcionado muy bien a partir de aquí, con los habituales *sentence starters* que proponíamos a modo de listado. En estos momentos, y con una presentación lo bastante completa, tenemos a los alumnos bastante preparados para utilizar estos elementos. Ofrecámosles, pues, un pequeño listado, si es posible dividido entre iniciadores, finalizadores y metaseveraciones; una vez entregado esto, podemos pasar a los ejercicios gramaticales propiamente dichos.

* Ejercicios de reescritura de frases

La mayoría no ofrecen ningún problema, dado que los marcadores se sitúan al principio de la frase y no producen cambios estructurales ni de orden de palabras:

- The price of petrol will rise if the war starts.

As you probably know, _____

(As you probably know, the price of petrol will rise)

Siempre que se pueda, hay que tratar de introducir dos o más enunciados como referencia; de este modo haremos comprender al alumno que se trata de un recurso textual, de cohesión entre varias ideas:

- The health conditions in Africa have become worse. Biafra has had 10,000 cases of cholera this year.

The health conditions in Africa have become worse. Let me give you an example: _____

, (*Let me give you an example: Biafra has had*)

En algunos casos el estudiante puede tener que extraer el sujeto para incluirlo en el marcador, con lo que la repetición se evita utilizando pronombres:

- Not all workers are unhappy. Nurses are quite happy with their salary.

Not all workers are unhappy. Just take _____

(*Just take nurses. They are quite happy with their salaries*)

* Ejercicios tipo *cloze*:

En éstos, para no añadir dificultades innecesarias, eliminaremos únicamente componentes de los marcadores, y trataremos de que el resto del vocabulario sea siempre conocido:

The _____ is, starting a conversation with my aunt has never been easy. To begin _____, she is almost completely deaf. On the other _____, she never pays attention to the rest of the world. So, as _____ will probably imagine, I could not tell her anything. That is _____ I did not tell her about the accident.

(*problem/trouble, with, hand, you, why*)

In today's programme we'll be _____ at the way British tourists spend their money. You probably _____ that more than six million Britons come to Spain in summer. The problem here _____, are they satisfied with their holidays? The surprising _____ is, 90% say they are not. This _____ that there must be other reasons, though our story does not _____ there.

(*looking, know, is, thing, means, finish/end*)

Como hemos visto hasta ahora, la mayoría de los ejercicios son bastante sencillos, y no tienen otro objeto que familiarizar al alumno con el uso del marcador en contextos distintos y de este modo sentar las bases para su memorización. Naturalmente, todos ansiamos asentar su uso en la realidad, lo cual sólo podemos ver con la consabida redacción; sin embargo, antes de un salto cualitativo tan grande, podemos utilizar el paso intermedio de la *guided composition*.

* Inserción en textos más grandes:

Podemos de nuevo presentar un texto en el que previamente hemos eliminado los marcadores, ofrecerlos a los alumnos al final y pedirles que los coloquen a lo largo del texto según vean conveniente; para mantener una cierta sencillez, mostraremos al alumno los espacios en los que han de insertarse los marcadores. El objeto de este ejercicio es identificar estructuras distintas con las diferentes funciones argumentativas (introducir el tema, dar ejemplos, rebatir, relacionar ideas...), y quedaría del modo siguiente:

Tonight Mr Cecil Partington is giving a lecture on the situation of young people in present day Europe. Unfortunately, his secretary, not yet much familiarized with word processors, applied some strange macro to the text and whole fragments were deleted and written at the end. Can you get them straight before Mr Partington has a nervous fit?

_____ young people in present society.
_____ it is one of the oldest complaints that the young, at least the male young, are prone to crime, disorder and every kind of delinquency.
_____ criminality, which according to many is attributable to childish impulsiveness, while _____ others claim that it has come about because of the role played by the young in society.
_____ this role has changed from what it was in the past, since the young now tend to form a world apart from the rest of society.
_____ their spending power is far beyond what was available to earlier generations of youth. _____, and this is particularly the case in the United States, their chances of employment are much lower than those of adults. _____ despite numerous government training schemes, these prospects have been getting worse, and the trend is towards greater youth unemployment. _____ parents are more uncertain and less prepared to exercise authority, and _____ more crimes than ever being committed by young people. _____, this can only be solved by discipline and a liberal use of the rod, _____ such an approach is deeply wrong.

(back to their future prospects... // to start with, ... // on the other hand... // what I am saying is that, ... // as many superficial theorists would have us believe... // take the question of money, for example:... // let us first deal with... // but my point is that... // this ties in with the fact that... // today we are going to hear some comments on the situation of... // I must warn you that... // this has to do with...)

Con grupos algo más avanzados, o quizás en una segunda etapa de repaso, se puede incrementar la dificultad de este tipo de ejercicio eliminando por completo los huecos y dejando mayor espacio para la creatividad propia. La corrección de ambas modalidades de texto habrá de ser individualizada, pues no hay una única solución correcta, y corresponderá al profesor orientar en cada caso determinado.

* Creación de textos propios:

Aquí es donde hemos de decidir si enfocamos la didáctica de los marcadores discursivos hacia la expresión oral o hacia la escrita, o quizás hacia ambas (para lo cual sería aconsejable comenzar por la redacción). El ejercicio escrito tiene por fuerza que ser la clásica composition, que los alumnos han de dominar con urgencia a partir de ciertos niveles, tanto con vistas a cualquier examen oficial (Proficiency, TOEFL, etc.) como pensando, en el caso de estudiantes universitarios, en posibles trabajos de literatura en inglés, informes en el caso del inglés empresarial o cualquier tipo de exposición escrita relacionada con el inglés para fines específicos (IFE).

El tema de la redacción puede ser cualquiera, mientras que se utilicen los marcadores que anteriormente habremos suministrado fotocopiados; a modo de ilustración, podemos sugerir unos cuantos:

1. Summarize a text or a book you have read.
2. Criticize a TV programme you positively dislike.
3. Comment on the way your English course is going on.
4. Write a dialogue between two people who cannot agree on where to go on holiday.
5. What has been the most interesting development in the 20th century?
6. What kind of films/books do you like, and why?
7. What is the use of politics?
8. Why can't there be justice in our world?
9. Which of your teachers/professors has influenced you most?
10. Is there such a thing as a generation gap?
11. Does advertising lie?
12. Christmas: a religious celebration or a shopping spree?

Si se prefiere observar cómo se desenvuelve el alumno oralmente, podemos sugerir dos tipos de ejercicio. El primero, referido al contexto específico del inglés comercial, podemos resumirlo como una *business presentation*; dividiremos la clase en grupos de tres, y a cada uno le entregaremos un pequeño dossier con un producto que luego habrán de intentar «vender» a sus compañeros dos o tres días después, durante diez o quince minutos. Apoyándose en dibujos, gráficos, estadísticas, incluso

diapositivas, los alumnos tendrán que utilizar el lenguaje persuasivo, con constantes llamadas al receptor (“as we have told you before”, “we can see this if we look at...”, etc.) y cambios de tema (“Let’s first have a look at”, “any other comments before I turn to...”). Para dar un cierto toque competitivo, siempre podemos someter a votación al final de las exposiciones cuál de los productos la clase preferiría comprar.

En cursos de inglés general podemos recurrir a una adaptación del clásico juego de la campaña electoral. En primer lugar, pediremos a los alumnos que nos sugieran en inglés las promesas más disparatadas que se pueden hacer en unas elecciones municipales (poner aceras rodantes, semáforos sónicos con música de Bach, fuentes públicas de zumo de naranja, palmeras pintadas a rayas como los presidiarios...); una vez las tengamos en la pizarra, les pediremos que cada uno elabore un pequeño discurso electoral para luego convencer a sus compañeros. Dado que los «programas» serán más o menos iguales, se trata de una cuestión de elocuencia el que uno suene más convincente que otro.

Al igual que en el caso anterior, al final podemos dejar que los alumnos elijan «alcalde»; sin embargo, podemos alargar más el juego organizando un debate televisivo, en el que el alcalde electo habría de defenderse de las críticas de todos los demás candidatos. La risa está garantizada, y posiblemente, con una sabia dirección del profesor, ni se darán cuenta de que están hablando en inglés.

IV. CONCLUSIONES

La aplicación del uso de los marcadores discursivos en el terreno de la enseñanza de idiomas, como hemos visto, es obvia, pues si se consigue un dominio de estas estructuras aceptable, tanto activo como pasivo, no sólo conseguiremos mejorar sensiblemente la comprensión lectora, sino que la expresión escrita ganará en fluidez y coherencia, con lo cual comenzaremos a entrever la respuesta a la eterna pregunta «y esto del inglés, ¿para qué sirve?».

Esta no es más que una humilde propuesta de programación, y naturalmente habrá de sufrir modificaciones según el grupo con el que estamos trabajando; incluso podemos eliminar etapas enteras, como la propia sensibilización si consideramos que el alumno ya tiene suficiente noción sobre el tema en su lengua materna. Lamentablemente, no suele

ser éste el caso, como casi siempre que se trata de cuestiones gramaticales, pues el discente carece de base teórica en su propio idioma (quizás por el progresivo abandono del análisis sintáctico en las asignaturas de lengua española), y todos los que nos dedicamos a la enseñanza de idiomas sabemos lo que esto significa: no podemos dar nada por supuesto, ni asumir la identificación inmediata de lo aprendido con lo conocido. Es necesario, por lo tanto, insistir, no desmayar, y saber mezclar _sobre todo en niveles avanzados_ la teoría con la práctica, la clásica redacción con el juego innovador. Parfraseando a Virginia Woolf en *Mrs Dalloway*, “teachers have their work cut out”; afortunadamente, ésta es una tarea que vale la pena, y a nosotros corresponde que nuestros alumnos piensen lo mismo.

* * *

BIBLIOGRAFIA

ALCARAZ, E. 1993. «La lingüística y la metodología didáctica de las lenguas extranjeras», en García Hoz, ed. *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: Rialp.

————- y **MOODY, B.** 1982. *Didáctica del inglés: Metodología y Programación*. Madrid: Alhambra Universidad.

CHAUDRON, C. y RICHARDS, J.C. 1986. "The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures." *Applied Linguistics* 7, 2: 113-127.

DECARRICO, J. y NATTINGER, J.C. 1988. "Lexical Phrases for the Comprehension of Academic Lectures." *English for Specific Purposes* 7: 91-102.

HUBBARD, P. et al. 1983. *A Training Course for TEFL*. Oxford: OUP.

LEVINSON, S. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: CUP.

UN MARCO TEORICO ALTERNATIVO A LAS HIPOTESIS DE KRASHEN

**José Manuel Castrillo Vega
Catedrático de Bachillerato
Universidad Autónoma de Madrid**

Resumen

Las hipótesis de Krashen se pueden resumir como sigue:

- En el aprendizaje de una segunda lengua, los adultos pueden desarrollar su competencia lingüística a través de la “adquisición” y del “aprendizaje”.
- Las estructuras gramaticales se “adquieren” en un orden predeterminado.
- El “aprendizaje” consciente tiene un papel secundario en la producción lingüística.
- ”Adquirimos” una segunda lengua cuando comprendemos mensajes que tienen un nivel de dificultad un poco superior al que ya hemos desarrollado.
- Variables actitudinales pueden también explicar el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua.

Para comprobar algunas de estas hipótesis, se desarrolló en Bangalore (India) durante cinco años un proyecto de enseñanza. La imposibilidad de controlar todas las variables, sin embargo, hace imposible la generalización de los resultados obtenidos.

Con el fin de proponer hipótesis alternativas para explicar el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, este artículo presenta finalmente una teoría cognitiva basada en el procesamiento de información.

Abstract

Krashen's hypotheses are the following:

- Adults have two ways of developing competence in second languages.
- Grammatical structures are acquired in a predictable order.

- Conscious learning has a very limited function in second language performance.

- We acquire language by understanding input that is a little beyond our current level of competence.

- Attitudinal variables relate to success in language acquisition.

To test some of these hypotheses, a five-year project of exploratory teaching was carried out in Bangalore (India). The impossibility of full experimental control made generalization of results impossible.

In order to raise alternative hypotheses, this paper finally presents an information-processing approach to explain second second language learning.

1. LAS HIPÓTESIS DE APRENDIZAJE DE KRASHEN.

Krashen distingue entre la “adquisición” y el “aprendizaje” de una segunda lengua. Una lengua se “adquiere” de forma natural e inconsciente a través de su uso en la comunicación real. Así, los niños no son conscientes de que están “adquiriendo” su lengua materna, sólo se dan cuenta de que se están comunicando con ella. Habiendo desarrollado su competencia lingüística en este sentido, el niño utilizará la lengua correctamente aunque no pueda explicar sus reglas. En contraste con este proceso de “adquisición”, el “aprendizaje” de una segunda lengua se produce haciendo explícitas sus reglas lingüísticas. De esta manera, el alumno desarrolla un conocimiento formal de la lengua. El siguiente cuadro resume las características de estos dos procesos independientes.

ADQUISICION	APRENDIZAJE
Natural	Formal
Inconsciente	Consciente
Implícito	Explícito

La corrección de errores puede afectar al “aprendizaje” consciente de una lengua, pero no a su “adquisición” inconsciente. El orden en que tienden a “adquirirse” (no “aprenderse”) las estructuras gramaticales de una lengua viene predeterminado de forma innata. En este sentido, la influencia de la lengua materna no modifica el orden natural con que se “adquiere” una segunda lengua.

Basándose en estudios como el de Brown (1973), sobre el aprendizaje de la lengua materna, y el de Dulay y Burt (1974), sobre el aprendizaje de una segunda lengua, Krashen (1981) propone un orden en la “adquisición” de morfemas gramaticales. Este orden natural se manifiesta más claramente cuando el alumno está en una situación comunicativa real, donde la corrección gramatical no es el principal foco de atención. El “aprendizaje” consciente sólo tiene un papel de monitor o editor en el desarrollo de la competencia lingüística. Para que el sistema “aprendido” pueda ser utilizado como monitor con éxito, el hablante tiene que:

- Tener tiempo para pensar.
- Interesarle la corrección gramatical.
- Conocer la regla gramatical.

Estas condiciones se dan, por ejemplo, en un test escrito de gramática, donde el alumno tiene tiempo para pensar y le preocupa más la forma gramatical que la comunicación real. En estas situaciones, el orden natural de “adquisición” se ve modificado por el monitor o “aprendizaje” consciente de la lengua. Como afirma Krashen (1981:12), no todos los hablantes utilizan este monitor lingüístico con la misma intensidad:

“Extreme Monitor users might, in fact, be so concerned with editing their output to make it conform to their conscious rules that fluency would be seriously hampered. At the other end of the continuum, we may find those who almost never monitor their output.”

Para ser eficaz, este dispositivo se debe utilizar solamente cuando la regla gramatical es fácil y no interfiera con la comunicación.

A pesar de que la enseñanza favorezca el desarrollo del “aprendizaje” y no la “adquisición” de una lengua, Krashen y Terrell (1983:27) opinan que en el aula también se puede “adquirir” una lengua:

“Despite our conclusion that language teaching is directed at learning and not acquisition, we think that it is possible to encourage acquisition very effectively in the classroom.”

Teniendo en cuenta esta posibilidad, Ellis (1982) distingue dos tipos de enseñanza en el aula:

- La enseñanza informal tiene como objetivo el desarrollo de la “adquisición”. Con este fin, la lengua se utiliza como un simple medio para la realización de tareas y el profesor ya no es el conocedor de la lengua sino el organizador de la actividad.

-La enseñanza formal tiene como objetivo el desarrollo del “aprendizaje”. Esta enseñanza se basa en descripciones lingüísticas, ya sean estructurales o funcionales, que se presentan ordenadamente a los alumnos.

Si en el aula también se puede desarrollar la “adquisición”, la función del profesor consistirá, según Krashen, en facilitar este proceso como objetivo de la enseñanza. Este autor sostiene que “adquirimos” una lengua al comprender un “input” lingüístico que nos permite avanzar más en nuestro nivel de competencia. Por tanto, las destrezas lingüísticas de comprensión tienen prioridad sobre las de expresión ya que el alumno no aprende a hablar y escribir una lengua directamente sino a través de su comprensión oral o escrita.

Un alumno sólo puede avanzar en su nivel de competencia (i) cuando se le presenta el siguiente elemento (i + 1) del orden natural en la “adquisición” de la lengua. Con la ayuda del contexto, sea o no lingüístico, el alumno puede entender el “input” que no ha adquirido todavía. Entendiendo el significado de este “input”, los alumnos mejoran su competencia lingüística. Sin embargo, lo que debe determinar el contenido de la enseñanza no es el orden natural sino el “input” comprensible. Para Krashen (1985:2), ofreciendo suficiente “input” comprensivo, se asegura la presentación de i+1:

“If input is understood, and there is enough of it, the necessary grammar is automatically provided. The teacher need not attempt deliberately to teach the next structure along the natural order - it will be provided in just the right quantities and automatically reviewed if the student receives a sufficient amount of comprehensible input.”

No debemos presentar solamente el siguiente paso (i+1) del orden natural de “adquisición” de la lengua sino un “input” comprensible que cubra de

manera aproximativa este estadio de “adquisición”. Esta hipótesis se ve apoyada por los estudios realizados sobre el lenguaje de los padres y profesores cuando hablan con niños pequeños. Este lenguaje se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Viene más motivado por el deseo de comunicar un mensaje que por el de enseñar la lengua.
- Es estructuralmente más simple que el que usan los adultos cuando hablan entre sí.
- Utiliza el apoyo del contexto no lingüístico del “aquí y ahora” para facilitar la comunicación.

Además de proporcionar lengua con una dificultad adecuada, el profesor también debe facilitar que el alumno le interese aprenderla, como se explica a continuación. Si se considera que todas las personas son capaces (tienen aptitudes) de aprender la lengua materna en un período de tiempo aproximadamente igual, es extraño comprobar las grandes diferencias que se observan entre distintas personas para aprender una segunda lengua. Estas diferencias pueden ser debidas tanto a las aptitudes como a las actitudes de las personas. Ciertas aptitudes y actitudes de los alumnos correlacionan positivamente con el grado de competencia lingüística alcanzado en una segunda lengua. Para explicar estos resultados, cuando las aptitudes y actitudes de los alumnos no se correlacionan entre si, se distingue entre “aprendizaje” y “adquisición”:

- Por una parte, ciertas aptitudes, como la capacidad de análisis gramatical, facilitan el “aprendizaje” de una lengua (medido con pruebas gramaticales).
- Por otra parte, ciertas actitudes, como la confianza en uno mismo, facilitan la “adquisición” de una lengua (medida con pruebas comunicativas).

Si tratamos de desarrollar la capacidad comunicativa de nuestros alumnos, según Krashen (1981:5), esta correlación entre “adquisición” y actitud tiene claras implicaciones pedagógicas:

“If the direct relationship between acquisition and attitudinal factors does exist, and if our major goal in language teaching is the development of communicative abilities, we must conclude that attitudinal factors and motivational factors are more important than aptitude.”

Dependiendo de la situación (ver Gardner y Lambert, 1972) dos tipos de motivación facilitan el desarrollo de la competencia lingüística:

- La motivación integrativa, que se define por el deseo de parecerse a los hablantes de la lengua objeto.
- La motivación instrumental, que se define por el deseo de utilizar la lengua objeto para alcanzar fines prácticos.

Los dos tipos de motivación producen en el alumno actitudes positivas hacia la lengua. Según Dulay y Burt (1977), estas actitudes positivas reducen la influencia del filtro afectivo, que tiene como misión impedir que el “input” sea utilizado para la “adquisición” de la lengua. Como muestra la siguiente figura, una disminución de este filtro afectivo permite aumentar la “adquisición” de competencia lingüística a través del LAD (Language Acquisition Device) que regula este proceso.

Filtro afectivo



Reduciendo la influencia del filtro afectivo, el hablante está más abierto al “input” que recibe, lo que le permite ser más receptivo para aprender la lengua (ver Stevick, 1976). Por tanto, como afirma Krashen (1982:32), el profesor no sólo debe ofrecer suficiente “input” comprensible sino que también debe facilitar la reducción del filtro afectivo:

“The input hypothesis and the concept of the Affective Filter define the language teacher in a new way. The effective language teacher is someone who can provide input and help make it comprehensible in a low anxiety situation.”

2. LA TAREA COMO RETO

En un experimento de cinco años de duración, con 15 profesores y 390 alumnos de 7 colegios de Bangalore (India), Prabhu (1983:3) trata de poner a prueba la hipótesis de Krashen que afirma que la estructura de esta segunda lengua se “adquiere” mejor cuando la atención del alumno se centra en el significado:

“The main hypothesis of the experiment is that language-structure is best acquired when the learner’s attention is on meaning -when, that is to say, the learner is preoccupied with understanding, working out, relating or conveying messages, and copes, in the process, as well as he can with the language involved”.

Las actividades de clase se caracterizan por no partir de la lengua que se quiere enseñar sino de la tarea o problema que se quiere resolver. Estas actividades, centradas en el significado de la lengua y no en su forma, pueden ser de tres tipos:

1) Actividades de información. Hay una transferencia de información de un lugar a otro, lo que generalmente implica una codificación o decodificación de la lengua. Por ejemplo, el alumno tiene que extraer la información de un texto para completar un cuadro u ordenar unos dibujos.

2) Actividades de razonamiento. Además de la transferencia de información hay un proceso de razonamiento para realizar la tarea. Por ejemplo, el alumno tiene que decidir cuál es la mejor solución a un problema de acuerdo con las limitaciones existentes. En este caso, un proceso de razonamiento une la información que se da a la que se pide.

3) Actividades de opinión. Los alumnos ofrecen respuestas personales a una situación. Por ejemplo, un alumno tiene que terminar de escribir, según su gusto personal, una historia que se le da iniciada. En este caso, aunque la respuesta se pueda basar en informaciones o razonamientos que apoyen su postura, no habrá una sola respuesta correcta.

De estos tres tipos de actividad, Prabhu (1987:49) prefiere las de razonamiento, que no son tan repetitivas como las de información o tan impredecibles como las de opinión:

“In contrast to the negotiation involved in reasoning-gap activity, interaction in the context of an information-gap activity is likely to be repetitious rather than developmental, thus lowering the level of unpredictability. Interaction in an opinion-gap activity, on the other hand, is likely to have too high a level of unpredictability, thus making it difficult for learners to cope.”

En su utilización en el aula, cada una de estas actividades de razonamiento consta de tres partes:

- Primero se presenta la tarea, demostrando como se puede realizar y haciendo que algunos alumnos lo intenten para comprobar su dificultad.
- Después de ajustar su dificultad, todos los alumnos realizan, individualmente, una tarea similar.
- Finalmente, como estos problemas o tareas tienen una solución clara, se comprueban resultados de la clase en su conjunto.

Según Prabhu (1983:4), una buena tarea ofrecerá un reto razonable a los alumnos:

“The choice of tasks for a given class is subject to the condition that it should present a reasonable challenge to learners. A task is unsuitable if its challenge is so low that success does not seem to learners to represent an achievement. A task is also unsuitable if its challenge is so high that learners do not see success as a possibility. A suitable task is one on which success seems to learners to be difficult but attainable - whether or not they succeed in it in the actual event.”

Teóricamente se deberá graduar la tarea que los alumnos deben realizar. En la práctica, sin embargo, el profesor sólo puede comprobar el reto de una tarea por los resultados obtenidos. Se considera que una tarea ofrece un reto adecuado cuando la mitad de los alumnos logra realizar la mitad de la tarea con éxito. Los criterios que se utilizan para graduar la dificultad de las tareas son:

- La cantidad de información que se tiene que procesar.
- La distancia entre la información que se da y la que se pide.
- Grado de precisión que se pide en la respuesta.
- Conocimiento previos que los alumnos tienen del tema.
- Grado de abstracción de los conceptos utilizados.

Para un mismo nivel de dificultad, Prabhu afirma (1987:78) que las tareas de comprensión deben preceder a las de producción:

“Comprehension precedes production because abstract structures need to be formed relatively firmly before they are deployed in production.”

Al dar prioridad a las tareas de comprensión sobre las de producción, el trabajo se organiza individualmente más que en grupos. Aparte de la dificultad de la tarea en sí, el profesor tiene que ajustar la dificultad de la lengua que utiliza la clase. Con este fin, el profesor no controla la lengua de forma que sólo aparezcan las estructuras gramaticales ya explicadas, sino que la simplifica de manera parecida a como todos lo hacemos cuando hablamos con niños pequeños o extranjeros que conocen poco nuestra lengua materna. Lo importante es la comunicación y no las reglas gramaticales de la lengua. Las correcciones gramaticales no son superiores a las que se podrían producir cuando se enseñan otras asignaturas. Prabhu (1980:22) resume este tipo de enseñanza como sigue:

“Therefore our alternative has the following features: (i) no systematicity is attempted in structural terms. No lesson is geared to any item of language, or planned with an item in mind. At no time are the children asked to do things with language as such (ii), we use every means that we can think of to bring about preoccupation with the task, the problems of thinking and showing one’s success in thinking, perhaps failing many times, succeeding sometimes, (iii) in terms of language there was just one rule we gave ourselves, namely that the teacher’s language is controlled in the same way that an adult’s language is controlled when speaking to a child.”

Para comprobar la superioridad de este tipo de enseñanza comunicativa sobre la estructural, que se utiliza normalmente en este lugar de la India, se comparan los resultados que obtienen los alumnos con estas enseñanzas comunicativa y estructural en cuatro escuelas distintas.

Las hipótesis que se quiere comprobar son las siguientes:

- Las enseñanzas estructural y comunicativa desarrollan distintas habilidades lingüísticas.

- Una lengua se adquiere mejor con la enseñanza comunicativa que con la estructural.

Los resultados confirman la primera hipótesis y, de manera menos significativa, también la segunda. El principal problema de un experimento, como afirman Beretta y Davies (1985) es hacer compatibles las exigencias de la validez interna con las de la validez externa. Lo que pone en peligro la validez de este experimento es que ni los alumnos ni los profesores fueron asignados al azar a los dos tipos de enseñanza que se pretendían comparar. Esta falta de control implica, como señala Brumfit (1984:239), que el proyecto deja de ser un experimento formal para convertirse en una investigación más abierta:

“It may be most sensible, then, to regard the Bangalore project at the moment as an inquiry, rather than as an experiment into the nature of language learning.”

Al desarrollar en una situación concreta aspectos innovativos para la enseñanza del inglés como segunda lengua, parece más apropiado que los resultados que se obtengan en este Proyecto no sean concluyentes, sino sugerentes con respecto a otras situaciones de enseñanza distintas. Por otra parte, también deberíamos considerar y poner a prueba otras

hipótesis que puedan explicar el aprendizaje de nuestros alumnos. A continuación describimos brevemente este marco teórico alternativo.

3. PROCESAMIENTO INFOMATIVO

Para Krashen (1982:83), el proceso de “adquisición” es independiente del de “aprendizaje”: “A very important point that also needs to be stated is that learning does not “turn into” acquisition.”

A pesar de ser una idea muy extendida entre los profesores, Krashen niega que la práctica de lo “aprendido” produzca “adquisición”. Es decir, el “aprendizaje” de unas reglas gramaticales no implica que se sepan utilizar en una comunicación real. La “adquisición” de estas reglas gramaticales sigue un orden natural que su “aprendizaje” no logra modificar. Esta posición se justifica, entre otras razones, por el hecho de que los alumnos pueden conocer unas reglas gramaticales (“aprendizaje”) que no usan correctamente en situaciones comunicativas (“adquisición”). El alumno puede “aprender” las reglas gramaticales de un lengua como consecuencia de la enseñanza formal del profesor pero sólo las “adquiere” según un orden natural preestablecido interiormente.

Como consecuencia de esta postura radical de Krashen, Long (1983a) se pregunta si la enseñanza en el aula es, en realidad, eficaz para la “adquisición” de una lengua. Después de analizar una gran cantidad de estudios que investigan el problema, este autor concluye que la enseñanza es generalmente beneficiosa para cualquier edad, nivel y contexto pero que habría que seguir investigando que tipos de enseñanza son más eficaces con los distintos alumnos. Por otra parte, según Stevick (1980), esta hipótesis que afirma que no hay trasvase entre el “aprendizaje” y la “adquisición” contradice la experiencia de muchos profesores y alumnos. La prioridad que los profesores demos a cada uno de estos tipos de enseñanza tendrá que depender, como afirma Stevick (1982:27), de nuestros alumnos:

“Learning and acquisition, then, are separate strands which you as teacher will wind together so that they supplement each other. Just how much you use of each will depend on your students.”

Para explicar el trasvase que al parecer existe entre el “aprendizaje” y la “adquisición”, McLaughlin et al. (1983) mantienen que los procesos de

“adquisición” y “aprendizaje” no son independientes. El modelo de aprendizaje de una segunda lengua que proponen estos autores se basa en la teoría cognitiva que afirma que el ser humano tiene una capacidad limitada para procesar información que puede superarse integrando elementos más simples y automatizando respuestas. Veamos cada uno de estos tres aspectos.

1) La capacidad limitada que el ser humano tiene para procesar información viene determinada por la atención y la experiencia:

- La atención.

Al no poder procesar toda la información que recibimos, nuestra atención es selectiva. No le prestamos el mismo grado de atención a toda esta información. Dependiendo de nuestro interés, parte de la información recibe una atención central y otra sólo periférica.

- La experiencia.

Nuestro conocimiento previo de la información que se recibe facilita su procesamiento. Así, entendemos más fácilmente nuestra lengua materna que una segunda lengua que todavía estamos aprendiendo.

2) La integración de elementos permite el procesamiento de información muy compleja. El ser humano sólo puede retener entre 5 y 9 elementos de memoria (Miller, 1956). Sin embargo, estos elementos de memoria no son los mismos para distintas personas. De Groot (1965) demostró que mientras que un experto jugador de ajedrez no tiene dificultad en recordar la posición de todas las piezas en una partida, a los que no conocen este juego esta tarea les resulta casi imposible. Esta diferencia se explica porque el experto procesa la información integrando de manera significativa cada una de las piezas en el juego ya que cuando estas piezas están colocadas al azar no se aprecia ninguna diferencia entre el experto y el que no conoce el juego.

La integración de elementos nos permite procesar la compleja información de una segunda lengua. En un ambiente favorable y utilizando las estrategias adecuadas, todos podemos aprender una segunda lengua ya que, como afirma Bransford (1979:15), nuestra capacidad de aprender parece casi ilimitada:

“In short, people’s potential for learning and retention seems almost magically unlimited.”

3) Automatizando operaciones ahorramos una energía de procesamiento que podemos dedicar a otras operaciones controladas.

Shiffrin y Schneider (1977) distinguen el procesamiento de información automático del controlado:

- El proceso automático se entiende como las respuesta automática a un estímulo adecuado. El aprendizaje de esta respuesta se produce por repetición y entrenamiento.

- El proceso controlado viene determinado por nuestra atención selectiva. Aunque su capacidad es limitada y requiere más tiempo para su activación, este proceso tiene la ventaja de poder adaptarse en su aplicación a situaciones nuevas.

Estos dos procesos están íntimamente relacionados. El aprendizaje se produce por la automatización de respuestas y es regulado por nuestra atención selectiva y experiencia previa. Así, muchos de los rasgos formales de una lengua deben automatizarse para que podamos centrar nuestra atención en otros aspectos lingüísticos del significado (Clark y Clark, 1977).

Asumiendo estos principios de la Psicología Cognitiva, McLaughlin et al (1983:142) proponen sustituir la distinción “aprendizaje-adquisición” de Krashen por la de “controlado-adquisición”:

“Because the learning/adquisition distinction is so difficult to pin down, we believe that the pie should be cut in a different way. Instead of making a distinction between learning and acquisition that rests on whether the processes are conscious or subconscious, we propose that the distinction between controlled and automatic processes be used to differentiate processes that are capacity-limited and temporary and those that are relatively permanent and nearly always become active in response to a particular input configuration.”

En contraste con Krashen, que afirma que el “aprendizaje” de un elemento lingüístico no facilita su “adquisición”, estos autores afirman que los elementos lingüísticos se automatizan a partir de un proceso controlado previo, que puede ser de “adquisición” o de “aprendizaje”.

* * *

BIBLIOGRAFIA

BERETTA, A. y DAVIS, A. (1985) "Evaluation of the Bangalore Project" en *ELT Journal*. Vol. 39/2.

BRANSFORD, J. D. (1979) *Human Cognition. Learning, Understanding and Remembering*, Wadsworth Publishing Company, Belmont, California.

BROWN, J. D. (1973) *A First Language*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

BRUMFIT, CH. (1984) "The Bangalore Procedural Syllabus" en *ELT Journal*, Vol. 38/4.

CLARK, H. H. y CLARK, E. V. (1977) *Psychology and Language*, Harcourt Brace Javanovich, San Diego.

DE CROOT, A. D. (1965) *Thought and Choice in Chess*, Mouton, The Hague.

DULAY, H. y BURT, M. (1974) "Natural sequences in child second language acquisition" en *Language Learning*, Vol. 24, No. 1 pp. 37-53.

DULAY, J. y BURT, M. (1977) "Remarks on creativity in language acquisition" en Burt et al. (eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*, Georgetown University School of Language and Linguistics, Washington D.C.

ELLIS, R. (1982) "Informal and formal approaches to communicative language teaching" en *ELT Journal*, Vol. 36/2.

GARNER, R. y LAMBERT, W. (1973) *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Newbury House, Rowley, Massachusetts.

LONG, M. H. (1983) "Does second language instruction make a difference?" en *TESOL Quarterly*, 17/3, 359-382

KRASHEN, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon, Oxford.

KRASHEN, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Pergamon, Oxford.

- KRASHEN, S. D.** (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Longman, London.
- KRASHEN, S. D. y TERRELL, T. D.** (1983) *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Pergamon, Oxford.
- MCLAUGHLIN, B.** et al (1983) "Second language learning: an information-processing perspective" en *Language Learning*, Vol. 33, No. 2.
- MILLER, G. A.** (1956) "The magic number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information" en *Psychological Review*, 63:81-97.
- PRABHU, N. S.** (1980) "Theoretical background to the Bangalore Project" en *Regional Institute of English, South India*, No. 4.
- PRABHU, N. S.** (1983) "Procedural Syllabus", *Eighteenth Regional Seminar of RELC*, April.
- PRABHU, N. S.** (1987) *Second Language Pedagogy*, OUP, Oxford.
- SHIFFRIN, R. M. y SCHNEIDER, W.** (1977) "Controlled and automatic human information processing" en *Psychological Review*, 84: 127-190.
- STEVICK, E. W.** (1980) *A Way and Ways*, Newbury House, Rowley Mass.
- STEVICK, E. W.** (1982) *Teaching and Learning Languages*, CUP, Cambridge.

FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS: SOME ISSUES AND NEW MOVES

**Fernando Cerezal Sierra
Universidad de Alcalá**

Summary

In this article, I have considered the main FLT methods still in use at schools and presented the theory of language and learning underlying them, their main features, activities and techniques, their foundation and decline, as well as a general assessment of all of them. The following methods have been analysed: the Grammar-Translation Method, the Structuralist Methods, and the Communicative Approach. After paying some attention to innovations in education, the Task-Based and Process models are offered as an alternative. Finally, a relationship is established between curriculum innovation and change and teacher development.

1 INTRODUCTION

The main purpose of this article is to provide a critical assessment of the role played by methods in the educational process, though there is also an account of the main different methods of foreign language teaching (FLT) that are in use today. A knowledge of the different methods gives foreign language teachers a good background reference to their own stand on pedagogical matters and classroom practice, and in addition helps them understand the process that FLT has undergone, particularly through this century. To consider FLT as a process means that teaching is not static but changing to respond to new needs and demands as teachers, applied linguists and educationists can prove.

This article deals with the differences between approaches, methods and techniques, as well as the three major issues which are recurrent in FLT. Then, the main characteristics, the psychological bases and the pedagogical features of the principal FLT methods are considered chronologically, presenting the contributions and limitations of the different approaches and methods. Finally, as a conclusion, a connection is established between FLT methods, innovation and classroom research, as a way of teacher development and of learning improvement.

2 THE CONCEPTS OF APPROACH, METHOD AND TECHNIQUE AND THE THREE MAJOR GENERAL PROBLEMS IN MODERN FLT

It seems worthwhile, first of all, to clarify briefly the concepts of *approach* or principles, *method* and *technique*, which are mutually and hierarchically related. They represent, in fact, three levels of analysis and teacher's decision making for teaching and learning English in the classroom. An *approach* or *strategy* is the most abstract of all three concepts and refers to the linguistic, psycho- and sociolinguistic principles underlying methods and techniques. Actually, every teacher has some kind of theoretical principles which function as a frame for their ideas of methods and techniques. A *technique* is, on the other hand, the narrowest of all three; it is just one single procedure to use in the classroom. *Methods* are between approaches and techniques, just the mediator between theory (the approach) and classroom practice. Some methods can share a number of techniques and, though some techniques have developed autonomously, the most important ones start from the main methods (Hubbard et al. 1983: 31).

Now it seems appropriate to mention the three major language learning issues that language pedagogy and ELT have dealt with through this century and that always concern researchers and the teaching profession. Stern (1983: 401-5) labels them as follows:

1. *The L1-L2 connection*, that is, the disparity in the learner's mind between the inevitable dominance of the mother tongue and the weaknesses of the second language knowledge.
2. *The explicit-implicit option*, that is, the choice between more conscious ways of learning a foreign language and more subconscious or automatic ways of learning it. This issue remains to a great extent unresolved and has very often posed a dilemma to the FLT profession and research, as, for example, during the debate between cognitivism and audiolingual approaches

in the 60s, and later on with Krashen's Monitor Theory, which makes a distinction between language learning (explicit and conscious) and language acquisition (implicit and subconscious).

3. *The code-communication dilemma* has become a major issue recently. It refers to the problems that learners have to cope with when learning a new language, as they have to pay attention on the one hand to linguistic forms (the code) and on the other to real communication.

3 METHODS AS DEVELOPMENT OF A COMMUNITY OF LINGUISTS, RESEARCHERS AND TEACHERS

In this section we will take a look, first, at methods as part of a paradigm or model of FLT, second, at the main methods still in use in this century as archetypes and, third, at other proposals of foreign language teaching.

3.1. Methods as part of a paradigm

Each of the main FLT methods that we present here was not superseded by a subsequent one as soon as it appeared but, rather, it went on living, the new one superimposing on the former. We can even say that the appearance of a new method corresponds with a loss of expectation of the former one along with the progressions of theory, research and the experience of school practice. There is not, broadly speaking, a marked line between different methods, but often an eclectic mixture between methods is present.

In this sense methods are considered representations of language knowledge for pedagogical purposes and are part of a paradigm (a unit of theory, research and practice), which means a predominant way of building up theories, doing research and carrying out classroom activities. In fact, FLT methods have appeared as a result of the application of the new theoretical findings. Methods are also conditioned by educational philosophy, approaches about language nature and how it can be taught and learnt, and conceptions about classroom interaction. All this pervaded by those values concerning society and human relationships. When these aspects start to change it can be said that a shift of model is taking place (Alcaraz 1990: 10-14).

3.2. The Traditional or Grammar-Translation Method

This method applied the study of Latin and Greek grammars to the study of foreign languages from the XVIIth to the XXth centuries. In the

19th century this method was rather widespread for learning foreign languages, though by the end of the century moves towards the Direct Method were noticed. Even today, in spite of its obsolescence, it has not entirely died out as some textbooks still in use and the practice of some classes are there to prove.

a) The principles of the Grammar-Translation Method.

The most relevant principles of this method can be summarised as follows (based on Larsen-Freeman 1986, and Richards and Rodgers 1986):

- 1) It emphasises the study and translation of the written language, as it is considered superior to spoken language.
- 2) Successful learners are those who translate each language into the other, though they cannot communicate orally.
- 3) Reading and writing are the main language skills.
- 4) Teachers play an authoritarian role in the classroom and the predominant interaction is between teacher-student.
- 5) Students must learn grammatical rules overtly and deduce their applications to exercises.
- 6) Students have to know verb conjugations and other grammatical paradigms.
- 7) The basic unit of teaching is the sentence.
- 8) The student's native language is the medium of instruction and used as well to compare with the language studied.

b) The main techniques used by the Grammar-Translation Method.

The Grammar-Translation Method focuses on the teaching of the foreign language grammar through the presentation of rules together with some exceptions and lists of vocabulary translated into the mother tongue. Translation is considered its most important classroom activity. The main procedure of an ordinary lesson followed this plan: a presentation of a grammatical rule, followed by a list of vocabulary and, finally, translation exercises from selected texts (Stern 1983: 453).

Other activities and procedures can be the following:

- reading comprehension questions about the text;
- students find antonyms and synonyms from words in the text;
- vocabulary is selected from the reading texts and it is memorised;
- sentences are formed with the new words;
- students recognise and memorise cognates and *false* cognates;
- fill-in-the-blank exercises;
- writing compositions from a given topic.

c) The major disadvantages of the Grammar-Translation Method.

Retrospectively, there are some very obvious disadvantages of this method, which are summarised next (see Roulet 1975):

- 1 No account of present-day language usage is presented. Norms are imposed from the great literary authors.
- 2 Secondary grammatical points, lists of forms and examples receive a lot of attention; some definitions and explanations are often incoherent because of their heterogeneous criteria. As a result facts about the language are confusing for the students.
- 3 It gives a predominant place to morphology but neglects syntax. Therefore, rules enabling the learners to construct systematically correct complex sentences are not presented.
- 4 It gives an exaggerated importance to faults to be avoided by the learner and to exceptions, emphasising the prescriptive and mechanical aspect of language.
- 5 Translations are often unsatisfactory as they are done word by word.
- 6 Students have to learn a lot of grammatical terms and too much weight falls on their memories. Frustration on the part of students and lack of demands on teachers are effects of this method.

Fig. 1 Disadvantages of the grammar method

3.3. The structuralist methods

The different methods analysed in this section share a common conception of how to learn a foreign language as a process of acquiring the structures or patterns of it through habit formation. We will examine the approach as well as the origins and the subsequent development of these methods: the Oral or Situational Approach and the Audiolingual Method.

a) Approach: theory of language and learning

The theory of language underlying these methods is structural linguistics, and though there are some differences between British and American structuralism, both movements saw language as "a system of structurally related elements for the encoding of meaning, the elements being phonemes,

morphemes, words, structures, and sentence types” (Richards and Rodgers 1986: 49). Grammar no longer consists of a collection of rules, but a list of structures. Consequently, learning a language means mastering all these building blocks of the language and the rules to combine them.

One of its main features is the importance given to the oral aspects of language, breaking with the relevance of the written language. In fact, these conceptions appeared to offer a *scientific* basis for FLT, which claimed to have transformed teaching from an art into a science. They are summarised in the following five ideas (quoted in Stern 1983: 158):

1. Language is speech.
2. A language is what its native speakers say, not what someone thinks they ought to say.
3. Languages are different.
4. A language is a set of habits.
5. Teach the language, not about the language.

Both schools based their theory of learning in behaviouristic habit-forming conceptions. Behaviourism, an American school of psychology represented by Skinner, had an antimentalist and empirical approach to aspects of social life, like structuralism with regard to language. Behaviour can be conditioned by three elements: a *stimulus* -which elicits a behaviour-, a consequent *response* and a final *reinforcement*.

b) The Oral Approach.

The Oral Approach was the first move in what can be called structuralist direction and has its origin in the British applied linguistics of the 1920s and 1930s, represented by Palmer and Hornby. It was the first attempt to apply a scientific foundation to FLT and was dominant from the 1930s to the 1960s. In the 1960s this approach was referred to as the Situational Approach, due to a bigger emphasis on the presentation and practice of language situationally. The main difference with the American structuralism lies in the British notion of “situation” and purpose (rooted in Firth and Halliday’s notions of meaning, context and situation), clarified by Pittman (cited by Richards and Rodgers 1986: 35):

Our principal classroom activity in the teaching of English structure will be the oral practice of structures. This oral practice of controlled sentence patterns should be given in situations designed to give the greatest amount of practice in English speech to the pupil.

Situations that always have an underlying purpose from the part of the speaker and give more attention to meaning.

The characteristics of the Oral Approach are the following:

- a) its syllabus is organised structurally in sentence patterns, gradually sequenced;
- b) vocabulary is considered a very important aspect of FLT;
- c) the teacher is the model, creates the situation and teaches through questioning and eliciting the learners' answers;
- d) students are expected to deduce word meaning from context, without translations or explanations in the mother tongue;
- e) grammatical structures are learnt with oral procedures: repetitions, substitutions, drills, reading aloud...;
- f) grammar is learnt by an inductive process, as in the Direct Method, graded from simple to more complex forms;
- g) correct pronunciation and grammar are considered crucial, so students must avoid errors;
- h) oral language comes first, then written language:
- i) the textbook and the visual materials are very important.

The teaching units of a situational textbook could be the following:

My new school
My friends like playing football
At Bill's birthday
Christmas presents
New year's resolutions

c) The Audiolingual Method

The Audiolingual Method corresponds with the USA structuralist tradition of FLT, which became the dominant orthodoxy after World War II. Its origin can go back to the seminal work of Bloomfield, who set up the bases of structural linguistics segmenting and classifying utterances into their phonological and grammatical constituents. Fries, Brooks, Rivers, and Lado went on applying these principles up to the 1970s with a close relationship with behaviourism. Bloomfield (1942) became a basic source for the Army Method, which was a response to the need of army personnel after the USA entry into the Second World War. Its main procedure was imitation and repetition.

The most important assumptions about FLT in the Audiolingual Method are the following (see Ellis 1990: 21-25):

The main concepts of Audiolingualism

1. Foreign language is the same as any other kind of learning and can be explained by the same laws and principles.
2. Learning is the result of experience and is evident in changes in behaviour.
3. Foreign language learning is different from first language learning.
4. Foreign language learning is a process of habit formation.
5. Language learning proceeds by means of analogy (habit-formation involving discrimination and generalization) rather than analysis (deductive learning of rule, as the Grammar-Translation Method).
6. Errors are the result of L1 interference and are to be avoided.

Fig. 2 Main concepts of audiolingualism.

As a consequence from the approach and assumptions considered above, the main procedures put into practice by Audiolingualism give a primary emphasis to an oral approach to FLT and focus on an accurate speech, but grammatical explanations do not have an important role. Teaching units are organised following these three methodological points:

- Nothing will be spoken before it has been heard.
- Nothing will be read before it has been spoken.
- Nothing will be written before it has been read.

A typical lesson would have the following procedures (adapted from Richards and Rodgers 1986: 58-9):

1. Students first hear a dialogue with the key structures of the lesson, repeat and memorise them. The teacher pays attention to pronunciation and fluency. Correction is immediate.

2. The dialogue is adapted to the students' interest or situation.

3. Certain key structures from the dialogue are selected and used as the basis for repetition and pattern drills, first practiced in chorus and then individually. An example of a pattern drill could be this:

To elicit: There's (a man watching TV)

Teacher: There's a policeman. He's standing near a car.

Student: There's a policeman standing near a car.

Teacher: There's a girl. He's knocking at our door.

Student: There's a girl knocking at our door.

4. Students may refer to their textbook, and follow-up reading, writing, or vocabulary activities based on the dialogue may be introduced.

5. Follow-up activities may take place in the language laboratory, where further dialogue and drill work is carried on.

The central unit of the lessons are, therefore, language structures, which are graded and sequenced. An example of how lessons may be organised around structures is this partial index from a very known textbook (Alexander 1967):

-Is this your...?

-What make is it?

-What's your job?

-Look at...

-Whose is this/that...? This is my/your/his/her...

-What colour's your...?

d) Decline and assessment of structuralist methods

In the 1960s the structuralist methods were widespread, but those years saw as well the beginning of criticism from different sides: first, their ideas about language and learning theories were questioned; secondly, teachers did not fill their expectations, and, finally, students had a lot of difficulties to communicate outside the classroom and sometimes found the learning experience boring and discouraging.

The main criticisms may be the next (see Roulet 1972):

Criticisms of Structuralist Methods

1. Its description of the grammatical system is rather incomplete. It does not provide the rules needed to construct an infinite range of grammatical sentences.
2. It gives excessive weight to grammatical facts of secondary importance, and thus neglects important generalizations.
- 3 Slight treatment is given to syntactic relations.
4. It does not provide the teacher with criteria to determine grammaticality of utterances, and thus it does not provide appropriate criteria for error treatment.
5. The exclusion of the treatment of meaning by American structuralists prevents the necessary information for the systematic teaching of lexis and of oral and written comprehension.
6. The accent placed on formal criteria at the expense of situational and semantic aspects and on habit-formation teaching leads teachers and students to manipulate structures as an end in themselves while neglecting their application in real life.
7. It leads teachers to consider language as the only variable and to neglect the problems of language teaching and learning.
8. It leaves teachers and learners without a creative approach towards the language study.

Fig. 3 Criticisms of the structuralist methods

There are, anyway, some positive aspects contributed by the structuralist methods (see Widdowson 1978):

1. They were the first methods to recommend FLT based on linguistic and psychological theories.
2. They tried to extend language learning to a great deal of people but with a small intellectual abstraction.
3. They emphasised syntactic progression, while the preceding methods were more concerned with vocabulary and morphology.
4. There was a development of the different skills.
5. They promoted the use of simple techniques.

3.4. The Communicative Approach or Communicative Language Teaching

This approach is usually called *communicative*, though other labels -particularly *functional* or *notional* at its early stages- have also been used as synonyms. The term *communicative*, in relation with language teaching, denotes a marked concern with semantic aspects of language (see Wilkins 1978).

a) Some background

The crisis of the structuralist methods had begun with Chomsky's criticisms, particularly in his book *Syntactic Structures* (1957), where he clearly explained the incapability of structuralism to take into account the fundamental characteristics of language. The Situational Method was criticised by the British applied linguists because it lacked the functional and communicative potential of language. Applied linguists made use of the British functional linguistics (Firth, Halliday...), American sociolinguistics (Hymes, Gumperz, Labov), as well as philosophy (Austin and Searle).

This wave of criticism and new conceptions was parallel to a growing dissatisfaction among the FLT profession with the emphasis laid on the mastery of language structures and the manipulation of grammatical forms. FLT along these lines tended to produce *structurally competent* but *communicatively incompetent* students, unable to transfer outside the classroom the amount of classroom work on repetitive habit-forming exercises. Dissatisfaction showed as well from the new educational realities created by the development of the European Union and a great mobility.

The Council of Europe decided to face the new reality and asked some experts to study the needs of the European students. A valuable contribution came from a document by Wilkins which "takes the desired communicative capacity as the starting-point... We are able to organize language teaching in terms of the content rather than on the form of the language. For this reason the resulting syllabus is called a *notional syllabus*" (1976: 18). Instead of starting from the grammatical forms or the language structures as the preceding methods did, Wilkins developed an analysis of the functional meaning which underlies the communicative uses of language. He described two types of meaning: one referred to notional categories (concepts such as time, quantity, location, frequency...) and the other to categories of communicative functions (approval, prediction...).

This work culminated in the document called *Threshold Level* of the Council of Europe. This document includes lists of situations, functions, topics, general and specific notions and adequate language forms, as well as some methodological

implications. The *Threshold Level*, together with the contributions of some applied linguists (among others Widdowson, Brumfit, Johnson, Trim, Richterich y Chancerel), text-book writers, educationists, etc., led to the consolidation of the new approach known as Communicative.

However, this process does not imply a coherent community based on the Communicative Approach, as there is no single text, nor any single model. The understanding of the approach differs from some authors to others and several models for syllabus design with different central elements have developed (see Richards and Rodgers 1986: 64-75):

<i>Type</i>	<i>Reference</i>
1. structures plus functions	Wilkins (1976)
2. functional spiral around a structural core	Brumfit (1980)
3. functional	Jupp and Hodlin (1975)
4. notional	Wilkins (1976)
5. interactional	Widdowson (1979)
6. task-based	Prabhu (1983)
7. learner generated	Candlin (1976)

The differences between the models are so important that some authors (Breen 1987) consider that a new FLT paradigm is emerging -the *procedural (process and task-based) approaches*-, as an alternative to propositional (formal and functional) approaches. We will refer to this aspect further on. There are, however, some distinctive features of the Communicative Approach that distinguish it from Audiolingualism and give a better understanding of it, as Finnochiaro and Brumfit suggest (see Fig. 4, based from quotation in Richards and Rodgers 1986: 67-8).

b) Approach: theory of language and learning

The Communicative Approach draws upon some changes and innovations coming mainly from applied linguistics, so I am going to give a summary of changes about language nature and its knowledge. Language is considered a social phenomenon by this approach, as it is a means of communication and interaction between members of a community. The goal, then, of FLT is to develop students' *communicative competence* (Hymes 1972), term coined in opposition to the Chomskian concept of *competence* that refers to the abstract grammatical knowledge speakers have for producing correct sentences in a language.

Communicative competence, on the other hand, extends Chomsky's concept to the ability to understand and produce messages appropriate to a socio/psycho/cultural situation, so that language users can relate their linguistic knowledge to everyday conventions. Later on this knowledge of language use was extended to the capacity to participate in discourse and to the knowledge of pragmatic conventions governing that participation. It was also added the competence to be creative with these rules and conventions, and to negotiate them during communication. This is then a set of language knowledge competencies which interact during real communication.

Audiolingual	Communicative Approach
<ol style="list-style-type: none"> 1. Attends to structure and form more than meaning. 2. Demands memorization of structure based dialogs. 3. Language items are not contextualized. 4. Learning language is learning structures, sounds or words. 5. Mastery is sought. 6. Drilling is a central technique 7. Native-speaker-like pronunciation is sought. 8. Grammatical explanation is avoided. 9. Communicative activities only come after a long drilling. 10. Use of L1 is forbidden. 11. Translation is forbidden at early levels. 12. Reading and writing till speech is mastered. 13. Linguistic competence is the desired goal. 14. The sequence of units is determined solely by principles of complexity. 15. "Language is habit" so errors must be prevented. 16. Accuracy, in terms of formal correctness, is a primary goal. 17. Students are expected to interact with the language system. 	<p>Meaning is paramount.</p> <p>Dialogs, if used, center around communicative functions and are not normally memorized.</p> <p>Contextualization is a basic premise.</p> <p>Language learning is learning to communicate.</p> <p>Communication is sought.</p> <p>Drilling may occur, but peripherally.</p> <p>Comprehensible pronunciation is sought.</p> <p>Any device that helps the learner is accepted.</p> <p>Communication may be encouraged from the beginning.</p> <p>Judicious use of L1 is accepted.</p> <p>Translation may be used.</p> <p>Reading and writing can start from first day.</p> <p>Communicative competence is the desired goal.</p> <p>Sequencing is determined by any consideration of content, function or meaning that maintain interest.</p> <p>Language created through trial and error.</p> <p>Fluency and acceptable language is the primary goal: accuracy is judged not in the abstract but in context.</p> <p>Students are expected to interact with other people.</p>

Fig. 4 Features of audiolingualism and the communicative approach

Canale and Swain (1980) describe communicative competence as integrated by four parts:

-linguistic competence -the grammatical, lexical, semantic and phonological competence;

-discourse competence -the linguistic and meaning relationships within the discourse (cohesion, coherence, gesture...);

-socio-linguistic competence or the understanding of the functional aspects of communication (including role relationships, personal factors, social and cultural context...);

-strategic competence, referred to the coping strategies developed to solve the learning problems and to be autonomous.

The Communicative Approach can be considered rich and eclectic at the level of language theory, because it advocates the following main features (Richards and Rodgers 1986: 71):

1. Language is a system for the expression of meaning.
2. The primary function of language is for interaction and communication.
3. The structure of language reflects its functional and communicative uses.
4. The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.

Fig. 5 Main features of the communicative approach

The learning theory underlying this Approach is not very much developed, though some main elements emerge from its practice. Learning improves when these forceful ideas are applied to classroom activities (see Johnson 1982):

-Relationship of activities to real communication.

-Activities use language for meaningful tasks.

-Language used is meaningful to the learner.

-Language is used communicatively, rather than practicing language skills.

c) Activities and techniques of the Communicative Approaches

Communicative approaches make use of a variety of materials which are selected and viewed as a way of improving classroom interaction and a communicative use of the language. Some criteria in which these materials are based -and some activities and techniques derived from them- are the following (see Johnson 1982 and Larsen-Freeman 1986):

-*The information transfer principle* which refers to the ability to understand and produce language making transferences from one medium of the language to another. Activities based on the information transfer can be: write some purposeful notes from a listening comprehension, write sentences from diagrams, give a personal opinion about some pictures...

-*The information gap principle* takes account of the different levels of information between people when communicating, which allows to do a good number of exercises: students have different pieces of information and have to exchange them through questions and answers; students can choose different answers, which means negotiation when talking...

-*The correction for content principle* means more emphasis on the communicative content expressed than on grammatical accuracy. Errors and mistakes, therefore, receive a very different treatment than in the preceding methods.

-*The use of authentic materials* exposes the students to real uncontrived language, so that the learner is faced with language as it is.

-Join scrambled sentences (or a conversation, a picture story...) into their original order, a good way of dealing with cohesion and coherence and other aspects of discourse.

-Language games are communicative as they have three features of communication: information gap, choice, and feedback.

-Role-plays allow students to be aware of the different social contexts and roles, attitudes, mood...

-Problem-solving activities.

-Pair and group work are a procedure very much used.

Some textbooks claiming to be communicative combine functions, situations and topics. Many others have their units organised into a functional basis -as the example in the table below:

Talking about yourself
Identifying people
Describing my town
Giving directions

d) Some assessment of the Communicative Approach

It is difficult to assess the Communicative Approach as it is not a totally defined method and has been subject to several interpretations -as we have seen above-, specially at the levels of design and classroom procedures. It has had a strong impact on language teaching and the importance of its contribution is shown in this summary (see McDonough and Shaw 1993):

1. Increasing concern with the meaning potential of language.
2. The relationship between language form and function is of a rather complex character.
3. The concept of communication goes beyond the sentence to texts and conversations.
4. Appropriacy of language use is considered alongside accuracy, which has implications for error correction, materials and activities.
5. It provides realistic and motivating language practice.
6. The concept *communicative* is applied to all four language skills.
7. It can use learner's knowledge and experience with their mother tongue.
8. It has introduced a better level of language reflection and awareness in its later times.

But, on the other hand, it is evident that there are still some unresolved problems with the Communicative Approach:

- a) Too much emphasis has been given -particularly in its early stages- to speaking and listening, to the detriment of reading and writing.
- b) There has been a lack of reflection on language aspects.
- c) It is not clear the criteria for selecting and grading the chosen functions and grammatical exponents to be taught.
- d) Critics have pointed out that it is not appropriate to foreign language situations, so advocate more emphasis to language awareness.
- e) Again, not all the teachers whose mother tongue is not English are confident enough to work with this approach.
- f) In fact, some of the proposals imply a new selection of language through functions, as the structuralists did with structures.
- g) Its advocacy of a meaningful use of the language is not always clear, as the activities or tasks to be undertaken are not always really meaningful.

3.6. New moves: the procedural approaches

In the last decade there have been important innovations in theory, research and classroom experience, which are introducing sound changes in FLT and represent a challenge to the dominant model. We can say that at the moment two major paradigms coexist: the propositional (structural and functional approaches) and the procedural (task-based and process approaches). We have considered the propositional models above as ways of teaching and learning through formal and systematic statements (expressed as structures, rules, functions...), though they differ in the main element they focus on and in how they sequence the content (Breen 1987).

The most important changes and innovations in education refer to (see Breen 1987: 157-60):

- 1) views of language (considered above when dealing with the communicative approach);
- 2) views of teaching methodology, which recognise the necessary balance between planning objectives and content with close attention to the development of classroom implementation;
- 3) views of learners' contributions, which consider the process of classroom interaction and context the basis for learning, not the content of a lesson;
- 4) views of planning, which assume that the teaching-learning process, activities and roles are the significant substance of lessons for those who participate in them, instead of the content of lessons.

Fig. 6 Changes in ELT

These innovations mean a change of emphasis from the subject to be learnt to the learning process and imply interesting consequences of negotiation, evaluation and retrospective planning. If we contrast some aspects of the alternative models, we can have the following list (Gray 1990: 262):

<i>What is to be learnt?</i>	<i>How is it to be learnt?</i>
Subject emphasis	Process emphasis
External to the learner	Internal to the learner
Determined by authority	Negotiated between learners and teachers
Teacher as decision-maker	Learners and teachers as decision-makers
Content= what subject is to the expert	Content= what the subject is to the learner
Objectives defined in advance	Objectives described afterwards
Assessment by achievement or mastery	Achievement in relation to learner's criteria of succes
Doing things to the learner	Doing things for or with the learner

Procedural models exemplify this alternative drawn on these innovations and represent how something is done. They consider linguistic forms and functions as partial aspects of what is to be learnt and regard the task as the central element of learning. The use of tasks tries to achieve some objectives in the target language through a process which will give a result or will solve a problem, as it is usually done in real life. These models have a flexible way of curriculum design, as they take account of a set of goals and plan content and tasks simultaneously, so that content can suggest tasks and vice versa; the results of the evaluation are introduced back into the planning process.

Contrary to propositional models, procedural ones find rather difficult to establish a long term planning for content and results. Therefore, their planning is more retrospective than prospective, emphasising evaluation and the classroom process. Retrospection is presented as reports referring to learning objectives, nature of content and way of work, explanations required and given and by whom, kind of interaction, time planned and spent... All this is based on classroom research - observation, diaries, etc-, which is a reflection on all the process, advantages and disadvantages for the participants, difficulties... This model of planning and evaluating promotes not only teacher development and learning but curriculum development (Candlin 1984).

Task-Based models, on the one hand, organise learning in terms of *how* a learner applies his or her communicative competence to undertake a selection of tasks. A Task-Based syllabus may be organised in terms of two syllabuses: *communication tasks* (the actual tasks a person undertakes when communicating) and related *enabling tasks* that facilitate a learner's participation in the former (tasks which explicitly focus upon the rules and conventions of the language system, the interpersonal knowledge and meaning). Tasks are cyclic and sequenced from those which are familiar in terms of learners' competence to the less familiar and more complex ones.

The roots of Task-Based models can be found in several sources: the Situational Approach, the use of project-based materials, and the use of problem-solving activities. Practical contributions come specially from the Bangalore Project, developed by Prabhu (1987) and his colleagues in India. There has also been an increase of project work, which involves the achievement of a range of tasks, and a great concern with the development of tasks for ESP.

Process models go further than Task-Based ones and focus on three processes: communicating, learning and the classroom social activity. How things

are done in the classroom are the means through which communicating and learning can be achieved. The Process model is a plan for classroom work which provides 1) the major decisions that teacher and learners need to make jointly in an on-going and negotiated way, and 2) a bank of classroom activities and tasks, as a Task-Based plan but not sequenced.

Classroom decisions appear in the plan as related questions referring to three important aspects of classroom work:

- * participation (“Who works with whom?": individual, pair, group or whole class work and the teacher’s role);
- * procedure (“Which particular activity or task will be undertaken?”, “How will it be worked upon and for how long?”, “What resources should be used?”, “How shall we share and evaluate the outcomes of the activity?”...;
- * subject-matter (“What shall be the focus of the work?” and “For what learning purposes?” (see Breen 1987: 166-7).

The roots of the Process plans are found in educational thought and practice coming from humanistic approaches (Dewey 1974, Holt 1976, Freire 1970), the importance given to learning in groups, learner reinterpretation of new knowledge, as well as arguments against the need to plan a syllabus of content. These plans are variously implemented, though the main known are Allwright’s (1982) programme with adult learners and in-service training by Breen et al. (1989). Finally, we can say that procedural approaches represent a good response to the new frames of reference within the teaching profession and an interesting means of developing classroom research by teachers.

4. SOME CONCLUSIONS

We have considered the main approaches and methods of FLT as models or paradigms of theory, research and school practice. Some of them may be considered obsolete from a scientific point of view, some others seem to be more current, but in fact all of them have introduced innovations at a given moment, superimposing on the former ones in an eclectic way. However, all methods have at least two things in common: 1) their belief to be the best one, and 2) a set of prescriptions that teachers have to follow necessarily.

I do not suggest then -from the assumptions in this article- that teaching should be approached following a particular method as a set of prescriptions, but on the contrary as a dynamic and reflective process, which means a permanent interaction

among the curriculum, teachers, students, activities, methodology, and instructional materials. What actually happens in the classroom, alongside careful planning and evaluation, becomes the most important thing teachers have to reflect on and then relate to theory or to other experiences. I propose, therefore, an active role for teachers, who design her or his own content and tasks, classroom interaction, materials, methodology, evaluation, etc., instead of a passive role which means dependence on other people's designs and methods. The expression *classroom researcher* clearly represents the new role considered above. Then, instead of an uncritical and eclectic way of teaching, teachers should introduce a constant analysis and interpretation of what is happening in the classroom. Certainly it is the best way of curriculum, teacher and learner development (see Nunan: 1986).

* * *

COMMENTED BIBLIOGRAPHY

RICHARDS, J.C. and T.S. RODGERS. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching. A description and analysis.* Cambridge: Cambridge University Press. This is the best analysis of the major FLT methods. They follow the same criteria of analysis throughout the book, as they place each method within its historical context and describe them according to approach or the underlying theories of language and language learning, design (learning objectives, the syllabus model used, roles of teachers, learners and materials), and the classroom procedures and techniques of each method.

LARSEN-FREEMAN, D. 1986. *Teaching and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press. This book analyses the major current methods from a rather practical point of view. The authoress examines each method from the real activities and procedures practiced in classrooms which follow a given method. Principles and techniques are revised from these model classrooms.

ESTAIRE, S. and J. ZANÓN. 1994. *Planning Classwork. A Task-Based Approach.* Oxford: Heinemann. A very good application of the task-based approach, which provides teachers with a clear frame for lesson planning and useful ideas for evaluation of the learning and teaching process.

NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom.*

Cambridge: Cambridge University Press. This book relates theory to practice of communicative task design. Nunan defines and describes tasks and relates them to communicative language teaching and to teacher and learner roles. The book helps teachers to design and implement their own communicative tasks and to develop professionally through task design.

PRABHU, N. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press. This is an interesting account of a rather known task-based plan -the *Bangalore Communicational Teaching Project*. It is based on research carried out during a five-year classroom experiment, a good example of collaborative teacher research in which theory and practice help to develop each other.

BIBLIOGRAFIA

- ALCARAZ VARÓ, E.** 1990. *Tres Paradigmas de la Investigación Lingüística*. Alcoy: Marfil.
- ALEXANDER, L.G.** 1967. *First Things First*. London: Longman.
- ALLWRIGHT, R.L.** 1982. "Perceiving and pursuing learners' needs", in M. Geddes and G. Sturtridge (eds.), *Individualisation*. Oxford: Modern English Publications.
- BLOOMFIELD, L.** 1942. *Outline guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Baltimore: Linguistic Society of America.
- BREEN, M.P.** 1987. "Contemporary Paradigms in Syllabus Design". *Language Teaching*, XX, 3 and 4. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANALE, M. and SWAIN, M.** 1980. "Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing". *Applied Linguistics*, 1, 1.
- CANDLIN, C.N.** 1984. "Syllabus design as a critical process", in C.J. Brumfit (ed.), *General English Syllabus Design*. ELT Documents, 118.
- CHOMSKY, N.** 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- DEWEY, J.** 1974. *Experience in Education*. New York: Collier.
- ELLIS, R.** 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FREIRE, P.** 1970. *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- GRAY, K.** 1990. "Syllabus design for the general class: what happens to theory when you apply it". *FLT Journal*, 44/4.
- HOLT, J.** 1976. *Instead of Education*. Harmondsworth: Penguin.
- HUBBARD, P. et al.** 1983. *A Training Course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press

HYMES, D. 1972. "On communicative competence", in J.B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmondworth: Penguin.

JOHNSON, K. 1982. *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford: Pergamon.

MCDONOUGH, J. and SHAW, C. 1993. *Materials and Methods in Language Teaching. A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.

NUNAN, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

ROULET, E. 1972. *Linguistic Theory, Linguistic Description and Language Teaching*. London: Longman.

STERN, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

WILKINS, D. 1978. *Functional Materials and the Classroom Teacher: some Background Issues*. University of Reading: Centre for Applied Language Series.

LA MEJORA DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN INGLÉS: Una Experiencia en el aula

**José Gardel Vicente
Profesor de EGB**

INTRODUCCIÓN

Esta Experiencia Escolar tiene lugar durante 3 meses de experimentación del método de investigación-acción para la mejora didáctica de nuestra labor cotidiana de maestros (no solucionar sólo un problema puntual del presente inmediato, sino, además, lograr una mejora profesional, reflexionada, científica, para el futuro).

Comenzamos con observación directa inicial de nuestros alumnos. Así determinamos diversas necesidades pedagógicas:

- Necesidad de una mejora en el uso del inglés oralmente en clase.
- Necesidad de lograr una fluidez espontánea en el uso de la lengua oral en clase.
- Necesidad de aumentar la participación y motivación en la clase de inglés.

Más tarde, mediante una encuesta individual a todos nuestros alumnos y diversas entrevistas y diarios individuales (del profesor y de los alumnos) dedujimos una hipótesis de trabajo para nuestras actuaciones dentro del entorno de la investigación-acción. A continuación realizamos la aplicación de nuestras actuaciones didácticas y recuperadoras en el aula. Durante el proceso de aplicación, observamos el progreso y los resultados de nuestra didáctica reformada:

- Interés porque la clase resulte más amena y divertida.
- La necesidad y la utilidad del inglés (frente al rechazo cultural y académico previos).

- Desarrollo de las técnicas de aprendizaje del inglés.
- Uso del inglés oralmente en clase de forma cotidiana.
- Evaluación del inglés en clase dentro de la interacción verbal.
- Superación del problema de comprensión frente al mayor nivel de ruido.

Posteriormente pasamos a la evaluación de la experiencia y de sus resultados en nuestro proceso de investigación-acción. Terminamos con la realización de un “metaanálisis” de nuestra investigación-acción (reflexionamos pausadamente sobre esas implicaciones puntuales del proceso anterior de aplicación y sus resultados; futuras actuaciones y cambios en el proceso de nuestras actuaciones). Conclusiones sobre lo realizado y previsiones para futuras actuaciones.

Pasamos a continuación a detallar los aspectos más destacables y prácticos de nuestra actuación.

CONTEXTUALIZACIÓN DE NUESTRA EXPERIENCIA

Esta experiencia escolar perseguía el objetivo de lograr una mejora significativa en el aprendizaje de nuestros alumnos y la utilización para ello del método activo propiciado por la investigación-acción (Stenhouse y otros). Se realiza en un colegio urbano, en un aula con un gran número de alumnos (8º de EGB), durante 3 meses (Marzo a Mayo de 1994).

Empezamos por discriminar las carencias de aprendizaje más importante, para posteriormente actuar sobre ellas.

OBSERVACIÓN INICIAL DE UNA NECESIDAD BÁSICA

A pesar de ser alumnos de último año de EGB, tienen unas capacidades mínimas de expresión y comprensión oral. A causa, suponemos, de la escasa, si no nula, utilización del idioma inglés en tareas comunicativas, excepto para la solución o realización de las actividades dirigidas individuales o “drills”.

En su práctica escolar diaria, en su clase de idioma con anterioridad, se nos presentaba la incongruencia de que no habían utilizado el inglés para las instrucciones y tareas cotidianas, en el planteamiento y desarrollo de las actividades orales, propias de la comunicación real en la

clase de idioma, entre los alumnos, y de éstos con el profesor. Se utilizaba casi exclusivamente la pizarra.

Sin embargo, debemos tener estructurado este uso real del inglés y poder dirigirlo de manera útil y eficaz respecto a los demás objetivos. Debemos tener en cuenta que en cuanto al lenguaje oral los alumnos pueden entender correctamente más de lo que pueden expresar. No olvidemos que su nivel de vocabulario pasivo durante el momento de comprensión oral es superior a su nivel de vocabulario activo puesto en juego en el momento de la expresión oral.

IDENTIFICACIÓN DE LAS NECESIDADES DIDÁCTICAS

A) Primero determinamos las necesidades pedagógicas en busca de una mejora del aprendizaje del Inglés. Partimos de nuestra observación directa y las manifestaciones espontáneas de los alumnos. Además realizamos una encuesta individual escrita sobre la Clase de Inglés a todos nuestros alumnos. Además, evaluamos con un diagnóstico inicial el nivel de los conocimientos y habilidades comunicativas de nuestros alumnos.

B) Posteriormente, determinamos la correlación entre las observaciones del maestro y los intereses-opiniones de los alumnos. Para ello utilizamos una encuesta individual (diseñada para nuestro fin de diagnóstico y motivación previa a nuestras actuaciones posteriores) a rellenar por todos los niños para detectar sus expectativas y sus necesidades como alumnos y así corroborar o rechazar la observación directa inicial del profesor. Además nos dio información de la mayor importancia para luego adaptar nuestra programación curricular y para interpretar los resultados. La mejora pedagógica comenzó a desencadenarse aún antes de haber introducido las nuevas actuaciones didácticas (“contamos con su opinión y gustos en nuestras lecciones”). Elevamos igualmente el nivel de las expectativas positivas.

RESULTADOS DE NUESTRO DIAGNÓSTICO PREVIO

A. Interés por que la clase resulte más amena y divertida.

B. Cuestionamiento de la necesidad y la utilidad del inglés: ¿para qué

estudiar inglés? (rechazo cultural y académico). “Mientras sólo me quede el inglés...”

C. Dificultades en cuanto a las técnicas de aprendizaje del inglés (“El inglés es muy difícil”. “Estudio para un examen y luego se me olvida el vocabulario, las frases...”)

D. ¿Se debe hablar en inglés en clase habitualmente? “Siempre que sepamos decirlo”.

E. Problema de la evaluación del inglés en clase: “Notas para unas cosas sí y para otras no.”(problema de las notas cuando no se pregunta con lista o se hacen trabajos en grupo). No hay una autonomía en el trabajo.

F. Problema de comprensión / ruido (“No entiendo o no sé contestar porque no oigo bien desde el fondo).

G. Problema de la participación: “los mismos de siempre, los empollones siempre lo hacían todo”: indiferencia, vergüenza, ignorancia que crean rechazo o pasividad.

- aparecen quejas sobre otras asignaturas y otros profesores (tono de profesor “dialogante”).

LAS DIVERSAS NECESIDADES BÁSICAS DETECTADAS

* Necesidad de una mejora de la expresión y comprensión orales. (El inicio de nuestro trabajo dentro de los criterios de la “investigación-acción” aplicada a nuestra práctica escolar diaria se debió a la constatación de unas necesidades comunicativas en inglés, en cuanto al desarrollo de diversas habilidades en comprensión y expresión oral (listening-speaking and communicative skills). Por otra parte, el nivel en las habilidades escritas era elevado. Queríamos equilibrar ambas.

* Necesidad de lograr una desinhibición en el uso de la lengua oral en clase. (Había un gran temor al fallo oral; a que su nota de ejercicios, trabajos y exámenes escritos fuera perjudicada por sus errores orales; a ser juzgado en gran grupo o a hablar en Inglés...)

* Necesidad de aumentar la participación y la motivación (Aumentar el trabajo en parejas y grupo; actividades lúdicas; reforzamiento del interés intrínseco por el Inglés...), y esto mediante actividades comunicativas y grupales.

PLANIFICACIÓN DE NUESTRAS “ACTUACIONES DIDÁCTICAS”

Aplicación de una programación por tareas nueva o complementaria.

A. Para que resulte más amena y divertida.

Crossword contest

Songs

Personality Test

B. Para reforzar una visión positiva sobre la necesidad y la utilidad del inglés:

Actividad de búsqueda de anuncios en periódicos

Actividades y fotocopias sobre “La utilidad del inglés” y “El inglés en el mundo”.

C. Técnicas de apoyo para aprendizaje del inglés

Autonomía en el trabajo de “Reading new texts with dictionary”

D. Para reforzar el uso práctico del inglés oral

Actividades de “Inglés en el Aula”

E. Problema de la evaluación del inglés en clase: (reforzar la autonomía, la autoevaluación...)

F. Problema de comprensión / ruido: hablar en inglés; apoyo en pizarra.

G. Problema de la participación: trabajo en grupo y en pareja. No monotonía del gran grupo para control del profesor.

Para E, F y G: Trabajo en grupo (autoevaluación y heteroevaluación)

DIVERSAS TAREAS SOBRE LA “POTENCIACIÓN DEL INGLÉS ORAL”

Introducimos actividades lúdicas (por el material y la orientación de la práctica) y juegos, dentro de nuestra programación estructurada, en los momentos apropiados. Decidimos que era apropiado llevar a cabo las siguientes tareas y actividades (algunas ya iniciadas anteriormente).

* Tarea 1. Encuesta sobre lenguaje oral. (utilización y utilidad del inglés; incongruencia de su no uso en la comunicación en clase).

* Tarea 2. Trabajo individual y en grupo mediano sobre las frases necesarias para desarrollar el nivel de utilización del Inglés de manera práctica en clase (decir las frases más habituales en inglés).

* Tarea 3. Selección de las frases más interesantes en grupo de aula y con ayuda del profesor, a partir de las selecciones de los grupos medianos.

- * Tarea 4. Realización de carteles murales a partir de las 7 frases más importantes.
- * Tarea 5. Utilización de las frases de “Inglés en el aula” en la práctica cotidiana.
- * Tarea 6. Realización de actividad lúdica nº1:
“Matching and guess game” (5 famous people & 5 different strange characteristics).
- * Tarea 7. Realización de actividad lúdica nº2:
“Dialogue Build” (Dialogue with several blanks. You have to build the dialogue).
- * Tarea 8. Realización de actividad lúdica nº3:
“Pictures and Sentences” (Situation. Different pictures. Make sentences)
- * Tarea 9. Realización de actividad lúdica nº4:
“Desert island”(2) from Keep Talking. Klippel. (C.U.P.)

Cuando se desarrollan diversas actividades, por ejemplo de la tipología semejante a “Repetition”, es positivo seguir una gradación partiendo del grupo hasta realizarlo individualmente: en “repetition”, — “choral repetition”, “half class groups”, “individuals”, “open pairs” y “close pairs”.

EXPLICACIÓN A MODO DE MUESTRA DE UNA ACTIVIDAD GENERAL

A) Actuación “Inglés en el Aula”

Vimos que en nuestra práctica escolar diaria, en nuestra clase de idioma, se nos presentaba la incongruencia de utilizar escasamente el Inglés para las instrucciones y tareas cotidianas, propias de la comunicación real en la clase de idioma, entre los alumnos y con el profesor, aunque éste sí lo utilizaba a menudo.

Debemos tener en cuenta que en cuanto al lenguaje oral los alumnos pueden entender correctamente más de lo que pueden expresar. No olvidemos que su nivel de vocabulario pasivo durante el momento de comprensión oral es superior a su nivel de vocabulario activo puesto en juego en el momento de la expresión oral. Dimos gran importancia a nuestra actuación sobre el “Inglés del Aula”. Esos momentos son de verdadera interacción en inglés. Pensemos, por ejemplo, en lo más habitual y que se repite cada día: el profesor entra en clase y se dirige a la

clase con un “Buenos días. Abrid el libro por la página sesenta y dos...”; mucho mejor y más de acuerdo con los objetivos de la clase de Inglés sería un “Good morning. Open your books, please. Page sixty two...” Es lo que llamamos “Inglés en el aula”, o el conjunto de frases habituales en nuestra práctica diaria, que no tienen relación directa con la lección o contenido específico de la sesión preparada, programada para ese día.

Sin embargo, debemos tener estructurado este uso real del Inglés y poder dirigirlo de manera útil y eficaz respecto a los demás objetivos. Por todo ello, enfocamos nuestras actividades hacia una motivación intrínseca del alumno y a cubrir la necesidad básica. Así Siguiendo a Linda Blair realizamos el siguiente grupo de actividades:

1) Por grupos los alumnos pensaron y escribieron de 6-8 expresiones que los utilizan a menudo en la clase de inglés, pero en español.

2) En el grupo de aula con ayuda del profesor se eligieron las siete frases más útiles de entre todas las expresiones encontradas. Las diversas frases elegidas por ellos fueron:

- | | |
|-------------------------------|----------------------------|
| - What do we have to do? | - How do you say |
| - What's the meaning of | - Can I (open the window)? |
| - I don't know. | - I don't understand. |
| - Can you repeat it, please? | |

3) Por grupos realizaron diversos carteles murales, que luego fueron colocados en la clase. Estos murales servirían para recordar las frases más usuales cada vez que tuviéramos que utilizarlas.

EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS Y DE NUESTRA “INVESTIGACIÓN-ACCIÓN”

- Evaluación de resultados: el nivel de aprendizaje de la lengua oral fue muy importante y compensador de las necesidades iniciales. Aunque no estaban habituados a realizar actividades comunicativas, fueron muy bien recibidas por todo el grupo. Sin embargo tenemos que hacer notar que el aumento de trabajo real, conlleva siempre un aumento de “ruido ambiente” con el que debemos contar.

- Autoevaluación y diarios de los alumnos: los cambios en la organización y en las actividades (variedad y novedad) fueron eficaces. Aunque hay conciencia de que algunos alumnos no cumplen las directrices más fácilmente (algunos aprovechan las circunstancias). Hay dificultad en hablar en inglés (intuyo que hay que reforzar el autocontrol con la autoevaluación y la heteroevaluación de la expresión oral).

- Los registros de evaluación del profesor ponen de manifiesto el gran aumento de datos respecto a las actividades orales y una mejora muy significativa en la competencia oral. Las pruebas y trabajos escritos se complementaron con nuevas aportaciones y tuvimos más elementos de juicio.

- Podemos considerar muy positivo la utilización del método de “investigación-acción” cuando evaluamos la experiencia y la mejora en el aprendizaje; además del desarrollo didáctico del profesor a medio y largo plazo. Por otra parte, nuestro trabajo investigador se ha desarrollado con bastantes obstáculos y tareas que nos desviaban de nuestros objetivos y temporalizaciones (diferentes niveles de alumnos, diferentes materias curriculares, tareas burocráticas, problemas intrínsecos a la realización de la investigación en solitario y la dificultad de la autoevaluación ...) Sin embargo el esfuerzo que debe realizar un maestro aisladamente nos hace ver la necesidad de que se trabaje en grupo o departamento didáctico.

METAANÁLISIS SOBRE “NUESTRA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN”. CONCLUSIONES

En una nueva actuación de este tipo, lo que haríamos en el futuro sería trabajar en grupo para que la investigación-acción fuera más efectiva. Tendríamos un observador de nuestra actividad didáctica con los mismos criterios. El cronograma de las actuaciones investigadoras programadas inicialmente fue cumplido parcialmente aunque algunos aspectos quedaron poco claros, debido a la gran cantidad de trabajo acumulado dentro de esta experiencia y del trabajo cotidiano y el inesperado. Tal vez, el tiempo de aplicación deba ser el del curso académico, y dentro del departamento de Inglés. Además hemos detectado diversas carencias didácticas (estructuración de los modelos orales, por ejemplo) que no dejaríamos a la espontaneidad del momento de manera tan elevada.

El metaanálisis de la investigación-acción llevada a cabo por nuestra parte fue positivo en su mayor parte, aunque reflexionamos más pausadamente sobre las implicaciones puntuales del proceso anterior en su aplicación, más que en sus resultados; futuras actuaciones deberán corregir los errores detectados, y tendremos que realizar cambios en el proceso seguido en nuestras actuaciones.

Este no es el final de nuestra investigación-acción, sino el primer paso positivo de un camino eficaz a seguir en los próximos cursos (pero trabajando en grupo).

* * *

REFERENCIAS

BLAIR, Alison. 1993. Comunicación sobre "Classroom Language".

MYERS, Cathy. 1993. Comunicación sobre "From Accuracy to Fluency".

CEREZAL, Fernando.1990. "Desarrollo curricular y formación del profesorado. Desde la perspectiva de la Investigación-acción: una experiencia con alumnos de Ciclo Medio". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Sepbre/Dicbre 1990, pp.61-74.

KEMMIS & MAC TAGGART. 1988. *¿Cómo realizar investigación en el aula?* Ed.Laertes.

KLIPPEL. 1989. *Keep Talking.* C.U.P.

ROCA, J. y otros. 1990."Hacia un nuevo paradigma en la enseñanza de idiomas modernos". *Revista de Formación del Profesorado*, 8.

CULTURE, IDENTITY AND INTERCULTURAL ASPECTS OF THE EARLY TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES: SOME DEVELOPMENTS AND REFLECTIONS ON THE “OXYMORON” PROJECT

**Anthony G Green
Institute of Education
University of London**

INTRODUCTION

Language use as a, perhaps ‘the’, social marker in daily life has long been recognised as a key ingredient in the formation of individual and social identities. The cultural processes by which we ask and answer the questions “Who I am?”, “Who are we?” and “Who are they?”, etc, are often settled with reference to the use of language and of languages. Language use is often a rallying point in political struggles, often an object of pride or shame in belonging, or otherwise in the formation of a sense of local, regional and national identity. It may be a guarantee of safety or a trigger for danger. Increasingly we are aware that identity is not singular. At the individual and collective levels identity is multi-layered, multi-dimensional and variable as both a strategic construction of active self-presentation and as well as being constituted in variable sets of labels and designations which may be projected and imposed upon others.

The current wave of interest in ‘European’ identity, encouraging a sense of being European, provides the background against which the above issues are being explored in part of a project funded by Lingua/Socrates programme¹

¹ European Cooperation Project No. 94-01/1437/11-B.

The primary focus is on early modern languages teaching and learning for the purposes of generating cultural awareness and supporting interculturality for both social and educational purposes. We the participants, after some deliberation, have adopted the label 'Oxymoron' for our project. It seems to us the most suitably dynamic title, signalling both ambiguities and ambivalences, under which we are developing our own individual and collective identities as a group of professionals with a variety of interests in the early teaching and learning of foreign languages.

THE OXYMORON PROJECT

The project, has been running for about fifteen months now (as of January 1996) and has partners from Spain, Italy, Greece and England. It comprises a collaborative effort between teachers, teacher educators, and academic researchers interested in two aspects of early modern languages teaching and learning. Firstly, the work has a strong professional development aspect and is aimed at connecting people involved in primary level foreign languages teaching in order to exchange ideas about 'good practice' in aspects of curriculum and pedagogy for classroom teaching and teacher education. It includes all dimensions of planning, materials development and interschool co-operation and communications, for instance through mail, fax, e-mail, video exchange and letter writing etc.

Secondly, we are attempting to assess the possibilities of early modern languages teaching and learning for the specifically social purposes of combating racism and xenophobia. The coordination of this effort within the group is my main responsibility and this account of the Oxymoron Project will reflect that dimension and perspective on our work. In this respect our endeavours are set against a broader background of my own interest in the social policy and planning features of educational provision for addressing social aims.

A major source of energy for our interest in these social questions stems from the concerns of our lead partner, the Italians. They are located in one of the most prosperous parts of northern Italy and have become aware of the presence of racism in the communities they serve. Their concerns are part of a wider agenda of issues emerging across Europe as politics and policy have turned to the social and economic questions of European identity. These arise as questions of European

boundaries are widely addressed. They are being strengthened to regulate the flow of economic migrants and refugees from eastern Europe and other parts of the world, and especially north Africa. Also within these boundaries racist and fascist elements have made their presence felt once more. At stake are the constitution, scalability and penetrability of the walls of 'fortress Europe' and the forging of the new intercultural 'European' identity across many dimensions of social, cultural, economic and political life.

Clearly our aspirations are modest, to say the least in the face of these broader concerns. However, it is perhaps indicative of the way we are working that we have decided to adopt what we call the 'sceptical hypothesis' regarding the potential of early modern languages teaching and learning to contribute positively to a cultural politics of reducing xenophobia, and, even more problematically, of early foreign languages education playing a significant role in anti-racist struggles. Thus while we are aware of a deep reservoir of hope along these lines in liberal progressive aspirations, we are subjecting these assumptions to scrutiny. Some of us will not be surprised to find that the work of teachers and the systems of education in which they work may make very little difference, despite the very good intentions of the professionals involved.

The first year of the work has been exploratory and descriptive, consisting of an effort to acquaint each other with the contexts of national policy and practices for early modern languages teaching and teacher education. This has been achieved through an examination of national policy documents and research. To explore perspectives of the most significant participants we have conducted a survey of teachers and students views about teaching and learning foreign languages, as well as of their senses of the wider cultural, and by implication, political connotations of this work. In addition we have other indications of practices at the school and classroom levels through the use of teacher diaries and other learning activities planning documents. Care and caution is being exercised in the interpretation of the materials we have collected and what is recorded here must be regarded as a report of work-in-progress². Nevertheless some things are becoming clear and provide food for thought about the main problems. Before developing that discussion it is useful to review a couple of general conceptual issues which inform our work. They are centred on languages teaching and interculturality.

² I am indebted to the members of the Oxymoron Project who have been involved in collecting and partial analysis of information and particularly to my colleague Sissy Gika for critical comments and many valuable suggestions. The account provided here is my own reading of the situation and so errors and misjudgments are, of course, my own responsibility.

FOREIGN LANGUAGES TEACHING AND INTERCULTURALITY

Not surprisingly perhaps, our work is inspired by the long established and thoroughly social approach to language teaching and learning deriving from anthropologically based investigations, for instance, perhaps best exemplified recently in Britain by Michael Byram and his colleagues (Byram 1989; 1993). While this has been most fully developed for application in secondary and higher education its general principles arguably apply at the primary level also.

The highest and most ambitious objective of this approach to foreign languages work is to move the students to a condition of autonomous working 'experience' of the target foreign culture through the medium of the acquired fluent use of the foreign language. The cardinal ingredients in this educational process are the promotion of 'language learning', accompanied by the raising of both 'language awareness' and 'cultural awareness'. The educational model involves an interconnected spiral of aims and mechanisms designed to support the long term development of appreciation of and the possibility of participation in, the 'way of life' of the target community.

Fully realised, the 'experience' of another culture would involve complex and multi-faceted appreciation of not so much the singularity of 'culture' but of 'cultures', within any particular national community, in our case those of Greece, Spain, Italy, England, replicated also at the regional and local levels. This would involve participation in a series of ever receding horizons of processes of interpretations, novelty and debates in which neutrality and certainty were ever problematic. A tall order for primary education, perhaps, despite the high aspirations of early modern foreign languages educators (Johnstone, 1994; Satchwell and de Silva, 1995).

It is in this context that we have taken an interest in conceptual discussions around the themes of culture, 'crossculturality' and 'interculturality'. Thus Kramsch (1993:205) indicates that:

Traditional thought in foreign language education has limited the teaching of culture to the transmission of information about the people of the target country, and about their general attitudes and world views. The perspective has been largely that of an objective native culture (C1) or target culture (C2). It has usually ignored the fact that a large part of what we call culture is a social construct, the product of self and other perceptions.

We read this 'ignoring' as reflecting what we might call a 'crosscultural' perspective and assumptions in the social and educational processes. In this the sense of awareness of the learner's own cultural assumptions is quite low and reinforces an unconscious attitude of objectivity about one's own cultural identity. This may well articulate with a perspective in which crosscultural activities at the points where people from different cultures meet will allow for and possibly encourage a lack of respect for the other culture, even to the point of social, political and economic domination and exploitation.

At the centre of our approach to the question of the potential role of languages learning is the concern to promote the very opposite. We are involved in increasing intercultural tolerance, positive curiosity and willingness to learn about the 'other' in non-exploitative ways. In this context the constitution and role of 'reflexivity' is being investigated as necessary for intercultural dialogue. To this end cultural exploration and appreciation, not only of the 'other' but of the 'self' is vital. Thus the 'inter-' aspect of interculturality is focused upon that space at the interface between cultures where they meet, where 'inter-' refers to a dynamic and potentially creative region for both the self and the other. In this respect we are very sympathetic to Kramsch again, where she discusses 'interculturality' as about more than transferring information. It is conscientiously concerned with reflection both on the 'new' culture (C2) and upon the 'mother' culture (C1).

This intercultural region is the site of cultural reflexivity and is pivotal in the process of developing social and cultural identity by deepening and transforming both the learner's, and no doubt the teacher's sense of self as well. In our most recent working definition of intercultural teaching 'intercultural awareness' is defined as:

A heightened sensitivity to cultural similarities and differences in which judgmental and normative considerations are kept open at the point of contact and during which there is the possibility of the interactors discovering something new and meaningful about the 'other' and about themselves and of generating something new for themselves. Thus intercultural creativity is on the agenda. It is essentially reflexive, potentially innovative and, in full form, extends interpersonal awareness into the spaces 'between' cultures in which the meaningful boundaries of identity and reality are openly to be negotiated (Green 1995).

So, the way we are approaching the educational aspects of interculturality

associated with early learning of foreign languages involves embedding practices through which cultural awareness and self-awareness is to develop. Youngsters should be developing a sense that human life is patterned into meaningful activities associated with distinctive institutions, practices and artifacts. Crosscultural awareness involves the appreciation that such patterns of meaningful activities vary, differing from each other both within the 'other' culture and from their 'own', which itself is characterised by variety, differences and possibilities for change. This applies in such a way as to make any appreciation of the relations between cultural forms and contents continual objects of curiosity and potential curriculum items. What we have in mind is that the 'same' thing may be said or done in different ways and some things may be 'unsayable' and not 'do-able' in our own or the other culture. The bottom line is that human practices are meaningful in their 'own terms', and that an effort may be required to understand and appreciate the 'other'. In doing so learning about and creating the self, both individually and collectively is an inevitable possibility. This would constitute positive interculturality. It is important to keep in mind however that there is also the possibility of pernicious reinforcement of negativities in construction of the self and other, the negative aspects of crossculturality indicated above.

FINDINGS: MAIN THEMES SO FAR

Clearly it is asking a lot to expect to find fully formed and effective teaching for interculturality as defined above in the context of early modern languages work in schools. What is clear though is a very strong sense of commitment on the teachers' part in each of the partner countries, an abundance of good will and professed appreciation of the potential for foreign languages teaching for raising cultural awareness, intercultural tolerance and positive curiosity about the 'other'. This is reportedly strongly supported by parental interests as well. There is though, much less professional confidence about the specifically reflexive dimension of raising cultural self-awareness. So far as the possibility of connecting early foreign languages teaching to anti-xenophobia and anti-racist work in schools are concerned, teachers are mixed about this. Some are distinctly sceptical, others express a more complex sense of reality in this regard.

It is clear that nowhere in the educational systems of our partner members are the teachers systematically encouraged to work on the cultural contextualisation of languages learning as a specified and integrated aspect of the educational task.

Each set of national guidelines and statutory regulations and aims indicates that languages learning is important for raising cultural awareness but these form little more than lip-service and superficial encouragement, the primary concern being to raise levels of linguistic competence. This is, for instance, perhaps especially so in Greece where the initiative to develop primary level foreign languages teaching has been implemented through encouraging secondary teachers with degrees in foreign languages to transfer to primary teaching. Thus the focus upon linguistic competence is central compared say, with Italy where there is more emphasis upon retraining non-specialist primary teachers to be able to work foreign language teaching into the curriculum. One of the things that interests us is to see if the primary trained Italian teachers are more likely to be able to work cultural awareness into their language teaching through experience and application of child centred pedagogy than their secondary trained Greek colleagues who have stronger foreign languages credentials.

The teachers we are working with report that they believe that pupils are positively interested in and curious about other cultures and their ways of life, and find it easy to grasp most things presented to them, particularly about immediate and familiar experiences like school life, games, sporting activities, TV programmes, food and drinks, etc. And that while the children may well have somewhat stereotyped images of the 'other' culture, often reinforced through the materials teachers use, this may be both unavoidable and a part of the teaching and learning process itself. Thus simplified images are inevitably more accessible for initiates to another culture than elaborate constructions. Nevertheless, such less complex information may be used for quite complex learning processes, so far as cultural reflexivity is concerned. We are interested in exploring to what extent and how this is done.

It is with respect to a pedagogy for cultural reflexivity however, that the teachers tend to rely upon their own 'good sense' and intuition and there is little indication that systematic procedures might be applied. Thus drawing comparisons between cultures, mentioned spontaneously by many teachers as the basic method, is approached in a generally opportunistic fashion. There is very little indication in planning, at the national level or in the schools' documentation or represented in information from the teachers' diaries. What might be termed a 'curriculum for intercultural awareness' hardly exists. Whether too ambitious or whatever, this does not form part of the planned educational agenda. Thus with respect to both raising cultural awareness and generating reflexive intercultural awareness there is a distinct lack of confidence on the teachers' parts, compounded in many instances, by

uncertainty about their own linguistic competence. In the English case things are not helped by the recent history, during the 1970's and '80's, with a lack of official recognition for primary level foreign languages activities as having any real educational importance. Following the wider European initiatives the British are moving, perhaps rather hesitantly, forwards with early foreign languages teaching and learning (CILT 1995; DES 1990; Dore & Blackburne 1994). This may open up another avenue for intercultural reflexivity.

On the specific questions of the role of early foreign languages teaching for combating xenophobia and racism, the teachers express a wide range of opinions from enthusiastic projection of liberal views about widening cultural awareness leading inevitably to intercultural tolerance and curiosity, to those who are either positive about the need, but sceptical about the realistic outcomes, or those who see no specific role for languages work in this respect, regarding these social issues as part of the wider moral and ethical education the schools should be providing. The few indications of racial and ethnic intolerance reportedly to be found amongst the majority population that teachers are willing to cite from their own experience, involve children from poor or difficult home backgrounds and these are regarded as exceptional.

Most teachers present what the British would recognise as a distinctly 'multiculturalist' image of life in primary education, so far as the treatment of minority cultures is concerned. In this the main aim is to teach the pupils about the other culture through presenting facts which tend to focus on that which is different and often superficially exotic. Issues of race and ethnicity in schools take on a generally benign appearance. They come onto the teachers' agendas represented most often in the form of encouraging anecdotes about the positive treatment of ethnic minority children, who it is reported tend to be treated well. On foreign languages learning, some teachers indicate that ethnic minority youngsters may be especially talented and well placed compared to their majority culture peers because they have experience and practice at learning more than one language, developing both linguistic and cultural awareness to a degree not so far required of the majority youngsters. This may provide the the minority pupils with the opportunity to shine. No mention is made of the particular languages which are taken to be the appropriate 'modern' foreign languages taught at the primary level. The fact that English is dominant, the embodiment of 'modernity' in this context and in some places squeezing out the other European possibilities is rarely regarded as a significant issue, let alone any

consideration of some of the 'new' non-European minority languages as candidates for inclusion in the curriculum.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION: SOME REFLECTIONS ON THE POLITICS OF IDENTITIES

As indicated above, our work is in the preliminary stages and we can be only tentative at best in our conclusions. The main issues have been set out but there are some things to highlight in the context of the cultural politics of identity formation in contemporary Europe, plus an aspect not yet raised which is central to the work. The latter concerns a key feature of the primary focus in the project.

One could be forgiven for interpreting the focus of our work as being primarily centred upon the 'cognitive' aspects of language learning, cultural knowledge, self-knowledge and identity building to the exclusion of the 'affective' dimensions. In any aspect of the educational process, not least in issues to do with positive curiosity and intercultural tolerance and self-awareness, it is not just a matter of what is to be understood but also what and how it 'feels' like to experience exposure to the 'other' as part of education in and for the self.

It is clear, for instance, that the pedagogy in place in each of our partner contexts is well-established as primary level teaching procedures are aimed at generating involvement, positive affective engagement on the youngsters' part. Thus a great deal of emphasis is placed upon 'play', 'fun', 'novelty' and dispersing possible self-consciousness by paying much more attention to the spoken than the written word, to communication rather than grammar, through combining 'games', many of which involve repetitive routine with set piece use of the target language. No doubt the teachers are doing a good job so far as affective engagement with foreign language is concerned. What is less certain is whether this also applies to specific consideration of the cultures of the target language, and to taking the opportunities to raise perhaps challenging issues of cultural self-awareness with the youngsters. At stake then is more generally, whether this contributes to positive appreciation of cultural differences within their 'own' and the 'other' cultures.

Many questions are opened up for us by this work. While the general model-in-use is 'teach them young' for language acquisition and

awareness, does this apply to self-other identification opportunities arising in the process? Is this a matter for consideration at a more mature age and so a question in the context of primary/secondary transfer? Are we observing a process of conscientious raising of awareness and self-awareness or is it rather indeterminate and accompanied perhaps by complaisant attitudes There is plenty of historical and contemporary evidence to suggest that the best practised liberal educational policies of mutuality building, making for trust and tolerance, can be instantly negated by an apparently random happening of confrontation and violence, where history and social structure conspire to pernicious effect. Northern Ireland and the former Yugoslavia are tragic cases in point. For our teachers the phenomenon of attitudes to and treatment of Gypsies is the most pertinent in our work. They are not shy in citing problems of embedded prejudices in this context.

The interconnections between the affective and the cognitive aspects of education are vital and it is this which partly fuels the scepticism about the possibilities for progressive work in the schools. This is in line with the orientation of the most recent literature review of the 'contact and tolerance' research I am aware of, in the context of language awareness education. It indicates that there is 'no simple relation' between social contact and tolerance (Leets & Giles 1993). Nevertheless the prevailing educational ideology seems to be well established that to start the process young through the vicarious cultural contact of early foreign languages learning will inevitably be advantageous. It is clear that the issues are not simply cognitive and about providing appropriate knowledge. It is the affective processes which are the least well understood and most difficult to practice and plan for at the level of educational policy formation and school level activities. There is still a great deal of work to do in exploring the possibilities of early modern languages work making a positive contribution to the alleviation of racism and xenophobia through reflexive intercultural activities. Whether it will be possible to confidently reject the 'sceptical hypothesis' has yet to be decided.

* * *

REFERENCES

- BYRAM, M** (1989) *Cultural Studies in Foreign Languages Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BYRAM, M** (1993) "Foreign Languages teaching and Multicultural Education" in King, A and Reiss, M (eds) (1993) *The Multicultural Dimension of the National Curriculum*. Brighton: Falmer.
- CILT** (1995) *Modern Foreign Languages in the Primary School*. CILT Report. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- DES** (1990) *The National Curriculum Modern Foreign Languages Report*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- DORE, A & BLACKBURNE, L** (1994) "Parents press for primary languages", *Times Educational Supplement*, November.
- GREEN, A** (1995) "Oxymoron Project Working Papers", November.
- JOHNSTONE, R** (1994) *Teaching Modern Languages in the Primary School*. Edinburgh: Scottish Council for Educational Research.
- KRAMSCH, C** (1993) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- LEETS, L & GILES, H** (1993) "Does Language Awareness Foster Social Tolerance?", *Language Awareness*, Vol 2, No 3.
- SATCHWELL, P & DE SILVA, J** (1995) *Catching Them Young*. London: Centre for Information on Language and Research.

TOWARDS A WHOLE-SCHOOL APPROACH TO MODERN FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Jane Jones
School of Education, King's College
University of London

Abstract

In this paper I will argue that a foreign language competence is most profitably developed when it is integrated into and contextualised within a whole-school framework. I will define the parameters of 'the whole school' and discuss contributions and support mechanisms as well as identifying areas of difficulty. Finally, I will propose policy guidelines and ways in which such a policy may be implemented. Whilst the most natural setting is the Primary school, this model has application in the Secondary phase.

DEFINING "THE WHOLE SCHOOL"

There is a superficial tendency to think of the school unit as a sum total of its teachers and pupils but, in fact, the influences and impact come from and are felt by a much broader sphere. This sphere extends some way beyond the four walls of the school building. The most important influence outside of the school and yet inextricably linked to the 'product' (pupils) and 'process' (learning experience) is, of course, the family, a term I use in preference to the parents, given the varied, diffuse and extended nature of families these days. Research has shown conclusively that supportive home-school links are crucial in maximising the child's potential. Proactively seeking to involve parents in the learning experience is a vital strategy to further this aim. Pollard asserts that: "The argument for a close working 'partnership' between parents and teachers is unassailable. When it occurs it is beneficial to the children's learning and experience"¹.

¹ Pollard, A. Learning in Primary Schools. Cassell, London 1990, p. 71.

The school is also part of a larger community in which some institutions have a direct role to play in education. These would include neighbouring schools and any other institutions with which there were links, Teacher Education Colleges, Colleges of Further Education and the accountability structure inherent within and emanating from the Inspectorate. All of these contribute to the shaping of the MFL curriculum in some way either directly or indirectly. The community comprises also the commercial sectors of business and leisure with whom productive links can be forged to secure sponsorship deals and support of various kinds which should be welcomed and cultivated.

The school/community network, I am suggesting, is multi-faceted and multi-dimensional with the potential for a substantial supportive role in children's learning endeavours. It extends and can build on the internal whole-school structure with its special reference to shared visions, beliefs and values of all those working in the school.

Returning to the image of the child closeted within four walls, this is a very bleak but all too common reality. It borders on absurdity when subject areas become boxed off and compartmentalised, especially in the secondary phase of learning. The child's vision of the world and its natural approach to learning is complex and cross-referenced. It is, in essence, holistic and what I am proposing is an approach which seeks to create aspects of a more integrated curriculum, a curriculum which is entirely suitable to the primary learning experience and one which would incorporate the foreign language. It would provide what Hargreaves² calls "coherence" in learning, as he explains:

"Coherence is about the way the curriculum as a whole hangs together. When a curriculum is coherent, the various parts of the curriculum have a clear and explicit relationship with one another. The curriculum has a rationale and can be planned so that many different parts fit together to make it a whole. An integrated approach .. requires teachers to achieve between subject coherence"

Whilst acknowledging the danger of Bernsteinian³ 'weak' borders to subjects which can degenerate into fairly aimless topic work, when cross-curricular work is well planned, it is a superior learning opportunity for the pupils. It is also of immense value to the teachers who themselves can learn through collaborative working practices through extensions into subject areas other than their own.

² Hargreaves, D. in *Teaching and Learning in the Primary School*, Pollard and Bourne (eds.). Routledge, London 1994, p. 185.

³ Bernstein, B. 'On the Classification and Framing of Educational Knowledge' in *Class, Codes and Control*, Vol 3, Routledge and Kogan Paul, London 1977.

AN EXAMPLE OF GOOD PRACTICE

The best recent example I have come across is in a Primary school where a 5 week module of work on the theme of 'Communication_ was planned for a class of 8 year olds. This brought together teachers of the foreign language, English mother tongue, History, Maths, IT and Art. The module was carefully crafted to provide an interpretation of the topic through each subject. The structure of this is shown in figure1.

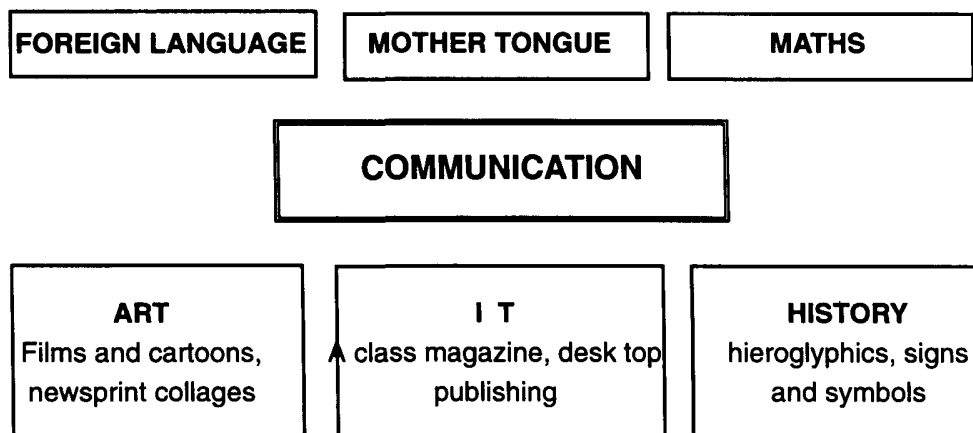


Figure 1

Each contribution was logged to provide weekly integrated blocks. If we consider the advantages for the foreign language alone, the foreign language was liberated from its regular 2 hour slot on the timetable and expanded into another areas of the curriculum, providing a more authentic context of learning. Support and reinforcement were provided by teachers of the other subjects, and, possibly more importantly, validation and positive reinforcement which may serve to develop good attitudes and increased status generally. The topic of communication is particularly apposite , being heavily language dependent and a powerful tool for developing language development generally. However, almost any topic has potential for similar exploitation.

A large measure of collaborative working was required from the teachers which may understandably be an obstacle to such learning ventures. I acknowledge the practical difficulties of lack of time, even overt resistance

from colleagues. What might the source of such resistance be? Possibly linguistic inadequacy in which case a little, preferably enjoyable, in-house training will be necessary. Thereafter, the module becomes infinitely recyclable and provide a template for other models. The satisfaction of the teachers themselves when they share, plan and learn from each other is immensely enriching and liberating. What I have just described is an example of a learning module which is complete in itself and reaches a conclusion. The model I would also wish to postulate is a permeation model which integrates foreign language learning across the whole curriculum on a more permanent basis. There are many fairly painless ways in which this can be developed, all of which should be led and co-ordinated by the foreign language teacher. I am involved in the planning of such a scheme for my local primary school. This is to be our plan of action:

A PROGRESSIVE CYCLICAL WHOLE-SCHOOL FOREIGN LANGUAGE CURRICULUM

French, our foreign language will be introduced in Year1 (it used to be called the Reception Class) where the children are aged 4_ to 5 years old. At this stage it will consist of no more than a simple foreign language greeting and French nursery rhyme songs. The children find this exciting and from our analytical point of view, it provides a very early aural sensitisation exercise. In Year2, additional songs are included in the repertoire along with simple numbers which serve to reinforce number work generally. In Year3 further rhymes, higher numbers and and the transaction of asking for and saying names are included. In Year4 we add asking and telling someone_s age, the weather (from a limited choice of expressions) and colours. In class 5 we shall revise French and do a taster course in German.

The reasons for this are both practical and ideological. Firstly, Years 5 and 6 are taught together and we do not wish to repeat the final Year French course proper. Secondly, this is our contribution to diversification of languages other than French and to a practical cultivation of the European dimension as opposed to a French dimension. Spanish is next on the cards! In Year 6 the pupils follow a fairly intensive French course based on well-established materials developed by teachers in the region.

This bold experiment will require proper resourcing and the appropriate professional development for the teachers, only one of whom

in this particular school is foreign language trained. The latter, supported by a Higher Education tutor, will train the teachers 'on the spot_ for their particular contribution. Security comes from being able to cope with the 'tranche_ allocated and negotiated and feeling comfortable with it. Using a foreign language can be just as intimidating to adults, indeed, if not more so.

FORGING OF LINKS

Starting from the premise that we do not undertake this project in isolation, we shall create and cultivate links with a wide range of people and institutions who can support us. The traffic will not be one-way but two-way, involving an exchange of materials and support. From the point of view of the English Primary School, this will include working with a link school in the Pas-de-Calais and we envisage an exchange of pictures and realia as well as teacher visits. It is to state the obvious to enumerate the many benefits of linked schools although these are prone to whether through lack of appropriately interesting and realistic activities for the children. Let us be honest, letter writing can be exceedingly tedious and perhaps not the contemporary medium of communication.

We shall also work exceedingly closely with our neighbouring secondary schools (who have supported the Primary French movement), learning from their expertise and planning, in collaboration with secondary colleagues, our place in the curriculum of foreign language learning. a continuum which best crosses the primary-secondary divide, providing a continuous, coherent and progressive learning experience.

Parents will be a primary focus, recognising, as mentioned in the introduction, the key role they play in their children_s learning curve. They will be invited into school both to observe and experience foreign language learning for themselves and shown how to support their children e.g. through practice and extension work at home. The majority of parents do not know how to help their children unless shown how to. It is the school_s responsibility to reach out to them. Many of them will have little or no knowledge of the foreign language in which case an additional responsibility on the pupil will be to model the language, an interesting, useful and motivating reversal of roles.

DEVELOPING A FOREIGN LANGUAGE PROFILE

In an increasing frontier-free world, the place of the foreign language is becoming more central. We must seek to develop a higher profile for our subject through shameless self-promotion. The visibility factor can be enhanced through placing foreign language notices around the school, and through regular and fresh displays of foreign language work. These should not be restricted to the written word. On the contrary, we intend to make presentations to the whole school; mini-dramas, for example, sing-songs and hold special occasions such as French Days. We shall call in the local press for photo-opportunities and celebrate our achievements, however modest. When one enters the classroom and the foreign language lesson is in progress, only the foreign language may be used! We shall expect the headteacher and other colleagues to come in to see, participate and enjoy. Such actions give potent messages to the pupils about the value of the activity. So much, then, for one school's ambitions, strongly supported by the headteacher. It has been shown that educational innovation requires the support of the head of school. Fullan for example, claims that "All major research on innovation and school effectiveness shows that the (headteacher) strongly influences the likelihood of change" since their "actions serve to legitimate whether a change is to be taken seriously ... and to support teachers both psychologically and with resources". The beneficiaries of integrated learning are not just the foreign language protagonists but the whole school as the endeavour becomes more acutely skilled and wide reaching. The curriculum is thus enhanced by a rich seam of linguistic, social and cultural learning, impacting on the personal growth of the pupils.

A very cogent argument for a permeation model of foreign language learning is the impact that the foreign language has on language learning and language development generally through the reinforcement of key language learning strategies, the contrastive and comparative study of languages and as a foundation for future language learning. Additionally an understanding of the diversity of languages, peoples and cultures is invaluable and, rather than being siphoned off in peripheral or isolated learning contexts, is best learned through a whole-school commitment.

* * *

ODA ELT PROJECT IN NICARAGUA: A CASE STUDY IN PROJECT DESIGN

**Michele and Tony Luxon
ODA Project, Nicaragua**

Abstract

The following is a description of the aims and activities of the ODA ELT Project: Nicaragua. It will describe the research into English Language Teaching which took place in the secondary schools of Nicaragua, how this research was conducted, and what the most significant findings were. From there, it will look at how project plans and activities were developed and the rationale for those plans. Finally, it will consider the implementation of these plans and the implications for future development within the area of ELT in Nicaragua.

1 INTRODUCTION

The ODA ELT Project is a collaborative project involving the Overseas Development Administration (ODA), a branch of the Foreign Office of the British government, the Ministry of Education (MED), and the two largest universities in Nicaragua, the Autonomous National University of Nicaragua (UNAN) and the University of Central America (UCA). Its general aim is to improve English Language Teaching (ELT) at secondary and at tertiary level.

The collaborative structure of the project is an unusual one in ELT. Normally a project is placed within one institution and one management structure. It soon became clear however, that there were strong reasons for basing this project between these institutions, and that, if ELT in secondary schools was to improve, it was essential to involve the universities in the process. It was also clear that the success or otherwise of the project depended on the willingness of these institutions to work together.

As part of the structure of the project, the authors were required to carry out research in the area of ELT throughout the country. Up to this point, there had been no such research. It was, therefore, necessary to conduct a baseline study in order to establish the conditions of ELT in Nicaragua. This had a number of purposes. Firstly, it was necessary to have a clear idea of the ELT context both at secondary and tertiary level in order to develop project plans which would be both appropriate and feasible in the given conditions. In any project a period of familiarisation is necessary, and this form of investigation provided the ideal opportunity. Secondly, this extensive research would provide a baseline against which the impact of the project might be measured at the end of three years. Thirdly, it was a way that the authors might establish credibility with the people they were going to work with; outsiders cannot offer credible solutions to problems if they are not sufficiently knowledgeable of the situation.

2 THE RESEARCH

The research was carried out during a three month period in 1993. Its broad aim was to discover the conditions of ELT all over Nicaragua, mainly in the secondary schools. This research was carried out with the cooperation of the Ministry of Education. The authors were accompanied by two MED officials with responsibility for ELT. The range of the study was as follows:

- 47 Secondary schools were visited in all Spanish speaking regions of Nicaragua
- 62 Secondary school English teachers were observed
- 65 Secondary school English teachers were interviewed
- 84 Teachers were given questionnaires developed at UCA
- 518 Students were given questionnaires concerning English

2. (i). Rationale and Procedures

The main body of the study took the form of observations and interviews with English teachers in their schools. It was felt by the authors that it was important to get as accurate and as general picture as possible of the state of ELT in the state secondary system, and to this end, a number of instruments were used. The first instrument was a checklist of teaching techniques. Whatever techniques the teachers used while being observed would be marked off against this list. No methodological assumptions were made before the observations concerning what kinds of techniques were going to be used by the teachers, and the checklist was as broad as possible, covering techniques which might be used across a spectrum

from a Grammar Translation class, to a Communicative class. If a technique was used which did not appear on the checklist, then this was added to the list.

A second aid was an adaptation of an instrument taken from 'Teach English' (Doff, 1990: p 123). This concentrated on different aspects of the class, for example, blackboard technique, use of English, engagement of students' interest, etc.

The third aid was an adaptation of the Flanders system of interaction analysis (Allwright, 1988: p 60). This was used to observe the kinds of classroom interaction which took place between the teacher and the students, and between the students themselves.

A questionnaire was also prepared through which general information could be obtained about the teacher, for instance, age, sex, salary, academic background, qualifications, etc. There were also questions concerned with their perception of the way they normally teach English.

Finally, a questionnaire was given to students concerning their perception of the usefulness of learning English for their future careers or future studies, their enjoyment or otherwise of the English class, and the difficulties involved in learning English.

3 RESEARCH FINDINGS

3.(i) General

One of the most obvious features of the survey was the percentage of untrained teachers in the system. These are commonly called *empiricos*, teachers who have learned their craft through the experience of doing the job.

Our sample of teachers who were observed or interviewed during the study, more than 60 teachers from all over Nicaragua, was representative of the make up of the English teaching population overall. There were 19 graduates within the sample, which was 29% of those observed and interviewed. This compares to 27% of the English teaching population who are graduates in Nicaragua, according to statistics obtained from the MED. It cannot be assumed, however, that there was a great difference between graduate and non-graduate teachers in terms of their level of

English or their teaching techniques. In fact there was very little difference in language level, and in terms of general teaching techniques, the graduate and the non-graduate teachers were indistinguishable.

3.(ii) Physical Conditions and Resources

Classes were generally large, an average size of 45, although in Managua especially there were classes with upwards of 80 students in the class, with perhaps 20 of these sitting on the floor. There were no video machines or televisions, nor did we see a cassette recorder in any of the classes we visited. Photocopying material was not possible, due to lack of availability of machines and the prohibitive cost involved. There were stencil machines but these were used almost exclusively for exams. In many cases, cardboard or reinforced paper for posters was not available. Chalk and blackboard were the only materials which were widely available. These are minimal conditions in which a language teacher can operate, and the majority of teachers managed the class remarkably well considering the universal lack of resources.

3.(iii) Material

The national syllabus is based on a series of books called *Pathways to English*, although only the first three out of a series of six books are the basis of the syllabus. The first two books were distributed unevenly among students, and often only 20% or 30% of the students had the book. The third book was scarce; very few students had the book, and not many teachers had the teacher's edition of the book. This is a very hard situation for any teacher to operate in. Erratic distribution of the national textbook was cited by teachers as one of their main problems, and it is difficult to see how this problem can be solved at this late stage. Again, under the circumstances, teachers do well to carry out their responsibilities.

3. (iv) Level of English

We gave an estimated oral grade to each teacher based upon the IELTS test, a proficiency test used by British, Australian and Canadian universities to determine a person's ability to function in English. A score of 6 denotes a competent user of English, who "has generally effective command of the language, despite some inaccuracies, inappropriacies and misunderstandings" (see Introduction to IELTS, p.6). Of the sample, about 20% of all teachers scored 6 or over, and 80% scored below 6. There was a difference of about 5% between graduates and non-graduates in the survey, the graduates having a slightly higher average, but overall the results were very similar. Surprisingly perhaps, the highest individual scores were gained by untrained teachers.

3. (v) Methods and Techniques

As far as technique is concerned, there were a number of aspects of the class which were almost universally present, and there was no real difference between graduates and non-graduates, nor between those teachers who had a reasonable command of English and those who found communication difficult in English. A teaching paradigm existed which did not owe its form to training received in the universities, but to the 'craft model', as described by Michael Wallace (see Wallace 1991, p. 6). This refers to teaching which is based on techniques learned from previous teachers rather than from formal training.

Spanish was used as the medium in the overwhelming majority of classes observed. This was the case whether the teacher spoke English well or not. In fact, one of the best classes we observed in which the teacher spoke English and encouraged the students to do so was given by a teacher who could not adequately carry out a subsequent interview in English. By the same token we also observed a class given by a teacher who had spent many years in the United States and whose English was of a near-native speaker proficiency, but who gave the class in Spanish. The teacher's proficiency in English then, was not necessarily the deciding factor when it came to the amount of English used in class.

Most of the classes we observed were teacher-centred. The teacher would present the language items through explanation in Spanish, by exemplification on the blackboard, perhaps by asking a few questions using the structure or the vocabulary, and then directing the students to write five or six examples in their notebooks. Interaction was usually initiated by the teacher, the teacher asked the questions. There was little student-student interaction, group work and pair work being largely absent. Therefore, spoken practice and production among the students rarely took place, and the classes were not developed in stages or activities.

There were many repetition exercises in which the students pronounced sentences after listening to the teacher's pronunciation, but the students did not produce their own sentences, and although they listened to the teacher's pronunciation in order to copy it, there were very few exercises in which they actually practised their listening skills.

To sum up, classes tended to be teacher-centred, using Spanish as the medium of instruction and concentrating on presentation of

grammatical structures or vocabulary items. They contained little, if any, practice or production.

3. (vi) Examinations

There are no standardised national tests for English in Nicaragua. All teachers make their own tests, without guidelines from the MED. There were wide variations in the tests that we saw and of which we took samples. Consequently, the standard high school diploma that students receive on graduating from their school means different levels of proficiency in English, depending on which school they attended and which teacher made the exam. Clearly, testing is a problem.

4 FEASIBILITY STUDY

Before plans could be made, what needed to be considered was the issue of what was feasible within the time scale of the project and within the finances of the project.

The scarcity of the national text book was a serious problem. When the first influx of English textbooks came into the schools there was money allotted to provide the first and second books, but no money for the third book in the series, which was the basis of the fifth year stage of the syllabus. Many of these books did not get to the students or teachers. Even if sufficient financial resources could be found, which was unlikely, there were too many difficulties with distribution to guarantee any solution to this problem. Furthermore, even if problems of distribution could be solved, teachers did not have the appropriate techniques to take advantage of whatever value the books had. From our observations we had seen the textbook being used as the basis of a grammar lesson and not, as was intended, as a communicative integrated English course.

The national syllabus was based on the *Pathways* series, but it was only half a syllabus as it was based on only 3 out of the 6 books. To make it complete by extending it to include all six books in the series would depend on the financial resources to buy more books. This was not feasible, as many teachers were already operating without even the first three books. To create a new syllabus would take an immense amount of work, would need new material and would need extensive training for the new syllabus. To design a new syllabus would create as many problems as it would solve. Therefore, it

was decided to work with the existing syllabus and materials and concentrate on training the teachers to use the books they had, and become more self-reliant.

Almost three quarters of all teachers had not been trained, and so any developments in syllabus, testing or materials could not take place without appropriate training for the general teaching population. There would be little point in developing these things only to find that the teachers were unable to use the new syllabus, tests and materials because they lacked the training. As stated above, there was little difference between the graduate and the non-graduate population, and so prior to developments in other areas, the issue of training had to be dealt with.

Training was also the most feasible and sustainable area within which to work. Teachers were already in place and they had a vested interest in further training. During the research, many teachers had expressed a strong wish to receive more training, and so a high level of motivation, one of the most important factors in any form of learning, but particularly in in-service teacher training was present. Also, unlike books, teachers were not likely to disappear in a country where unemployment is high and where there is a high retention rate amongst teachers. Books eventually wear out, but the training teachers receive can influence their teaching for the rest of their lives.

5 FORMATION OF PROJECT PLANS

Following discussions with all the institutions involved in the project, plans were formed. In-service teacher training and curriculum reform at UNAN Managua were settled on as the two main areas for development within the project.

The professionalisation of teachers was an important policy for both the universities and the MED, and so the creation of in-service training plans grew naturally from the already perceived needs within the institutions. This meant in-service training in the universities and in the secondary schools.

Although the universities and the MED are separate entities, nevertheless there is an undeniable relationship of supply and demand. The universities, in particular UNAN, supply the teachers for the secondary schools, and it is therefore necessary to develop the departments at tertiary level in order to develop the teachers at secondary level. Equally, the closer relationship

between the secondary system and the tertiary system could help the universities to develop appropriate syllabuses and could encourage more valuable research. With the correct model, the universities and the MED could develop together.

Based on this vision, university teachers and MED trainers would be given context specific, advanced postgraduate training in Britain, and this group of trainers would in turn help to train in-service teachers all over Nicaragua. Also, an advance group of the best *empírico* teachers in Nicaragua would be trained on an intensive English Language and Methodology course at UNAN Managua, and these would help in the training of their fellow teachers. In this way, those who had received training would themselves help their colleagues to reap the benefit of that training. Because of its structure, this part of the project became known as the 'Cascade Programme'.

It was decided that the degree programme for trainee undergraduate English teachers at UNAN should be reformed. During our study, we had seen little difference between trained and untrained teachers. The main thrust of the reform was to increase substantially the element of language development in the first two years of the programme. This would help to address the problem of low levels of English amongst the graduate teachers. It would also mean that later pedagogical courses could be taught, studied and researched in English.

It was also recommended that the Saturday degree programme in English be re-established at UNAN Managua, so that serving teachers would be able once again to gain a degree in the subject they taught. While the curriculum of the undergraduate programme was being reformed, the Saturday degree programme would also be constructed along the same lines, so two tasks would be carried out at the same time.

6 METHODOLOGICAL APPROACH ADOPTED BY PROJECT

The type of methodological approach adopted by the project was crucial for its development. Rather than taking various methods as its starting point, the project took the context, that is, the situation in the secondary schools, the teachers, the students and the resource limitations as the point of departure.

To make what may sound like an obvious point, the authors believe that Methodology is not the study of methods, but the study of how to teach, and it

is not only study but training. When we arrived, the UNAN training programme had too much emphasis put on the study of methods such as The Silent Way, Suggestopedia, and Total Physical Response. These methods may be useful in a carefully defined context with particular conditions satisfied, but in a context such as the Nicaraguan secondary system, they are interesting but irrelevant, prohibitively difficult to put into practice, either wholly or partially. As illustrated above, the necessary conditions in terms of training, materials and physical conditions were not suitable for the use of these kinds of methods.

The Methodological approach to training therefore, was not based on what was considered by some to be modern or up-to-date, but on what was appropriate for this particular situation, and this was determined by the extensive research carried out at the beginning of the project. Appropriacy was the key concept. The main aim of the training was to break the paradigm which existed, a paradigm which had not been successful. The evidence for this is that the students who pass their high school diplomas and enter university to study English are treated as complete beginners, which is what they are after having taken five years of English in the secondary school.

The main features of the paradigm were:

- a) The use of Spanish as the medium of instruction
- b) An over concentration on presentation at the expense of practice and production
- c) A teacher centred approach with insufficient interaction, ie. no group work, pair work etc.
- d) An over concentration on writing at sentence level
- e) An emphasis on grammatical explanations and translation of vocabulary at the expense of the four skills

Techniques had to be developed and demonstrated which could deal with the lack of materials and resources, low levels of English among teachers, and which could be used in large classes of fifty or more students. The main features of the paradigm which the new in-service programme wanted to promote were:

- a) English as the medium of instruction in the English classroom
- b) Development from presentation to practice and production to take place in each lesson or series of lessons
- c) Interaction between teachers and students in English with more widespread use of pair work, group work etc.
- d) Communication through the four skills

- e) Development of structures and vocabulary through the four skills
- f) An emphasis on communication more than explanation; use as well as knowledge

7 IMPLEMENTATION OF PROJECT PLANS

First, the project sent university teachers and MED personnel to the Institute of English Language Education (IELE) at Lancaster University in Britain, on an advanced teacher training course. The course was tailor-made to fit the needs of the Nicaraguan situation. These trainers formed a team of people capable of training the secondary school teachers in appropriate methods and techniques for their particular circumstances. Training centres were established in the regions, where training workshops were held, and which covered English teachers all over Nicaragua. An intensive six week teacher training course was set up at UNAN during the summer vacation, using the same trainers to train *empírico* teachers. The Saturday Licenciatura programme was set up using the reformed curriculum for practising teachers wishing to gain their degree in English.

So far, the project has trained 21 university and MED trainers in Britain. In-country, it has reached almost 400 teachers in the Nicaraguan secondary system with a two week basic methodology course, comprising 22 topics through the regional workshops. Twenty-eight trainers from UNAN, UCA, the MED, the ODA, and an Australian organisation the Overseas Service Bureau (OSB), have participated in the training programme. Also, there have been two intensive training courses at UNAN, and more than 120 *empírico* teachers have attended. Furthermore, the Saturday degree course at UNAN has had its first year, in which 70 teachers are receiving training, and a further 35 have been recruited for this year.

By the end of the three year period of the project, every *empírico* English teacher in Nicaragua will have received some form of intensive or extensive training. The response from both trainers and teachers has been very positive, and there is strong anecdotal evidence that the paradigm is being broken, although results from an impact study carried out by the authors in 1995-1996 will give a clearer picture of the success or otherwise of the project. A further paper will be written at this point.

8 PROJECT SUSTAINABILITY

Sustainability is an important concept in any aid project, and ELT is no different. This concept refers to the continuation of the work of a project after it is formally at an end. From a methodological standpoint, it is the introduction of a new paradigm into the secondary school system based on appropriate techniques which is, in our view, the key to improved ELT in the secondary schools.

The authors also believe that a project should not be a separate entity, existing apart from the context within which it exists for its limited time. The project emerged from the interests and needs of the people it was meant to help, not an alien body imposed from outside. It is an inclusive rather than an exclusive project, and it is this integrative quality which encapsulates its greatest hope for sustainability. For example, the training workshops are part of what the MED do, but now they are helped by the university teachers. The Saturday Licenciatura programme has been established as a course that the department now offers, which has brought it in line with other departments within the school of Education who already run Saturday courses. Both examples will be sustainable when the project comes to an end, because they do not rely on the project's funds, but rather on human resources. The project leaves behind a team of trainers that is capable of continuing the training when the three year life of the project comes to an end.

However, the main feature of this project, and the strongest hope for sustainability, is the collaboration between the universities and the MED at all levels, from the policy making level to the operational level. The structure developed on this basis and the willingness of people in the institutions to work together in mutual benefit can continue into the future. The project has a steering committee which consists of representation from the two universities, the MED and the British presence in Nicaragua, at the highest level. This is a vital component of the project, as it means that matters of policy can be discussed, and decisions made which can be of mutual benefit to all parties. Cooperation is necessary both at operational and policy level, and this has been achieved within the project.

Plans for sustainability made by Nicaraguans for Nicaraguans will have a better chance of being carried out than those imposed upon them by outside bodies. The most recent group of Nicaraguan trainers to return from the IELE at Lancaster University have drawn up plans for sustainability which are currently being explored, and it is hoped that many of these plans will be put into effect over the coming years after the final date of the project.

9 PLANS FOR THE FUTURE

As far as the area of English is concerned, it is hoped that the project will become decentralised in the future. Through collaboration with other donors it has been agreed to place trainers in five regional centres, where they can be available to give continuing support to teachers in the department where they live and work.

It has also been proposed that the universities and the MED use this project as a model to carry out training across the curriculum. If this proposal is accepted then the impact on the secondary school system and the pre-service training given at the universities would be very significant. Its impact would not only be in ELT, but in all areas of the curriculum. Possibly the most important aspect of all this is the closer operational contact established through the project between the universities and the Ministry of Education. The project steering committee now has representation from the MED at vice-minister, director general, secretary general, and director of secondary education levels, while the universities have representation up to rectorial level. It is a committee which does not need to be confined solely to ELT matters, but can be used as a forum to cover Nicaraguan academic issues in general.

10 CONCLUSION

When the project first began in March 1993, there had been little or no research done in the area of ELT in the secondary schools. There was no systematic in-service training taking place in a country where the Ministry of Education depends to a significant degree on untrained teachers to staff their secondary schools. This has produced a teaching force that has had to rely on how they were taught (often by untrained teachers), for

inspiration and guidance in their teaching. Under very difficult circumstances the teachers, with low salaries, few resources and large classes, do an admirable job. This project has attempted to break the teaching paradigm that exists in the area of ELT, through the systematic training of both university and secondary school teachers. There has been strong anecdotal evidence to suggest that changes are taking place in teaching techniques, and that more English is being spoken in the classroom. The project will carry out a formal impact study towards the end of the project. We hope to be able to publish our findings in the near future.

REFERENCES:

Wallace, M. (1991). *Training Foreign language Teachers*. CUP.

Introduction to IELTS. (1989). Univ. of Cambridge Local Examinations Syndicate.

TEACHING COMMUNICATIVE GRAMMAR AT THE DISCOURSE LEVEL

**Oscar Rojas C.
University of Heredia
Costa Rica**

Communicative grammar is based on the communicative approach to the teaching of second/foreign languages. Language structures must not be taught in isolation but integrated to the four skills of language: listening, speaking, reading and writing. In this way a structure is practiced orally and in written form. Grammatical patterns must not only be learned at the utterance level but at the discourse level; the main objective focuses on the development of communicative grammatical competence, which is understood as the ability to use and understand a structure in a variety of situations spontaneously. The approach calls for a certain balance between pre-communicative and communicative activities: the first prepare the learner to handle the language rules for actual communication and the latter enable him to use the structures in real communication. The students must not only do drills and pre-communicative exercises in class, but they must interact and communicate with other speakers when they use the patterns they are studying. Classes are planned in a way that the students use the structures naturally and not artificially, and they require time and practice to internalize those patterns by using a process in which grammatical structures are recycled with more complex variations.

Regarding the teaching of grammar, what has been done lately in second/foreign language classes is a presentation of grammatical patterns, followed by some drilling and structural exercises with little or no communicative application of those patterns in context. Actually past approaches have dealt mainly with the achievement of linguistic knowledge, one important aspect of language but not necessarily the only one. The mastery of the sound system and structural patterns of language, which is

called linguistic competence, was the aim. Therefore, communication was assigned a second place. It was not considered important to be taught during the process. This element was set aside in order to be developed by students on their own.

The communicative approach goes beyond the presentation and development of linguistic structures as the only means of developing the communicative ability. This linguistic structure enables students to give form to their ideas, intentions and concepts. But it is not given top priority as other structural approaches do.

There are other important elements that contribute to the establishment of a communicative act. They are classified as functions (intention or purpose), notions (of place, time, space, dimension, etc.), as well as the topic, the situation, the communicative and the interactive aspect. Thus, functions or illocutionary acts, imply a communicative purpose, "what people want to do or what they want to accomplish through speech" (Finocchiaro, p.13). Notions are "meaning elements which may be expressed through nouns, pronouns, verbs, prepositions, conjunctions, adjectives, or adverbs" (Finocchiaro, p.14), what Wilkins has called "semantico-grammatical categories" (Johnson, p.35). These categories are abstract concepts that are generally realized linguistically (for example, the notion of location is manifested in prepositions: "besides", "in front of", "on the right", etc). The other aspects provide the social framework where participants of a communicative act interact.

The teacher must provide communicative practice for students to achieve non-linguistic goals such as asking for permission to do something, getting someone to do something, giving excuses, asking for help, etc. Learning activities must demand achievement of a particular task other than mere manipulation of language rules. This approach is based on the development of the ability to use language in real-life situations more than on manipulation of linguistic structures, which do not enable speakers to interact naturally in a real communicative act. "Grammatical form is taught not as an end itself, but as a means of carrying out communicative intent" (Salimbene, p.50).

This language aspect which gives meaning to communication is known as language use, opposed to what The Audio-Lingual Approach claimed as the ultimate goal of learning, usage. These two aspects are

what Widdowson (Brumfit and Johnson, p.118) has called “Value” and “Signification”. He says that many teachers and language teaching specialists believe that it is not necessary to teach “value”. For them, teaching “Signification” provides learners with the essentials of language, and they also affirm that it is a simple and easy task to use “value” when we need to communicate. However, for students to use the language rules in real communication, these rules would have to be practiced in context in order to be integrated to the communicative competence.

Moreover, to really ensure communication in the class students have to accomplish the two main components of discourse: *cohesion* and *coherence*. “When people produce a sentence in the course of a normal communicative activity they simultaneously do two things. They express a proposition of one kind or another and at the same time in expressing that proposition they perform some kind of illocutionary act” (Widdowson, p.22). First each sentence or utterance has its own separate meaning, a semantic meaning. This individual meaning is what is called propositional meaning. The appropriate link of one proposition with another is known as *cohesion*, or propositional development. *Coherence* is achieved by the relationship of the illocutionary acts, or functions, that those propositions convey.

When these two elements are present in a genuine exchange by two or more participants, we can talk about discourse of some sort. And when one deals with discourse, one is dealing with authentic communication. This takes us to what the communicative approach aims at, communicative competence which involves “the ability to function in a truly communicative setting - that is, in a spontaneous transaction involving two or more other speakers” (Savignon, p.1). Learners must be able to interact with people in a natural way, to respond appropriately, to participate or interrupt when he is expected to do so, to initiate or close a conversation, to use the appropriate register according to the context, in fact, to interpret and produce genuine discourse.

For a broader understanding of the concept communicative competence, let us examine Savignon’s definition (1987, p. 16-17):

...the ability to negotiate meaning, to successfully combine a knowledge of linguistic and socio-linguistic rules in communicative interactions...Communicative competence...has to do with much more than sentence-level grammatical competence; it has to do with social interaction...with real speaker-listeners who interpret, express, and negotiate meaning in many, many different settings...The term applies to both oral and written communication, in academic as well as non-academic settings.

Furthermore, learning activities must respond to what a student needs to communicate at a certain moment. They should not be intended to force students to communicate their ideas grammatically correct, setting aside his intention or communicative purpose. "The use of a language is the objective, and the mastery of the formal patterns, or usage, of that language is a means to achieve this objective" (Carroll, p.7). What is important is what one is going to say, not how to say it. That is why rules about language must not be taught in isolation, but they must be integrated with language use. Besides, we must prevent language from becoming a subject of theoretical study: language is acquired only through constant conversational practice in situations similar to real life.

In communicative language teaching, interaction is an essential component. When speakers communicate, they have to interact in order to transmit information and thus achieve a purpose. When interacting, the interlocutors have to accomplish a task in order to really carry out a communicative act. And in this exchange of ideas and intentions, they have to cooperate with one another to construct an on-going, coherent piece of discourse. In other words, they have to negotiate their purposes in such a way that one speaker's participation corresponds to the participation of another. In this way they achieve communication. Therefore, any communicative activity must account for these important components of communicative learning.

The learning activities in any language class are divided in two categories: communicative and pre-communicative activities. The first are tasks based on the principles underlying the process of communication. They are specially designed to convey an intention or purpose and to simulate natural, real-life contexts where native speakers interact spontaneously. Communicative interaction between two or more speakers is paramount; the participants must get immediate feedback. Moreover, these activities call for opportunities to negotiate meanings appropriately. When doing this, students interact communicatively by encouraging cooperative relationships among them (Larsen-Freeman, p.132). In other words, these activities have to provide possibilities for the learner to "work with language at the discourse or suprasentential (above the sentence) level. They must learn about cohesion and coherence, those properties of language which bind the sentences together" (Larsen-Freeman, p.129). The aim of these activities is the development of the ability to use the language as a whole, and not only the manipulation of the separate components of it.

In addition, many of these activities present a communicative social context, a situation, where learners can interact appropriately. And students should be given opportunities to express their own ideas and opinions. When doing this, they have to think of the target language as a vehicle for communication, not just the object of study (Larsen-Freeman, p.128). Some other activities of this type also present an information gap where unknown information is conveyed, and some doubt is present. When communicating, a speaker has a choice not only about what to say, but also how to say it (Larsen-Freeman, p.130). "The concept of conveying information involves, as many linguists have testified, a notion of doubt...and doubt implies the existence of alternatives - where choice, selection or discrimination is called for." (Cherry, p.168, quoted in Littlewood, pp.150-152). All this means that in an act of communication, the receiver must not know the information that the sender is going to transmit to him. This information must be new for one of the partners. According to Keith Johnson, "we can only say that we are transmitting information to someone if he doesn't know it yet" (Johnson, pp.150-151)

Among these activities are discussions, role-plays, games, performances, questions that require spontaneous interaction, stated situations, spontaneous conversations and any other activity that includes interaction.

The previous characteristics are mostly applied to oral activities. For the listening skill students have to listen to oral material with a purpose: they have to listen in order to carry out a specific illocutionary act, which makes the listening task communicative. On the other hand, listening activities that do not require that the student listens to accomplish a task while listening are not included in this category. Pre-listening and post-listening activities are communicative if they convey an intention. For example, students should listen to an excerpt for later on writing about it, completing a chart, answering questions, discussing, and so on.

Likewise, when a reading activity is considered communicative, it must involve a purpose or intention to be carried out. Students have to read with a purpose in mind; so that they can perform some task later. Reading activities sometimes require some discussion or problem solving, which also makes this written elicitation communicative.

Similarly for writing activities to be communicative, students have to communicate their own ideas coherently and cohesively (in discourse).

They may be given the topic, but they might be allowed to express their opinions and select the way they would like to communicate them. Also they use the grammar and vocabulary according to their needs, although some suggestions may be given with regard to the topic, the grammar, vocabulary and the task itself. Also they have to carry out a purpose or communicative intent when communicating in writing. Many times they are asked to write reports, post cards, letters, paragraphs or compositions, descriptions, dialogues as well as to complete forms, to answer questions, to give advice, to make up advertisements, schedules, guides, shopping lists, menus, and so on.

On the contrary, the pre-communicative activities are designed for learners to practice specific parts of discourse, not discourse as a whole. They prepare the ground for actual spontaneous communication. They “aim to equip the learner with some of the skills required for communication, without actually requiring him to perform communicative acts” (Littlewood, p.8). These activities are mainly controlled tasks to help students manipulate particular grammar, vocabulary, pronunciation or any other aspect that requires detailed practice without actually accomplishing an illocutionary act. Their focus is “more on language forms to be learnt than on meanings to be communicated” (Littlewood, p.16). “It is not that the students are not aware of meaning, but that they do not need it to perform this type of activities, and that many of them are likely to focus only on the structural transformations they have to make” (Littlewood, p.9).

Moreover, these activities do not present any exchange of unknown information and no doubt with respect to choices. The only element of doubt is when a speaker is given two or more choices, such as in a multiple-choice exercise, for him to select one. But in this case, both partners know the alternatives beforehand. “It is the absence of this element of doubt in much language teaching which makes it non-communicative (Cherry, p.168, quoted in Littlewood, p.152).

Among these activities, we can find, matching, blank filling, question and answer exercises dealing with known information, comprehension questions that require repeating information heard or read, exercises dealing with separate words or sounds, sentence formation, dialogues, drills and any other transformational exercise. These activities have characterized other more traditional approaches. In the past most language courses were focused exclusively on this type of activities setting aside the communicative aspect, which is the vehicle for internalization of vocabulary and language structure.

Another concern of the Communicative Approach is the recently rising interest in sociolinguistic matters. This aspect has been left out of language instruction for years, which is very important because sociolinguistics involves the extralinguistic factors that determine the appropriateness of language in a communicative act. In other words, it involves the setting and social conventions which determine the register that a speaker is going to use. Speakers vary their speech according to the characteristics of their interlocutor and the socio-cultural elements of the situation where they interact. They may use an informal register or style: casual, colloquial or familiar; or a formal one: authoritative, diplomatic or academic. Besides knowing what to say and how to say it, speakers must know when and where to say it in order not to offend people or to avoid being misunderstood. "Among other aspects, the speaker may vary the pronunciation of consonants and vowels, intonation, speed of speech, vocabulary, utterance length, and the type of structure used" (author's translation from Gapper, p.32).

Some of the most important aspects affecting register selection are age, sex, status, dialect and other social conventions from the target culture. Unconsciously, interlocutors analyze these aspects before or at the moment of the elicitation of speech.

In the past what was done regarding this socio-linguistic aspect was a detailed study of the target culture. Students had to go through materials about the cultural and supporting expression of the target culture. Many times, they had to memorize information concerning dates, events, famous people, political affairs, meals, clothing, seasons, history and artistic expressions. This particular concept of culture is not used as it was before in the communicative approach. What is really important is that students learn some cultural aspects and social conventions which enable them to interact appropriately with native speakers without misunderstanding or insulting them.

That unilateral concept of culture along with other types of cultural or social aspects were mostly presented to students through readings or listening excerpts which were generally written by textbook writers or other language professionals. This material was far from being natural, genuine texts from the target culture. They were mainly texts which had been modified to conform to particular pedagogic and linguistic criteria. In contrast, the communicative approach calls for the use of authentic reading or listening materials other than simulated or modified texts.

Knowing how to switch and identify the different socio-linguistic registers, the students will be able to use the grammatical patterns they are studying more appropriately. They will be capable of distinguishing and using the different variations of grammatical structures according to the context and the level of formality. Some grammatical structures are more likely to appear in some social situations than in others. For example, two-word verbs are common to be found in informal communication more than their counterpart one-word verbs, and inverted word order are more likely to be used in written formal texts than in everyday language.

PSYCHOLOGICAL BASES

The communicative approach is based on the psychological approach called Cognitivism. According to its basic tenets, humans are considered thinking individuals who are capable of performing the most difficult tasks and are able to face any threat: analyzing, processing and assimilating data dynamically. "Cognition" means the mental process or faculty through which knowledge is acquired; it implies a purpose and for implication is internal and is subject to the individual's control. "Thus, the expression cognitive process refers to the individual's internal mental operations, such as daydreaming or manipulation of abstract symbolic concepts such as to solve some complex problem" (Chastain, p.131). Mouly (Chastain, p.131) compares this cognitive mental process with the strength and power of a whirl or hurricane. "Knowledge is acquired, not implanted...in this sense, there aren't passive students" (Chastain, p.131).

When referring to the way language is learned, we need to understand how linguistic knowledge originates in the mind. According to Clark and Clark (p.259), storage of language is achieved by the integration of two important parts of the brain: the word-storage stage and the conceptual stage. In the first stage, forms of words (pronunciation, stress, definitions, gender, number of syllables, letters or phonemes, etc.) are stored; while in the latter, concepts and images of words are conformed. Concepts are conceived when individuals interact in situations similar to those in real life. A situation, with the use of authentic relia if possible, is called for so that the images and the concepts of vocabulary, structures and the situations themselves are built up in the mind while learners use the language with a communicative purpose. That is why it is very important not to learn words by memory because memorization only reaches the first stage, which refers to the theoretical aspects of language. Learning from practicing items and structures in context with communicative intention is what helps integrate these two stages in the mind.

To ensure learning of particular grammar or vocabulary, learning activities should provide opportunities that enable the student to get grammatical patterns or words to connect these two stages. If he reaches only one, learning is not achieved because there is not enough retention of language. Thus these activities must let learners find strategies to unify these two stages.

Similarly in communicative teaching, time must be provided for what Keith Johnson has called "Incubation Process" (Johnson, p.138). When language learners are in contact with a grammatical pattern or vocabulary item, there is a certain period of time so that they can process it or integrate it into their memory. This takes some time; obviously that process cannot be carried out with only one contact. According to Janice Yalden (p.26), an element is retained in the mind if it is practiced during a certain period of time and in different contexts.

Thus learning activities must account for this process of language incubation. They have to provide students with opportunities to assimilate structures and vocabulary through constant practice in context. The more contact students have with a particular item the better learning, or incubation, is achieved.

THE LISTENING AND READING MATERIAL

If readings or written texts for introducing specific grammatical patterns are used, some general principles and guidelines must be taken into account in order to respond to the demands of communicative language teaching. In the communicative approach, authentic material is required for students to get a clear picture of the target culture. Materials designed for pedagogical purposes distort the way native speakers communicate and may show a different view of the target culture.

When dealing with written or aural material, teachers always face several problems concerning authenticity of texts. Due to this fact, Geddes and White (Omaggio, pp.128-129) propose two categories to distinguish between two kinds of discourse: *Unmodified Authentic Discourse* and *Simulated Authentic Discourse*. The first is material designed for native speakers in their own culture and the second is designed for pedagogical purposes. We will be analyzing discourse in listening texts precisely along Geddes' and White's categorization. These two categories are only described in a general sense in

the book *Teaching Language in Context Proficiency-oriented Instruction* by Omaggio; therefore for our purpose, some detailed criteria have been expanded to provide specific notions and characteristics of each of these two pieces of discourse. Besides, the term “discourse” used by these authors has been replaced by “language”, which is a more practical term.

1 UNMODIFIED AUTHENTIC LANGUAGE: It is “Language that occurs originally as a genuine act of communication.” This material is gathered from authentic communicative contexts.

2 SIMULATED AUTHENTIC LANGUAGE: It is “Language produced for pedagogical purposes, but which exhibits features that have a high probability of occurrence in genuine acts of communication” (Omaggio, pp.128-129). Adapted and creative texts are included in this category since both share similar characteristics.

Simulated or simplified material may be either similar to authentic discourse or too elaborated and unnatural. It can be recognized for the adaptations to present particular grammar, syntax, and vocabulary in such a way that, often, these aspects are repeated so many times that the text sounds or appears unnatural. This is mainly done to introduce linguistic forms in a dialogue or reading in order to increase the students’ contact with those patterns as much as possible. Many textbook writers do this type of adaptation because an unmodified authentic piece of language does not present a varied range of uses of a particular grammatical pattern or vocabulary item; instead, it shows a great variety of grammatical and lexical items in a random way. On the contrary, the focus of a genuine text is on the content of the written piece or the speakers’ intention, not on particular structural aspects of language. A natural piece of language may contain one or two linguistic patterns of the same kind. Sometimes depending on the nature of the discourse, it may have more, but too many may make it unnatural.

This does not mean that a text necessarily has to fulfill all these characteristics to be considered authentic because a particular text may show some but not others (See Rojas, pp. 170-194).

ORAL TEXTS

I. UNMODIFIED AUTHENTIC LANGUAGE:

- 1.1 Normal speed
- 1.2 False starts and/or unfinished sentences
- 1.3 Many interjections and exclamations

- 1.4 Background noise
- 1.5 Overlapping speech
- 1.6 Faded speech
- 1.7 Variety of simple/complex structure, syntax and language functions throughout the passage at all levels
- 1.8 Variety of simple and complex vocabulary throughout the text at all levels
- 1.9 Some structural, syntactic, phonological or vocabulary errors may be possible
- 1.10 Common personal background
- 1.11 Use of anaphoric features of language
- 1.12 Randomness of subject matter
- 1.13 Non-standard language is possible
- 1.14 Hesitation
- 1.15 Tendency to use loosely coordinated clauses
- 1.16 Tendency to overuse parenthetic compound sentences
- 1.17 Source is given

II. *SIMULATED AUTHENTIC LANGUAGE:*

- 2.1 Moderate (sometimes too artificial) speed
- 2.2 No false starts or only a few intentional ones
- 2.3 No unfinished sentences or only a few intentional ones
- 2.4 Some well-placed interjections and exclamations
- 2.5 No background noise or some but well placed or too soft to interfere with speech
- 2.6 No overlapping of speech
- 2.7 No faded speech
- 2.8 Overuse of particular grammar, syntax or vocabulary
- 2.9 No use of complex structure and syntax rules at beginning stages
- 2.10 No use or just a few advanced vocabulary items at beginning stages
- 2.11 No structural, syntactical, phonological or vocabulary errors are possible
- 2.12 Common personal background is made explicit
- 2.13 No use of anaphoric features without a context
- 2.14 No randomness of subject matter
- 2.15 Non-standard language is not possible
- 2.16 Hesitation is possible only with a purpose
- 2.17 Loosely coordinated clauses are avoided
- 2.18 Parenthetic compound sentences are avoided or strategically placed
- 2.19 Source is not given

WRITTEN TEXTS

1. UNMODIFIED AUTHENTIC LANGUAGE:

- 1.1 Variety of simple/complex structures and syntax throughout the text
- 1.2 Variety of simple and complex vocabulary throughout the text at all levels
- 1.3 Structural, syntactical and vocabulary errors
- 1.4 Relative use of formal writing format
- 1.5 Common personal background
- 1.6 Redundancy of information
- 1.7 Randomness of subject matter
- 1.8 Variety of registers
- 1.9 Slang and non-standard language is possible
- 1.10 Source is given

2. SIMULATED AUTHENTIC LANGUAGE:

- 2.1 No use of complex structure and syntax at beginning stages
- 2.2 No use or little advanced vocabulary items at beginning stages
- 2.3 Overuse of particular grammar, syntax and specific vocabulary
- 2.4 No structural, syntactical or vocabulary errors are possible
- 2.5 Use of formal writing format
- 2.6 Common personal background is made explicit
- 2.7 Reduced redundancy and/or unnecessary repetition of information
- 2.8 No randomness of subject matter
- 2.9 Predominance of elements of formal registers
- 2.10 Non-standard language is not possible and slang expressions are really scarce
- 2.11 Occasional use of unreal cue indicators
- 2.12 Source is not given

THE SYLLABUS

Adopting the communicative approach implies the adoption of a communicative syllabus as well. To respond to the objectives of the course and the students' needs, the teacher must decide which language textbook, material and thus which syllabus to use.

In these types of syllabi, it is advisable that functions and structures be integrated from beginning to end through the units of a textbook. They may be

manifested through simple and complex structures. "Just a simple linguistic form can express a number of functions, so also can a single communicative function be expressed by a number of linguistic forms" (Littlewood, p.2). Besides, these syllabuses are not accumulative; they are spiral. At first functions are learned through certain linguistic patterns, and later on they are practiced by using other more advanced forms. "The teacher can re-cycle functions, each time with more complex language to suit the learners' developing linguistic competence" (Littlewood, p.80).

PRACTICAL SUGGESTIONS

1 Theoretical explanations can be given in class so that the students do the pre-communicative practice at home. These activities generally take too much class time that otherwise can be devoted to communicative activities that develop the communicative ability. Explanations should not take longer than the time assigned for the pre-communicative and communicative activities. For example, in a fifty-minute class, ten minutes can be devoted to theory and the rest to the application of that theory in communicative activities.

2 The teacher can make use of songs, readings, dialogues, tapes, videos, newspapers, magazines, and any other type of oral or written authentic material to introduce the structures.

3 The activities must be planned in a way that the material and the activity respond to the structures that are being introduced. The nature of pre-communicative activities allows a better integration of the grammatical pattern; however planning communicative activities is a more complex process. For the latter an appropriate situation and a context must be selected so that they contain the structures under study. They also have to include a communicative function in order to meet the requirements of communicative teaching. For instance, to develop the function for advising, the modals *should* and *must* can be used. Or, for carrying out the function for expressing wishes and desires the conditional *I wish I could...* can be introduced. Also, for the function of getting things done causative verbs such as *make*, *let* or *have* can be used.

4 Some of the activities recommended are writing compositions, dialogues, reports and summaries of different articles, news, daily events in which the students can use of the structures under study. It is very important that they do some of these activities in order to monitor how well they are using the structures.

5 Traditional expository classes must be avoided as much as possible. Students can work individually, in pairs and in groups to develop a particular task that includes the use of specific grammatical patterns. The teacher turns out to be only a guide.

6 The teacher must explain how useful learning strategies are when learning a second language, and he has to encourage the students to develop their own strategies to achieve a better command of structures.

7 Most grammar texts contain mainly pre-communicative activities. For this reason varied material from different texts is recommended to keep a balance between communicative and pre-communicative activities. This also allows for variety in the activities of a unit.

8 The development of a particular grammatical pattern must include a balance between communicative and pre-communicative activities. Explaining the theory about usage of a certain structure, practice that structure through pre-communicative activities and then use in one or two communicative activities is not enough to internalize it. The grammatical pattern must be introduced with a dialogue, tape, reading, etc. followed by a brief explanation, only if necessary. After that, some pre-communicative activities are introduced so that the students learn how to manipulate it for later on to use it in more communicative activities, in discourse with real contexts.

9 The grammatical patterns must be developed and evaluated in the written as well as the oral part. The evaluation must resemble the activities that have been used in class. Since the four skills of language are used to practice structures in class, the examinations must also include this type of skills. The grammatical contents of the course must not have to be exclusively evaluated through written tests; they have to be evaluated in oral exams as well.

10 It is advisable that the evaluation be varied. If multiple-choice items are used, they do not only have to include the structure itself but they have to call for the elicitation of a particular communicative function. Moreover, these items do not have to be limited to isolated sentences without a context. In addition, the test has to include the four language skills in order to evaluate how well the structures are mastered in the oral and written expression.

As we have seen, communicative grammar is based mostly on broader principles that go beyond the manipulation of linguistic form. It focuses on the

social demands that an individual is exposed to. People use language as a means of performing other tasks which give meaning to human communication and interaction. This approach is based on the social communicative intentions that regulate most human relationships.

Language teachers should consider that a communicative grammar class has to provide opportunities that enable learners to use the language structure appropriately when they communicate and interact. It is not enough to provide only pre-communicative activities without actually communicating.

* * *

BIBLIOGRAPHY

BRUMFIT C. J. and K. JOHNSON. *THE COMMUNICATIVE APPROACH TO LANGUAGE TEACHING.* Oxford: Oxford University Press, 1983.

CARROL, B. *TESTING COMMUNICATIVE PERFORMANCE.* Oxford: Pergamon Press, 1983.

CHASTAIN, K. D. "The Audio-Lingual Habit Theory versus the Cognitive Code Learning Theory: Some Theoretical Considerations." *IRAL*, 7, (1969), pp. 97-106.

CLARK, H. H. and E. V. CLARK. *PSYCHOLOGY AND LANGUAGE: An Introduction to Linguistics.* United States: Harcourt Brace Jahonovich Inc., 1977.

FINOCCHIARO, M. and C. BRUMFIT. *THE FUNCTIONAL NOTIONAL APPROACH: From Theory to Practice.* Oxford: Oxford University Press, 1983.

FREEMAN, L. "The Communicative Approach." *TECHNIQUES AND PRINCIPLES IN LANGUAGE TEACHING.* Oxford: Oxford University Press, 1986, pp. 123-138.

GAPPER, S.E. "La 'Competencia Sociolingüística': Aspecto fundamental para la comunicación oral en una lengua extranjera." *REVISTA DEL COLEGIO DE LICENCIADOS Y PROFESORES*, 1, No. 3 San José, Costa Rica (1991), pp. 31-39.

JOHNSON, K. *COMMUNICATIVE SYLLABUS DESIGN AND METHODOLOGY.* London: Pergamon Press, 1982.

LITTLEWOOD, W. *COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

OMAGGIO, A. "A Proficiency-Oriented Approach to Listening and Reading." *TEACHING LANGUAGE IN CONTEXT_PROFICIENCY-ORIENTED INSTRUCTION.* Boston, Mas.: Heinle & Heinle, 1986, pp. 121-173.

ROJAS C., O. "Authenticity Listening and Written Texts." *LETRAS*. Vol. 25-26. Heredia, Costa Rica: EUNA. (1992) pp. 170-194

SALIMBENE, S. "From Structurally Based to Functionally Based Approaches to Language Teaching." *A FORUM_ANTHOLOGY*. Washington D.C.: English Language Teaching, 1986, pp. 50-59.

SAVIGNON, S. *COMMUNICATIVE COMPETENCE: Theory and Classroom_Practice*. Massachusetts: Addison-Wesley, 1983.

WIDDOWSON, H. G. *TEACHING LANGUAGE AS COMMUNICATION*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

YALDEN, J. *THE COMMUNICATIVE SYLLABUS*. London: Pergamon Press, 1989.

CORPORA FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Carmen Santamaría García
Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara
Universidad de Alcalá

Resumen

Los corpora informatizados de lengua inglesa abren un amplio campo de posibilidades tanto a profesores como a estudiantes de dicha lengua. Nos ofrecen un banco de datos de lengua real con un enorme potencial para la enseñanza. Después de una breve introducción sobre corpora y los programas informáticos que nos permiten su estudio, presentaré algunas de sus aplicaciones a la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.

Abstract

Computer corpora of English Language open up a wide range of possibilities for teachers and learners of this language. These corpora contain a powerful databank of real language awaiting to be discovered and applied to ELT. After a brief introduction on corpora and the computer programmes that may be used to exploit them, I will present some of their applications to English language teaching and learning.

1 ENGLISH LANGUAGE CORPORA

In this paper I am referring to *computer corpora*, i.e. collections of naturally-produced spoken or written texts assembled to contain a representative sample of a language (or a particular type of texts or variety of language) and stored in machine-

readable form. Their production and size have been increasing over the last two decades. The first computer corpora consisted of a million words but the latest projects are certainly more ambitious. The *British National Corpus*, for instance, contains a 100-million-word sample of modern English and the current central *Bank of English* of the COBUILD project is 211 million words of text and «has no final extent because, like the language itself, it keeps on developing» (Sinclair 1991:25).

Such projects are very expensive and are usually collaborative ventures between leading publishers and important institutions. The members of the *British National Corpus* consortium are: Oxford University Press, Longman, Chambers-Harrap, Lancaster University's Unit for Computer research in the English language, Oxford University Computer Services, and the British Library (Rundell 1995:2). The *Cobuild* project is a collaborative venture between Harper Colins and the University of Birmingham.

For a survey of the English Machine-readable Corpora compiled up to 1991 you can read Taylor, Leech and Fligelstone (1991).

2 CONCORDANCING TOOLS

Concordancers are computer programmes that allow the researcher to search corpora for words and word patterns. There are several programmes available on the market. To quote but a few, you can use Oxford Concordance Program, KAYE, Longman Miniconcordancer, Microconcord, Wordcruncher, Free Text Browser or TACT. All of them offer the same basic utilities, for instance:

- a) Instant *Word lists* of all the word types in the corpus sorted by their beginnings or endings and listing their frequency.
- b) *Searching commands* that search for all the occurrences of any word.

Wildcard operators are usually provided to select words matching the criteria specified by the user. For instance, an asterisk means *any character*, and thus the expression **ed* will search for all the forms ending in *-ed*. It is also possible to search for co-occurring words either occurring in immediate adjacency or nearby.

- c) *Several display formats* of search words or sequences of characters. The most common display format is KWIC (acronym for *key word in context*) usually called a *concordance*. This display presents all the occurrences of the search word highlighted in the middle of the screen and surrounded by their context. The amount of context displayed (from one word up to several lines) can be specified by the user. It is also possible to switch to a whole text context for closer study of the search word. A *collocation* display shows the words that co-occur with the key word most frequently.

- d) *Saving command*. It enables the user to save concordances for future use and retrieve them with a word processor.
- e) *Print out command*. It allows the user to obtain concordance sheets. It is extremely useful when it is not possible that students use a concordancer directly on a computer: their teacher can provide them with computer printouts.

3 APPLICATIONS OF CORPORA CONCORDANCING IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Corpora store real language and constitute an important source of actual examples for the compilation of grammars, dictionaries and coursebooks. It is nowadays assumed that learners must study real instances of language. Sinclair is a keen supporter of this idea: (Sinclair et al. 1990:vii) «I am convinced that it is essential for a learner of English to learn from actual examples, examples that can be trusted because they have been used in real communication». And he adds: «There is no justification for inventing examples» (*op. cit.*:xi).

These grammars, dictionaries and coursebooks are necessary learning tools. However, corpora may also be used directly in ELT. Their use presents several advantages over the above mentioned traditional sources of actual examples and above the use of introspection, -another source used to supply examples in the classroom-. I will attempt now to summarise these advantages:

- *Grammars, dictionaries and coursebooks* offer a limited selection of examples due to an obvious limitation of space. Corpora, on the other hand, contain a great number of instances of actual language in use that may be used: a) to supply additional information when required, and b) to be incorporated in the design of exercises.

- Reference materials show their authors' reflections on language. But we may want to explore language ourselves. In this case, the evidence in corpora may help our purpose. Our findings may even challenge the presentation of a particular point of grammar in grammars and coursebooks, especially in those which are not based on real language evidence. (See section 3.2.1). With access to corpora, students and teachers have the possibility to interpret raw data and offer a different presentation.

-*Introspection* is another source of examples used by teachers, especially to answer questions of the type «what is the difference between x and y?» or «Is x correct or incorrect?» However it is not advisable to 'make guesses' based on intuitive data. Conversation and Discourse Analysis have proved that intuitions

about language may not be accurate nor sufficient although intuition is always prerequisite to analyse language. Corpora contain evidence of language in use and are much more reliable than even native speakers' intuitions. Their data may help teachers answer students' questions. Why making guessess when a reliable source containing authentic information can be accessed?

However, intuitions about language continue to be essential. As Knowles (1990:45) says: «If intuitions are insufficient without a corpus, a corpus is also insufficient without intuitions. A corpus provides masses of data, and intuition is needed to analyse it».

From this brief presentation of some of the advantages of corpora as sources of authentic language, we can derive some of their applications to language teaching and learning.

Corpora may be used both in and outside the classroom:

- a) for research by teacher or learner
- b) to devise activities that complement the information on reference grammars, dictionaries and teaching materials either
 - focusing on a particular item, or
 - helping answer students' questions

These applications may serve the study of grammar, vocabulary and discourse from both inductive and deductive approaches to language learning. Murison-Bowie (1993:39-44) elaborates on the usefulness of these two approaches. Inductive reasoning (also called *bottom-up*) consists in giving students examples taken from a corpus and encouraging them to discover regularities and rules: «(...) one takes the evidence as a starting point and by a series of inductive steps tries to discover the patterns in the language and the rules which govern those patterns» (Murison-Bowie, 1993:40).

This approach is very related to *discovery techniques* (Harmer 1983) and favour discovery learning, i.e. «they present language in a way that enables learners to discover new knowledge for themselves, rather than being spoon-fed» (Tribble and Jones 1994:35).

Deductive reasoning (or *top-down*), on the other hand, «starts at the top -with a generalization, a theory, a hypothesis about something, and then looks at the data» (Murison-Bowie, 1993:42).

I will try now to illustrate the above mentioned applications of corpora.

3.1. Research by teacher or learner

With the help of corpora and concordancing programmes both teachers and learners may take the role of language researchers. Johns (1988:14), elaborating on Seliger (1983), suggests that language learning and linguistic research are close parallels:

Like a researcher, the learner has to form preliminary hypotheses on the basis of intuition and scanty evidence: those hypotheses then have to be tested and rejected or refined against further evidence, and finally integrated within an overall model.

The data obtained through corpora concordancing serve language researchers as evidence to prove their hypotheses, to discover new patterns in language and as a stimulus to challenge established language descriptions. In a similar fashion, teachers and students can use concordance printouts to test hypotheses formulated in the classroom, to look for language patterns or to challenge language descriptions in their coursebooks.

This sharing of researcher role by teacher and students may derive in a change of attitudes. Students may realise that teachers are not 'databanks' or 'founts of all knowledge' but collaborators in a never-ending learning process. Teachers and learners are faced with the same task: the exploration of language through data evidence. The teacher can help learners to make discoveries about language but s/he is also learning. This fact increases the element of risk in the teaching situation, i.e. up to a certain extent, it is not predictable what students are going to discover in the data and their discoveries may challenge teacher's knowledge. But we should not be afraid of risk because, according to Johns (1988:11) « (...) the effectiveness of the teacher is potentially greatest when he or she is most at risk.» And the least stimulating learning situation is that of minimum risk:

An extreme example of minimum risk is the scenario in which the teacher ploughs through a textbook reading out the explanations and checking students' answers to exercises against the teacher's key. (...)

Taking some risk then, may be very positive for the learning situation. Corpora concordancing may thus have an important impact on language learning if students become aware that both teachers and learners should speculate about language and test their knowledge against evidence.

3.2. Complement to reference materials and coursebooks.

Apart from traditional reference materials as grammars, dictionaries and coursebooks where a selection of examples is provided, teachers and learners can access to real examples of language by means of concordancers. It is easy, quick and motivating. We will see examples of the application of corpora both to focus on a particular item of language and to answer students' questions. We will consider their usefulness in the study of grammar, vocabulary and discourse combining inductive and deductive methods.

3.2.1. Focusing on a particular item

A particular grammatical item may be presented through a concordance. As an example in the study of grammar, students can learn the different uses of reflexive pronouns from close observation of a concordance printout. Following an inductive approach, they can attempt to assign a different category for each different use. By searching for **self/*selves* in the London Lund Corpus (LLC henceforth) you can get some hundreds of sentences like these:

We must ask *ourselves* a personal question.

We don't want to compromise *ourselves*.

I think I'm quite good at abstracting *myself*.

The categories assigned by students can be discussed with partners and finally, with the teacher. This activity gives learners responsibility for their learning. Knowles (1990:45) points out the benefits of learning from concordances: «Instead of assimilating information and theories, learners can actually test theories and find things out for themselves».

Coursebooks, on the general, devote small sections to present grammar. After completion of a unit, students may feel they still need more examples to check whether they understand the item in question. At this stage, concordance printouts may be a helpful source of examples. It may also be the case that the presentation of an item may be challenged by the data in a corpus. To give an example, one of my students of first year wanted to know if the use of *any* as a general determiner used to talk about some non-specific person or thing was a frequent use. Up to now they had only been taught the use of *any* as general determiner used in negatives and questions and therefore they thought these two would be the most frequent uses.

To find out, we prepared a search for *any* in a corpus of 31.500 words and we found 39 occurrences of *any*. Students had to assign a number from 1 to 7 to each different use of *any* according to the following categories:

1. *Any* as general determiner used in questions asking whether something exists or not.
2. *Any* as general determiner in negative statements to say that something does not exist.
3. *Any* as general determiner to talk about someone or something when you do not want to mention a specific person or thing.
4. *Any* as pronoun.
5. *Any* as submodifier in comparison.
6. *Any* as a quantifier.
7. *Any* as general determiner referring to a quantity of something which may or may not exist.

In our data, 24 instances of *any* belonged to category 3. There were only 3 instances of *any* used in questions (category 1) and 6 instances of *any* used in negative statements (category 6). From this evidence it seems that textbooks should devote more attention to the use of *any* in category 3 than they do.

The teaching of vocabulary may also benefit from corpora concordancing. A concordance presents the same word in different contexts simultaneously. This fact facilitates that learners deduce the meaning of the key word when it is a new word for them. I gave my students these sentences obtained from a concordance of *taste* from which they successfully deduced its meaning:

1. Guinness has a slightly sharp *taste*.
2. I was going to make a very stupid remark. I was going to say that nothing that *tastes* nice is poisonous but of course the things that are poisonous we don't eat, so we don't know if they taste nice or not, do we?
3. A kingfisher is probably not going to *taste* very good.
4. Slugs don't *taste* much better.

The context in concordances also facilitates activities on polysemy and confusable words. Learners can be asked to classify the different meanings of a polysemic entry like *bank* or to distinguish the meaning of confusable words like *able* and *capable*, *above* and *over*, *actual* and *real*, *actually* and *really*, etc. It will be easy to prepare a gapfill exercise by merging concordances of confusable words and then blanking out search words.

The collocation display is a useful facility to study collocations. A concordance of **self/*selves*, for instance, reveals grammatical words as *to*, *of* and lexical words as *find*, *ask* as frequent collocates. A KWIC display highlights language patterns. This feature may be exploited to

devise activities on syntactic patterns of keywords. The prepositions that may follow a particular verb or adjective are apparent from a right-sorted KWIC display. For instance a search for *consist/consists/consisted/consisting* gives plenty of examples followed by *of* and *in*.

Wildcard operators are extremely useful for learning derivations. We can prepare exercises on affixes by retrieving all the examples we need. A search for *anti*/counter*/de*/dis*/ex*/in*/non** will retrieve words containing negative prefixes. It will also throw up plenty of words where these beginnings are not prefixes (like *distant*). But you can easily eliminate the unwanted words.

The study of discourse depends on corpora. Its object of study are authentic texts either in spoken or written form. Therefore, the retrieval of whole texts and conversations can provide useful material for the study of, for instance, cohesive devices or conversation mechanisms. The relationship between form and function is one of the main concerns of discourse analysis. Corpora enable teachers and learners to study language forms (grammatical and lexical ones) in context, therefore enabling them to study function. Retrieval of whole conversations may be specially useful to expose learners to authentic conversations because textbooks, on the general, only include them for extensive listening.

3.2.2. Helping learners answer their questions

Let us see now, another way to complement reference materials, i.e. to help learners answer their questions. Johns (1988:11) explains how a situation of high risk for the teacher may arise in the classroom «if a student has the temerity to ask a question: ‘Please, what is the difference between *therefore* and *hence*?’» He continues to reveal the potential danger of evading questions:

What often happens in practice, of course, is that teachers develop strategies for avoiding risk by evading questions, and in so doing suppress the innate curiosity that is a precondition -perhaps the precondition- for successful language learning.

The teacher, either native or non-native speaker of English, may have problems to illustrate an answer but s/he should not evade questions nor use introspection to improvise an answer. Thus, the teacher has at least two safer alternatives: a) direct students to read the information in their reference materials, b) prepare a corpus search for the words or word forms in question.

Presumably, the effort that learners have to make to find out an answer for themselves in a concordance output will result in better retention of the information. The novelty will be a stimulus too. As an example, one of my students was puzzled when she read in Collins COBUILD English Grammar (Sinclair, et al. eds. 1990:57) that the determiner *either* usually indicates that only one of two is involved but it can also mean both of two things: «especially when it is used with `end' and `side'». She was afraid that she would not be able to recognise which of the two senses of *either* was operating in other examples. I prepared an exercise eliciting the meaning of *either* in ten sentences retrieved from LLC. Some of them were:

1. (...) being carried down the steps the heralds flanking on **either** side (...)
2. There is this beautiful Cross of Westminster with two taperers standing on **either** side and the mourners follow after.
3. I read on the back page of **either** The Sunday Times or The Observer (...)
4. I believe this is approached by two carved and gilded doors on **either** side of the altar.

From a sample of thirty one instances of *either* as a determiner, *either* meaning *both of two things* was only found seven times and in all the seven cases *either* was followed by *side*. As a conclusion students realised that it was not such a problem to distinguish the two meanings of *either* in authentic texts.

* * *

REFERENCES

- BONGAERTS, T., P. de HAAN et al. (eds.). (1988).** *Computer Applications in Language Learning*. Dordrecht: Foris.
- HARMER, J. (1983)** *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman.
- HOFLAND, K. (1991).** «Concordance Programs for Personal Computers» in Johansson and Stenström (eds.), 283-306.
- JOHNS, T. (1988).** «Whence and Whither Classroom Concordancing?» in Bongaerts, de Haan et al. (eds.) 9-35.
- JOHANSSON, S. and A. STENSTRÖM. (1991).** *English Computer Corpora. Selected Papers and Research Guide*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- TRIBBLE, C. and G. Jones (1994)** *Concordances in the Classroom*. London: Longman.
- KNOWLES, G. (1990).** «The Use of Spoken and Written Corpora in the Teaching of Language and Linguistics» in *Literary and Linguistic Computing*, 5:1, 45-48.
- MURISON-BOWIE, S. (1993).** *MicroConcord Manual*. Oxford: Oxford University Press.
- RUNDELL (1995)** «The British National Corpus» in *Longman Language Review*, London: Longman, 2-5.
- SELIGER (1983).** «The Language Learner as Linguist : of Metaphors and Realities» in *Applied Linguistics* 4/3.
- SINCLAIR, J., G. FOX, et al. (eds.). (1990).** *Collins COBUILD English Grammar*. London: Collins.
- SINCLAIR, J. (1991)** *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- SVARTVIK, J. and R. QUIRK (1980).** *A Corpus of English Conversation*. Lund Studies in English 56. Lund CWK Gleerup.
- TAYLOR, L., G. LEECH and S. FLIGELSTONE. 1991.** "A Survey of English Machine-readable Corpora" in Johansson and Stenström (eds.) 319-354.
- WILLIS, D. (1990)** *The Lexical Syllabus*. London: Harper Collins.