

An analysis of the vocabulary used in e-mails by EFL students with learning difficulties _____	2
Fundamentos del estudio de la enseñanza de la comprensión de lectura en inglés _____	14
Developing multiliteracies, plurilingual awareness and critical thinking in the primary language classroom with multilingual virtual -talkingbooks _____	28
Where is cognition if we talk about the teaching of English as an international language _____	40
Are communicative strategies teachable _____	47
Un modelo explicativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral desde la competencia emocional en la educación secundaria obligatoria _____	56
El Proyecto MEIRCA de formación de profesores de inglés en Centroamérica _____	69
Teaching and learning -false friends-, a review of some useful resources _____	81
Use of authentic materials in the ESP classroom _____	89
Idiomas, podcasting y aprendizaje colaborativo - un terceto que suena bien _____	95
El teatro como recurso didáctico en la metodología CLIL - un enfoque competencial _____	102
CLIL and cooperative learning _____	109

AN ANALYSIS OF THE VOCABULARY USED IN E-MAILS BY EFL STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES¹

Andrés Canga Alonso

University of La Rioja

Resumen

El objetivo principal de este artículo es trazar el perfil de vocabulario utilizado por dieciséis aprendices de inglés españoles de educación secundaria con dificultades de aprendizaje para describir a chicos y chicas de su misma edad y fiestas tradicionales del Reino Unido a partir de la información obtenida en un intercambio de e-mails con hablantes nativos de su misma edad basado en el e-mail tándem. Teniendo en cuenta estos textos, se pretende medir (i) el número y las clases de palabras utilizadas por los participantes y (ii) comprobar la frecuencia de las palabras que los informantes son capaces de producir en inglés. Los textos fueron editados en formato electrónico y examinados con el analizador de vocabulario *Range*. Los resultados indican que (i) los sustantivos y los verbos son las categorías léxicas más utilizadas por los estudiantes; (ii) dichas palabras están dentro de banda de las 1000 más frecuentes del inglés.

Palabras clave: e-mail tándem, dificultades de aprendizaje, ocurrencias, tipos, frecuencia

Abstract

This paper aims at tracing the vocabulary profiles used by sixteen secondary school Spanish students with learning difficulties to describe people their same age and traditional festivals thanks to an e-mail tandem exchange with learners of Spanish as a foreign language their same age, belonging to a secondary school in the UK. Taking account of these texts, we will also aim to (i) identify the number and lexical category of the words used by the participants, and (ii) check the frequency of the words informants are able to produce. All the texts were digitalised and analysed by means of *Range Tools*. Our results indicate that (i) nouns and verbs are the most frequent lexical categories used by learners, and (ii) these words belong to the most frequent 1,000 words of English.

Keywords: e-mail tandem, learning difficulties, tokens, types, frequency

1. Introduction

In recent decades, e-mail writing has become one of the main ways for personal and professional communication, helping millions of people from different socio-cultural backgrounds keep in touch by means of this asynchronous digital device. As opposed to letter writing which follows the typical rules of written communication; e.g.: brevity, adequate style (formal or informal), greetings and closings (Jiménez Catalán and Ojeda Alba 2007b: 506), e-mail messages are characterized by a distinctive combination of oral and written language (Crystal 2001; Biesenbach-Lucas and Weasonforth 2001; Danet 2002; Chi-Fen 2006; Biesenbach-Lucas 2007).

The use of e-mails as a pedagogical tool in foreign language learning has been discussed by scholars working on the field of language teaching from the 1990s (Brammerts and Little 1996; Belisle 1996; Little 1998; Nagel 1999; Gonglewski, Meloni and Brant 2001; Biesenbach-Lucas and Weasonforth 2001; Danet 2002; Chi-Fen 2006; Biesenbach-Lucas 2007). Thus, Belisle (1996) points out the advantages of using this asynchronous tool since it allows learners to keep in touch not only with the teacher but also with each other.

¹ This study is part of the research project “*Factores individuales y contextuales en la adquisición y desarrollo de la competencia léxica en inglés como lengua extranjera*” funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (Ref. Nº: FFI2010-19334. Subprograma FILO).

At the same time, it promotes collaborative learning among students with different mother tongues, favouring the development of writing skills as well as coming closer to the target language community by contacting native speakers. On the other hand, this collaborative work also helps reflect on one's strengths and weaknesses in order to overcome them with the partner's help. Besides, Gonglewski *et al.* (2001) support that the use of e-mails in the foreign language classroom widens the time needed when writing in a foreign language since students do not need to be at a determined time in a particular room to contact the native speakers but they can write their e-mails at home or anywhere providing they have access to the internet, which allows them to have more time to read and write the messages. Furthermore, the interaction with people from different countries and nationalities allows learners to contrast different cultural experiences in order to be aware of the sense of otherness.

E-mails also become the authentic texts by means of which students from different countries interact authentically, so participants are supposed to be more involved when compared to their involvement in the traditional classroom, this also being more motivating for them (Nagel 1999). Finally, by using e-mails students are not so tight to the teachers' commands since they can deal with the suggested topics in more detail providing that they are interested in them and they become a new forum for discussion (Gonglewski *et al.* 2001)

Taking account of the potential power of e-mails in the foreign language classroom, the *International Tandem Network* was created in the academic year 1993-1994 funded by a *Lingua Project* from the European Union (Brammerts and Little 1996; Álvarez, Blanco, Ojanguren, Brammerts and Little 1996). This *network* aimed at establishing a net of communication among universities belonging to several European countries to promote the use of e-mail tandem as a way of improving students' target language command. This approach to language learning enables students (primary, secondary or university), as well as professionals to keep in touch with native speakers of the languages whose communicative competence they want to improve. These native speakers are also interested in improving their communicative competence in their tandem partner's mother tongue, as well as learning several aspects concerning the target culture by benefitting from their partner's knowledge and experience (Brammerts 2003: 29). As opposed to face-to-face tandem where there is a direct oral communication between partners, an asynchronous written communication is established by means of e-mail tandem (Brammerts and Calvert 2003: 49). As abovementioned, the writing and the receipt of messages are separated in time, which helps students analyse the content of the message they receive and they can make any comments they consider relevant to the tandem partner. Their learning can therefore be more effective.

This way of learning a new language is based on two main principles: reciprocity and autonomy. Reciprocity means that "each partner brings certain skills and abilities which the other partner seeks to acquire and in which both partners support each other in their learning in such a way that both benefit as much as possible from their working together" (Brammerts 2003: 29). Autonomy implies that both partners are responsible for their own learning, so they decide "*what* they want to learn, *how* and *when*, and what sort of help they need from their partner" (Brammerts 2003: 29).

E-mail tandem helps equality between both tandem partners because they must help each other in order to achieve the learning goals they have previously set. To achieve these goals, tandem partners should use both their native language and the target language in each message and the ideal situation is when they write half of the message in each language. Using both languages also implies that the method has a lot to do with *learning from the partner's model*, which has five further implications. Firstly, *learning from a partner's*

clarifications, explanations and information (Brammerts and Calvert 2003: 52). Learning is also achieved by *dialogue*. The dialogue will benefit from the fact that both learners are interested in the language and culture of their partners, have previous knowledge of it and can learn from comparisons. Secondly, *learning forms of utterance and behaviour from a partner* which “involves [...] productive [language] use by learners” (2003: 52). This process has a lot in common with intercultural learning because there is not only the need to be grammatically and phonologically competent in the L2, but also to know the context and the cultural connotations that may be implied in the words that are uttered or written. The third implication when learning from the partner is *learning from the partner’s corrections*, as partners “must state clearly what should be corrected in what way and at what time, and if necessary, give hints to their partner” (2003: 53).

This approach to language learning has three main goals: ability to communicate in the target language, ability to adapt and behave appropriately in a cultural environment which is not their own (intercultural communication), and ability to self-reflection and mutual collaboration with the tandem partner. Finally, the input provided by the native speaker in every e-mail will become a key element to acquiring new vocabulary in the target language, as it will be shown in the third section of this paper.

2. Methodology

2.1. Goals

The aim of this study is to trace the vocabulary profiles used by last grade secondary school students with learning difficulties to describe people their same age and traditional festivals in England thanks to an e-mail tandem exchange with learners of Spanish as a foreign language their same age belonging to a secondary school in the UK. Taking account of these texts, we will also aim to (i) identify the number and lexical category of the words used by the participants, and (ii) check the frequency of the words informants are able to produce.

2.2. Participants

This study is based on a corpus of 16 e-mails written by Spanish EFL in their last year of Secondary Education. The research was carried out in a school in Asturias (North of Spain) and it is homogenous in the sense that all the informants are the same age (17-18) and belong to the same socio-cultural background. Besides, they share the same mother tongue, and have remarkable learning difficulties (Miranda, Vidal and Soriano 2000), which is why they are included in a special programme called *Diversificación Curricular*. “*Diversificación Curricular*” groups are formed by students who have significant learning difficulties and/or a lack of motivation towards formal learning. Some of them might also have behavioural or psychological problems. For these reasons, the curriculum should be adapted to their needs, so that they can achieve the necessary goals and competencies to achieve their General Certificate of Secondary Education (GCSE). This programme is recommended to be developed over the last two years of secondary education, i.e. 3rd and 4th Grade, though it is possible to include students during its second year of implementation.

In order to promote students’ motivation the methodology used implies two main aspects. On the one hand, they work in small groups which cannot be bigger than fifteen pupils on three main areas: Sociolinguistics (i.e. Spanish and History) and Sciences and Technology (i.e. Maths, Biology and Chemistry) and a foreign language (English). As far as the foreign language is concerned, it should be taught according to a communicative approach to help the students involved acquire the basic competences to use the L2 according to listening, spoken interaction, writing, reading and speaking as suggested in the *Common*

European Framework (2001). Students are exposed to the target language for three hours during the first year of the programme and for two hours during the second year. The rest of the subjects (i.e. P.E., Religion, Arts and Crafts and IT), are learnt with the rest of their classmates in groups which should not be bigger than thirty students. This study analyses the work done by two different groups of students at 4th Grade during two consecutive academic years following the methodological approach which will be shown in the next section.

All the informants have a lack of motivation towards formal learning and particularly to foreign language learning, as, at the beginning of the programme, they all said that English was useless for them in their near future. Six of them show significant learning difficulties regarding understanding and writing. There are also five pupils who had been out of school due to bad behaviour and finally one of them has psychological problems which affect their interaction with schoolmates and teachers. The rest of the informants are unmotivated learners but they do not suffer any other behavioural or psychological problems.

2.3. Procedures and instruments

In order to find a partner school, the Tandem Server at the Ruhr Universität in Bochum (tandem@slf.ruhr-uni-bochum.de) was contacted. According to the age of the participants and the aims of both schools regarding foreign language teaching and learning, the school was paired up with a private boarding school located in West Sussex (UK). Before the students began with the exchange of e-mails, the teachers who were involved in the project established an initial contact to decide on how to pair the students and organize the tasks to be developed. The pairings were made at random, according to three main criteria. First, the participants were all 16-18 years old which is supposed to imply that they share common hobbies and interests, which is really important for a successful e-mail tandem experience (Gläsmann and Calvert 2001). Besides, all the informants fulfil three requirements to facilitate tandem language learning since they can understand the text written by their tandem partners whenever they use their mother tongue, they are able to consider them as examples which are useful to communicate in the target language and they can ask their partners about aspects which may remain unclear (Brammerts and Kleppin 2003: 158). Finally, being e-mail tandem an asynchronous communication, each member of the pair may check unknown vocabulary by looking it up in a dictionary or trying to find more information about a particular topic by using other resources (e.g. the internet).

At the beginning of the school year, a session is devoted to explaining how to work in tandem by clarifying that one of the main goals of this approach to language learning is to improve their linguistic competence in English with the help of the tandem partner who, at the same time, seeks to attain the same goal in Spanish. The exchange of e-mails was done twice a month in the IT classroom, with the students being asked to upload their messages to the school intranet. Once the activity is finished, the teacher saves all the documents and sends them to his British colleague making no changes in the original texts since this task should be done by the tandem partner. The main purpose of this transmission system is to be sure that everybody gets their e-mails regularly and answers to the tasks as it is required to avoid their writing about other topics which are not relevant for the activity.

Topics were selected following the guidelines given for face-to-face tandem (Brammerts and Calvert 2003) which were adapted to e-mail tandem by Gläsmann and Calvert (2001). These topics should promote authentic communication that is why they should be open so that each participant can make use some of their knowledge derived from previous experience, ideas or opinions. Besides, topics should motivate learners to develop their work in tandem, and they should be asked to give their views on possible topics to be discussed

during their e-mail tandem exchange in order to achieve their learning outcomes. Taking account of these criteria, five main activities have been suggested to be developed by means of e-mail tandem i.e. “Sharing personal information; exchanging information; eliciting and discussing points of view; being creative together, and talking about language and communication” (Brammerts and Calvert, 2003: 58-59).

Sharing personal information activities aim at discovering “their partner’s personality as well as their need and desire to talk about themselves” (2003: 58). These topics are developed in the first e-mail students exchange at the beginning of their work in tandem.

Regarding exchanging information activities, participants become informants about topics on which they are well informed; in part, “the cultural and social context they live in, but also aspects of work and leisure” (2003: 58). These types of tasks constitute the main part of the work done throughout the school year including the following topics:

Table I. Tasks

Personal Information
Personal description: personality, likes and dislikes:
Festivals in Spain and England
Christmas
My school
Holidays

As it is shown in table I, students were asked to work on open activities so that they can tackle them according to their own needs and interests taking account of their partners’ suggestions. They are also encouraged to express their own views on the topics, so that students can “elicit and discuss points of view” (Brammerts and Calvert 2003: 59).

Since the main goal of this paper is to analyse and identify the number and lexical category of the words used by each informant as well as their frequency regarding personal information, personal description and festivals in England namely *Halloween* and *Guy Fawkes’ Night*, no reference will be made to the last three topics mentioned in table I i.e. *Christmas*, *My school* and *Holidays*.

Taking account of the main characteristics and principles of e-mail tandem, which have been presented in the introduction and the objectives of the study pointed out in section 2.1., at the end of the first term students were asked to e-mail the teacher according to the following command: *Describe your e-mail tandem and talk about festivals in England*. The text had to be 6 to 10 lines long and include a personal description of the partner and information about festivals in England. Four students did not answer anything so they were excluded from the sample, it being reduced to 12 informants.

All the texts written by the participants were digitalised, checked regarding spelling and grammar to avoid the electronic count on words which are not present in Contemporary English Dictionaries. All the texts were analysed with *Range* and *Frequency* which belong to *Range Tools* (<http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>) in order to test the hypotheses which were mentioned in the previous section of this paper, and compare the results with previous research on vocabulary in written compositions in English carried out with primary students from La Rioja (Agustín Llach and Barreras Gómez 2007, Jiménez Catalán and Ojeda Alba 2007a and 2008, Ojeda Alba 2010) since Asturias and La Rioja share some characteristics regarding socio-cultural origin of the students involved, being monolingual communities where English language teaching is being promoted by means of several innovative projects e.g.: Bilingual Sections.

3. Results

Following Nation (2001: 7), the term *type* is used as a class of linguistic item, *token* as examples of occurrences of a type, and *Type-Token Ratio* as “a measure of the ratio of different words to the total number of words in a text” (Richards and Schmitt 2002: 567).

Our data show that students produced a total of 615 word tokens and 180 word types. The mean of word tokens per e-mail was 51.25 whereas the mean for word types was 15. Finally, the average type-token ratio per e-mail was 33.13.

As regards the lexical category of the content words used by the participants i.e. the total number of nouns, verbs, adjectives and adverbs they use in their e-mail exchanges (Greenbaum and Quirk 1993), the data confirm that nouns and verbs are the most frequent lexical categories used by this group of students. This result is similar to some research carried out with primary students in La Rioja by analysing their written compositions in English (Agustín Llach and Barreras Gómez, 2007; Jiménez Catalán and Ojeda Alba 2007a and 2008; Ojeda Alba 2010).

According to *Frequency*, a tool which belongs to *Range* and is aimed at “processing vocabulary to provide word frequency, together with their percentage and cumulative percent in the corpus of e-mails analysed” (<http://www.victoria.ac.nz/lals/staff/paul-nation.aspx>), nouns are the most frequent word token used by the students involved in this study. As shown in table II, these types of words represent 58% of the total number of tokens used in the e-mail tandem exchange. As far as tandem partner’s descriptions are concerned, we can classify the words used by students in three different semantic fields: family, free time/hobbies and personal information. The word *family* appears four times in the corpus being word tokens which refer to family members also quite frequently used since we find occurrences of *brother* (6)², *brothers* (3), *sisters* (3), *sister* (2), *father* (2), and *mother* (2). Free time and hobbies are also present in the corpus and it can be subdivided in three semantic fields: *friends* (7), *music* (4), and *sports* (3). Among the tokens related to these semantic fields, *football* (9) is the most frequent noun used by students, followed by *tennis* (3) and *basketball* (2). Regarding personal information we can distinguish three main groups: general terms, such as *name* (6) or *people* (6); word tokens referring to age: *years* (7) together with the adjective *old*, and, finally, terms about physical description: *eyes* (6) and *hair* (4) usually pre-modified by two adjectives, *brown* (7) and *blue* (2). Apart from these two examples and the use of the term *favourite* (5) to refer to hobbies, no more instances of adjectives are found in the most frequent fifty content words in the corpus. However, there are some references to adjectives relating to character e.g.: *friendly* (1), *funny* (1), *lazy* (1), *sociable* (1) or *talkative* (1) in the e-mails analysed. These data resemble the results found in several studies on primary EFL students written compositions when writing to a British family they were supposed to live with for a certain period of time (Agustín Llach and Barreras Gómez 2007, Jiménez Catalán and Ojeda Alba 2007a and 2008, Ojeda Alba 2010). These similarities seem to show that there are not big differences among these two groups of students despite the fact that students with learning difficulties are at the end of their formal instruction and their exposure to the target language has been longer. However, the fact that they have learning difficulties may influence the amount of words they are able to process and remember in the target language. It is also true that teenagers, as well as younger children, consider friendship as something very important so that is why they focus on tokens which refer to the activities their tandem partners do in their spare time.

² The bracketed number indicates the number of occurrences of each word token in the corpus.

As far as traditional festivals in the UK are concerned we find two word tokens referring to Halloween (*Halloween* and *sweets*) which shows that the participants are not familiarised with Guy Fawkes' Night since no reference is mentioned in their texts. This could be explained according to two main reasons. On the one hand, it has been checked that most of their tandem partners have provided them with very limited or no information at all on this topic, and those who have received it prefer to omit it since they show no interest in it.

Lexical verbs represent 28% of the 50 most frequent word tokens in the corpus. The most common verb used is *to be* in its singular form (*is* [29]). *Has* (18) appears immediately afterwards closely followed by *likes* (12) which highlights that students focused mainly on possession and preferences when describing their tandem partners. This hypothesis is reinforced since verbs like *to go* is quite common in the e-mails analysed either in its *-ing* form [*going* (8)] or in the simple present third person singular [*goes* (2)], as well as *plays* (6).

Adverbs are scarcely used by the informants since only two terms related to this lexical category (*very* and *lot*) are found in the corpus. This lack of adverbs could be explained on the fact that these words usually modify adjectives (Greenbaum y Quirk, 1993: 147-152) and, as it was mentioned above, adjectives are not very frequent in the corpus of e-mails analysed in this study.

Table II. List of the 50 most frequent words

Word Type	Rank	Frequency	Percentage	Cumulative Percent
IS	1	29	4.72	22.44
HAS	2	18	2.93	28.94
LIKES	3	12	1.95	36.42
GOT	4	11	1.79	40.00
FOOTBALL	5	9	1.46	43.25
GOING	6	8	1.30	48.78
OLD	7	8	1.30	50.08
ARE	8	7	1.14	51.22
BROWN	9	7	1.14	52.36
FRIENDS	10	7	1.14	53.50
YEARS	11	7	1.14	55.77
BROTHER	12	6	0.98	56.75
EYES	13	6	0.98	57.72
LIVES	14	6	0.98	58.70
NAME	15	6	0.98	59.67
PEOPLE	16	6	0.98	60.65
PLAYS	17	6	0.98	61.63
FAVOURITE	18	5	0.81	62.44
VERY	19	5	0.81	65.69
FAMILY	20	4	0.65	66.99
HAIR	21	4	0.65	67.64
MUSIC	22	4	0.65	68.29
ASKED	23	3	0.49	69.43
BROTHERS	24	3	0.49	69.92
E-TANDEM	25	3	0.49	70.41
HOBBIES	26	3	0.49	70.89
LETTER	27	3	0.49	71.38
PARTNER	28	3	0.49	71.87
PETS	29	3	0.49	72.36
SISTERS	30	3	0.49	72.85
SPEAKS	31	3	0.49	73.33
SPORTS	32	3	0.49	73.82

TENNIS	33	3	0.49	74.31
BASKETBALL	34	2	0.33	75.45
BLUE	35	2	0.33	75.77
CHILDREN	36	2	0.33	76.10
DANCING	37	2	0.33	76.42
DOG	38	2	0.33	76.75
FATHER	39	2	0.33	77.07
FISH	40	2	0.33	77.40
GIVE	41	2	0.33	78.05
GOES	42	2	0.33	78.37
HALLOWEEN	43	2	0.33	78.70
LAST	44	2	0.33	79.02
LOT	45	2	0.33	79.35
MOTHER	46	2	0.33	79.67
SHOPPING	47	2	0.33	80.33
SISTER	48	2	0.33	80.65
SPAIN	49	2	0.33	81.30
SWEETS	50	2	0.33	81.63

The e-mails were also analysed by means of *Range* to provide a range or distribution figure (how many texts the word occurs in), a headword frequency figure (the total number of times the actual headword type appears in all the texts), a family frequency figure (the total number of times the word and its family members occur in all the texts), and a frequency figure for each of the texts the word occurs in. This electronic tool also creates word lists based on frequency and range, and compares a text against vocabulary lists to see what words in the text are and are not in the lists, and to see what percentage of the items in the text are covered by the lists. The programme provides three baseword lists. The first (*BASEWRD1*) includes the most frequent 1000 words of English. The second (*BASEWRD2*) includes the 2nd 1000 most frequent words, and the third (*BASEWRD3*) includes words not in the first 2000 words of English but which are frequent in upper secondary school and university texts from a wide range of subjects. All of these base lists include the base forms of words and derived forms. The first 1000 words, thus, consists of around 4000 forms or types. The sources of these lists are *A General Service List of English Words* by Michael West (Longman, London 1953) for the first 2000 words, and *The Academic Word List* by Coxhead (1998, 2000) containing 570 word families.

As it is shown in table III, the informants employ a total number of 615 tokens and 180 different types which belong to 130 different families. Most of these tokens (86.02%) are part of word list one, i.e. the most frequent 1,000 words of English, whereas 7.48% are included in word list two, and 1.14% in word list three. The fact that the percentage of types in word lists two and three (11.67% and 2.78%, respectively) are higher than those of tokens is outstanding, implying that those informants who use them do not repeat words, but employ different terms belonging to these lists. Finally, the results show a reduced number of word tokens (see table IV) which are not included in any of the word lists but which are frequent English words being relevant to describe people, hobbies and *Halloween* and *Guy Fawkes' Night*.

Table III. Range Results

WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	529/86.02	130/72.22	105
two	46/ 7.48	21/11.67	20
three	7/ 1.14	5/ 2.78	5
not in the lists	33/ 5.37	24/13.33	????
Total	615	180	130

Table IV. Words not included in any list

TYPE	RANGE	FREQ
E-TANDEM	1	3
HOBBIES	1	3
TENNIS	1	3
BASKETBALL	1	2
HALLOWEEN	1	2
SPAIN	1	2
BEACH	1	1
BONFIRE	1	1
BOYFRIEND	1	1
CINEMA	1	1
COSTUMES	1	1
DISCOS	1	1
ENGLAND	1	1
FESTIVAL	1	1
HOBBY	1	1
PARLIAMENT	1	1
SOCIABLE	1	1
STEP-FATHER	1	1
SURFING	1	1
TALKATIVE	1	1
TELEVISION	1	1
WEIRD	1	1

Finally, the *stop list* tool was applied to the e-mails to count content words and to exclude function words from all totals. The findings (see table V) show that the average token/type ratio per e-mail is higher in at level 1 when compared to levels two and three. Thus, 59.02% of the types the informants used in their texts are included in the most frequent 1000 words of English, 17.21% represents the 2nd 1000 most frequent words, and 4.10% are words not in the first 2000 words of English. The fact that eleven students (91.67%) used at least one token belonging to this level is outstanding, but seven students (41.67%) are able to use one type included in word list number 3. The rate of types which are not included in any of the three word lists (19.67%) is slightly higher than the one shown in table III since, as it was mentioned when referring to the results obtained with *Frequency*, students used several tokens to describe their tandem partners which are included in the lexicon but excluded from these lists (see table IV). Furthermore, the *stop list* tool also discards verbs which are frequently used by students in their e-mails e.g.: *is/are, have/has y like/likes* (see table I) which, on the one hand, implies that the total number of tokens is reduced from 615 to 251, and the overall rate of words not included in the most frequent 1000 words of English, the 2nd 1000 most frequent words, and the words not included in the first 2000 words of English increases moderately.

These data, as with those obtained when analysing the lexical category of the words used by the participants, resemble the results obtained by Agustín Llach and Barreras Gómez (2007), Jiménez Catalán and Ojeda Alba (2007a and 2008) and Ojeda Alba (2010) since most of the words are included in the most frequent 1000 words of English being the token/type ratio slightly higher regarding the 2nd 1000 most frequent words, in the group of secondary students analysed in this study.

Table V. Stop list Range Results

WORD LIST	TOKENS/%	TYPES/%	FAMILIES
one	165/65.74	72/59.02	60
two	46/18.33	21/17.21	20
three	7/ 2.79	5/ 4.10	5
not in the lists	33/13.15	24/19.67	????
Total	251	122	85

4. Conclusion

The data presented in this paper show that nouns and verbs are the lexical categories which are most frequently used by this group of secondary students with learning difficulties to describe their e-mail tandem partners. Nouns, which are the most frequent word tokens used by students, can be classified according to three different semantic fields: family, free time/hobbies and personal information. Regarding family, students refer to their closest relatives (mother, father, brother and sister). Free time/hobbies can be subdivided into: friends, sports, and music whereas personal information includes: name, age and physical description. The most common verb used is *to be* followed by verbs which refer to possession (e.g. have), preferences (e.g. like) and movement (e.g. go). The findings also show that adjectives and adverbs are scarcely used in this sample.

These results agree with those obtained by Agustín Llach and Barreras Gómez (2007), Jiménez Catalán and Ojeda Alba (2007a and 2008), Ojeda Alba (2010) when analysing primary students' written compositions in English, which may imply that more time of exposure to foreign language learning does not necessarily mean that the informants are able to use more adjectives or adverbs in their e-mail communication. Another reason to justify the fact that adjectives and adverbs are rarely present in the e-mails analysed is the specific characteristics of e-mail writing which combine features from oral and written language. (Crystal, 2001; Biesenbach-Lucas and Weasonforth 2001; Danet 2002; Chi-Fen 2006; Biesenbach-Lucas 2007), being the oral features emphasized in informal contexts such as the e-mail exchange between teenagers who try to avoid using a formal discourse which may include long descriptions, and, therefore, more adjectives and adverbs as pre-modifiers.

On the other hand, most of the tokens the informants employ belong to the most frequent 1,000 words of English, which concurs with the results achieved by primary students. However, the percentage of types and tokens in word lists two and three is slightly higher in the students analysed in this study which seems to show that learning difficulties are not a severe obstacle to improving and widening students' vocabulary profile.

Regarding traditional festivals in the UK we find few instances referring to Halloween and no reference to Guy Fawkes' Night, which seems to prove that students were not interested in learning this kind of vocabulary and they omit any reference to both festivals.

As a conclusion, this study points out that students with learning difficulties can acquire vocabulary to describe their tandem partners using e-mail tandem to communicate with native speakers of the target language. However, this is a preliminary analysis, and further research needs to be carried out to compare these data with the results obtained by a group of EFL students without learning difficulties in their last year of Secondary Education from the same school, who also used an approach based on e-mail tandem in their instruction, to test if these second group obtains better results according to lexical category, number of types and tokens and level of frequency of the words used (level 1, 2 or 3) when compared to their "*Diversificación Curricular*" partners or if, contrariwise, the results are quite similar as happens with "*Diversificación Curricular*" students and primary students from La Rioja. Finally, some research could be conducted to test whether there are any sex-based differences in both groups of informants.

References

- Agustín Llach, M. P. and Barreras Gómez, A. 2007. "Vocabulary acquisition and use in the written production of young Spanish EFL learners". *RESLA* 20: 9-20.
- Alvarez, J. A., Blanco, M., Ojanguren, A., Brammerts, H. and Little, D. (eds.). 1996. *Guía para el aprendizaje de lenguas en tándem a través de Internet*. Oviedo: Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.
- Belisle, R. 1996. "E-mail activities in the ESL writing class". *The Internet TESL Journal*, Vol. II, Nº12, December 1996. [Online]. Available at <http://iteslj.org/Articles/Belisle-Email.html>. (Accessed 14/03/2011).
- Biesenbach-Lucas, S. 2007. "Students writing emails to faculty: an examination of e-politeness among native and non-native speakers of English". *Language Learning and Technology*, Volume 11, Number 2, 59-81.
- Biesenbach-Lucas, S. and Weasenforth, D. 2001. "E-mail and word processing in the ESL classroom: how the medium affects the message". *Language Learning and Technology* Vol. 5, No. 1, 135-165.
- Brammerts, H. 2003. "Autonomous language learning in tandem: The development of a concept". In T. Lewis and L. Walker. *Autonomous language learning in tandem* Sheffield: Academy Electronic Publications, pp. 27-36.
- Brammerts, H. and Calvert, M. 2003. "Learning by communicating in tandem". In T. Lewis and L. Walker. *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications, pp. 45-59.
- Brammerts, H. and Kleppin, K. 2003. "Supporting face-to-face tandem learning". In T. Lewis and L. Walker. *Autonomous language learning in tandem*. Sheffield: Academy Electronic Publications, pp. 157-168.
- Brammerts, H. and Little, D (eds.). 1996. *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet* (Manuskripte zur Sprachlehrforschung. 52). Bochum: Brockmeyer. [Online]. Available at <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/learning/tanbib.html>. (Accessed: 13/03/2011).
- Chi-Fen, Emily C. 2006. "The development of e-mail literacy: from writing to peers to writing to authority figures". *Language Learning and Technology* May 2006, Volume 10, Number 2, 35-55.
- Crystal, D. 2001. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge UP.
- Danet, B. 2002. "The Language of Email". European Union Summer School, University of Rome, June 2002, Lecture II. [Online]. Available at http://www.euophd.eu/html/_onda02/04/ss8/pdf_files/lectures/Danet_email.pdf. (Accessed: 13/03/2011).
- Gläsmann, S. and Calvert, M. 2001. *Tandem language learning in schools*. Sheffield: Philip Armstrong Publications.
- Gonglewski, M., Meloni, Ch. and Brant, J. 2001. "Using e-mail in foreign language teaching: Rationale and suggestions". *The Internet TESL Journal*, Vol. VI, Nº3, March 2001. [Online]. Available at <http://iteslj.org/Techniques/Meloni-Email.html>. (Accessed 14/03/2011).
- Greenbaum, S. and Quirk, R. 1993. *A students grammar of the English language*. Essex, England: Longman.
- Jiménez Catalán, R. M. and Ojeda Alba, J. 2007a. "The worlds children's words build", in *Didáctica* 19, 155-172.
- Jiménez Catalán, R. M. and Ojeda Alba, J. 2007b. "La carta como instrumento de identificación personal e interacción comunicativa en L2: Análisis del vocabulario de los saludos y despedidas". In J. Ramírez (coord.) *La lengua escrita*. SEDLL/Universidad de La Rioja, CD, pp. 503-511.
- Jiménez Catalán, R. M. and Ojeda Alba, J. 2008. "The English vocabulary of girls and boys: Evidence from a quantitative study". In K. Harrington, L. Litosseliti, H. Sauntson, and J. Sunderland (eds.) *Gender and language research methodologies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 103-115.
- Little, D. 1998. *Technologies, media and foreign language learning*. Dublin: Authentik.
- Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. (2001). Estrasburgo: Consejo de Europa. [Online]. Available at <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>. (Accessed 13/03/2011).
- Miranda, A., Vidal-Abarca, E. and Soriano, M. 2000. *Evolución e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje*. Madrid: Pirámide.
- Nagel, Pieter S. 1999. "E-mail in the virtual ESL/EFL classroom". *The Internet TESL Journal*, Vol. V, Nº7, July 1999. [Online]. Available at <http://iteslj.org/Articles/Nagel-Email.html>. (Accessed 13/03/2011).
- Nation, Paul S. N. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: CUP.
- Ojeda Alba, J. 2010. "Themes and vocabulary in CLIL and non-CLIL instruction". In Y. Ruiz de Zarobe, and R. M. Jiménez Catalán (eds.) *Content and language integrated learning*. Bristol: Multilingual Matters, pp. 130-156.
- Richards, J. and Schmidt, R. 2002. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. London: Longman.

Andrés Canga Alonso is a lecturer at the University of La Rioja. He was also a teacher of EFL at High School for 8 years. His research focuses on applied linguistics especially on vocabulary acquisition in EFL instruction by means of e-mail tandem. He is also interested in the development of learner autonomy by means of the ELP and competence-based approaches. E-mail: andres.canga@unirioja.es

Received: 29-03-2011 / Revised accepted version: 6-12-2011

FUNDAMENTOS DEL ESTUDIO DE LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN DE LECTURA EN INGLÉS

Fidelina Castillo Morales, Alina Martínez Hernández,
Martha Arroyo Carmona, Tamara Gutiérrez Baffil
Juan Silvio Cabrera Albert

Universidad de Pinar del Río, Cuba

Resumen

El presente artículo está enfocado al análisis de los referentes teóricos que se tomaron como base para la presente investigación. A partir de estos referentes definimos términos necesarios para nuestro trabajo, analizamos cómo ha transcurrido el proceso de enseñanza de la comprensión de lectura en nuestras universidades para detectar las limitaciones que la enseñanza de esta habilidad lingüística ha presentado durante la implementación de los diferentes programas de estudio. Aplicamos como técnicas de la investigación la observación a clases y el examen diagnóstico a estudiantes de nuestra institución, esto nos permitió localizar las dificultades concretas en la comprensión de lectura de los estudiantes para arribar a conclusiones.

Palabras claves: comprensión de lectura, inglés con fines específicos, subhabilidades de la lectura, texto, actos de habla

Abstract

The present paper is focused on the analysis of the theoretical referents, which constitute the bases of this research. These referents were taken into account to define the main concepts of our work. In addition, we analyzed the teaching of reading comprehension in our universities to reveal which the difficulties in this process have been. We applied class observation and a diagnosis test as techniques of investigation. These techniques allow us to determine students' difficulties in reading comprehension in order to arrive to conclusions.

Key words: reading comprehension, English for specific purposes, reading sub skills, text, speech acts

1. Conceptualización sobre la comprensión de lectura

Los autores Antich (1986), Enríquez (1997), Casar (2001), Cabrera (2004), en sus trabajos investigativos coinciden en señalar que la comprensión de lectura es un proceso complejo de acciones que ocurren debido a la interacción del lector con el texto. Es a partir de estos estudios, realizados por los mencionados investigadores, que proponemos la siguiente definición:

La comprensión de lectura es un proceso activo de búsqueda de información, durante el cual el estudiante en su papel de lector, interactúa con el texto, relacionando su información con lo que ya conoce, identificando los significados y las formas básicas de los enunciados y palabras, usando estrategias eficientes para el trabajo con el texto a fin de reconstruir su sentido (Castillo 2010: 8).

La enseñanza, formación y desarrollo de la comprensión de lectura en inglés como forma de actividad verbal básica es objeto de interés para investigaciones realizadas por psicólogos, pedagogos y lingüistas en Cuba, entre las se encuentran: Corona (1988), Acosta (2000) Rivera (2001) y los autores anteriormente mencionados. Todos estos investigadores han realizado sus estudios con el objetivo de lograr una competencia en esta forma de la actividad verbal que permita a los adolescentes y jóvenes hacer uso de todas sus potencialidades en la consulta de literatura editada en lengua inglesa a partir de la enseñanza de esta

lengua en el contexto cubano. En otros países se cita a Widdowson (1978), Grellet (1981), Nuttal (1985), De Beaugrande (1984), Mikulecky (1990) y Nunan (1998). Estos autores hablan de competencia de lectura en contextos de habla inglesa; es decir, ESL (Inglés como Segunda Lengua), como Mikulecky (en IFE, pero en contextos de habla inglesa). Este elemento fundamental (contextos de habla inglesa) marca la diferencia con el estudio de la comprensión de lectura lengua inglesa que se presenta en esta investigación.

2. La enseñanza de la comprensión de lectura en Cuba.

La forma en que se ha enseñado la comprensión de lectura en Cuba ha sido explicada por los autores como Rivera (2001) y Acosta (2008), de diversas maneras. Para ellos, el análisis que se ha hecho del texto ha seguido, indistintamente, modelos que han sido denominados como: *modelos ascendentes*, *modelos descendentes* y *modelos interactivos*, siguiendo la clasificación de Singer (1985), Morles (1994), Roméu (2003) y otros. De una parte, los seguidores de Mikulecky (1990) y otros han clasificado estos modelos como *modelos top-down* y *bottom-up*. Por otra parte, Nunan (1998) y otros utilizan términos como de lo general- a lo particular y de lo particular- a lo general. No obstante, esta clasificación mantiene, en esencia, el mismo contenido de los modelos anteriores, solo varía la forma de nombrarlos.

2.1. Antecedentes de la enseñanza de la comprensión de lectura en IFE en Cuba y en la Universidad de P. del Río.

Antes de comenzar a explicar cómo ha sido el proceso de enseñanza de la lectura en Cuba y en la Universidad de Pinar del Río, se hace necesario retomar las reflexiones realizadas por Hutchinson and Waters (1987: 6-9) sobre ESP (Inglés con Fines Específicos/IFE) porque es en este contexto académico en el que se desarrolla la presente investigación.

Estos autores ubican el surgimiento de IFE en la década del 60. Analizan el IFE como un fenómeno que se expandió debido a un número de tendencias que convergieron entre las que mencionan:

1. Las demandas de un mundo feliz. Estas demandas son analizadas a partir del interés de las personas en aprender inglés, pues este se convertía en la llave del comercio y de la tecnología de aquella época.
2. Una revolución en la lingüística, donde las necesidades específicas del aprendizaje fueron las razones que originaron un cambio en la enseñanza de la lengua sobre la base de la forma en que es usada para la comunicación real.
3. El objetivo enfocado hacia el estudiante. Este objetivo posibilitó que los cursos de inglés dirigidos a satisfacer las necesidades de los estudiantes mejoraran su motivación y por lo tanto harían el aprendizaje mejor y más rápido.

Las investigaciones en IFE se han basado en las definiciones de los autores Strevens (1988), Dudley-Evans y St. John (1998), según constató Cabrera (2004). Y es a partir de estos criterios que plantea (Cabrera 2004: 16):

Inglés con Fines Específicos es una instrucción reconocida desde el punto de vista didáctico por estar diseñada para satisfacer las necesidades específicas del estudiante; estar relacionada en temas y aspectos con ocupaciones o áreas de estudio señaladas; ser selectiva en relación con el contenido lingüístico y estar restringida, según se indique, a las habilidades lingüísticas incluidas y que, por lo general, se extiende por un periodo de tiempo relativamente corto; responde a objetivos institucionales o nacionales siendo incluida en sus planes y programas educativos...

Para poder comprender cómo evolucionó y se desarrolló la enseñanza de inglés en las universidades cubanas en relación con el objetivo (comprensión de lectura) que marcó cada etapa, es necesario hacer un breve recorrido histórico de lo que ha sido la enseñanza de inglés.

Son importantes en este sentido los estudios de Corona (2002), quien en sus reflexiones argumenta cómo la habilidad de comprensión de lectura en la consulta de bibliografía en idioma inglés en los años 60 y 70 mostraba un nivel de desarrollo superior al nivel que tiene en la actualidad, y explica que esto ocurre por la necesidad académica de los estudiantes que en aquellos años, principios de la Revolución, no contaban con bibliografía en español, por lo que entonces los estudiantes se veían obligados a estudiar por libros que venían de los Estados Unidos para poder examinarse. Esta carencia originó una necesidad académica que a su vez fue la causa principal que motivó la lectura en idioma inglés.

Por tanto, a partir de las necesidades académicas de los estudiantes, la enseñanza de inglés con fines específicos en todas las carreras no filológicas fue evolucionando y perfeccionándose en todos los centros de educación superior cubana desde el comienzo del Plan de Estudio A (1977-1982) cuyo objetivo principal en aquel entonces estaba centrado en el desarrollo de la comprensión de lectura como forma principal de la actividad verbal a trabajar en el aula.

Le dio continuidad a este plan el Plan de Estudio B (1982-1983), que aportó al desarrollo de la comprensión de lectura con el trabajo de los textos especializados y puso énfasis en las técnicas de lectura, denominadas formas de extraer la información por Grellet (1981), aunque Mikulecky (1990) las nombró subhabilidades para la comprensión de lectura. A pesar de este progreso, coincidimos con Corona (2002: 4) en relación con la eficiencia en la lectura en esta etapa, cuando plantea:

...pero había que admitir que, si bien los estudiantes transitaban con cierto nivel de éxito por los cursos de inglés, al graduarse no eran lectores eficientes. Resultaba evidente que nuestros graduados no mostraban en idioma inglés una preparación satisfactoria.

Estas limitaciones continúan presentes en las universidades cubanas, pues hay cuestiones relacionadas con el dominio de las habilidades para la comprensión de lectura que no han sido resueltas del todo.

En el curso 1990-1991 comienza el Plan de Estudio C y a finales de la década del 90 y hasta los primeros años del 2000 su perfeccionamiento, cuyo objetivo fundamental es la habilidad de comprender y procesar la información de textos en idioma extranjero con uso concomitante de las habilidades orales.

A partir del curso 2004-2005 muchas carreras de la educación superior cubana comienzan a introducir en sus planes de estudios modificaciones o elementos de un nuevo plan de estudio que ya la realidad de ese momento exigía. Entonces por orientaciones de la Comisión Nacional de Idiomas se sugiere la aplicación del nuevo programa de la Disciplina Idioma Inglés correspondiente al Plan de Estudio D, donde se reconoce como objetivo principal el de lograr desarrollar en los estudiantes un nivel de comunicación oral y escrito y de comprensión auditiva y lectora en la lengua inglesa que les permita interactuar con cierta independencia en su campo de acción.

En resumen, en la enseñanza de la lengua inglesa en Cuba, la comprensión de lectura de textos de la especialidad fue y continúa siendo el objetivo principal de enseñanza en los planes de estudios de las carreras no filológicas casi desde el comienzo de la reforma universitaria pero aún existen dificultades en el desarrollo de esta habilidad que impiden lograr llevarla a cabo eficientemente.

2.2. Reseña histórica de la enseñanza de idiomas extranjeros (inglés y ruso) en la Universidad de Pinar del Río y en la carrera de Derecho.

Desde sus inicios, la Universidad de Pinar del Río incluyó en los planes de estudio de las diferentes carreras que se cursaban en este centro universitario, la enseñanza de idiomas extranjeros ruso (este no se aborda por interés de la presente investigación) e inglés.

En aquellos momentos el programa de la asignatura de inglés en el Centro Universitario Pinareño (CUPR) fue concebido sobre la base de la serie *New Concept English* (1967) de L.G. Alexander, con el objetivo de propiciar el desarrollo de las cuatro formas de la actividad verbal. Simultáneamente, se utilizaban folletos de lecturas relacionadas con temáticas de las diferentes carreras, siguiendo por lo general, un mismo modelo de trabajo: presentación de un patrón gramatical (incluido en la lectura) y el vocabulario, ejercitación oral y escrita del patrón gramatical, y lectura del texto seleccionado para introducir el patrón gramatical.

Los contenidos de los nuevos programas fueron concebidos a partir de un sistema de conocimientos que implicaba básicamente el tratamiento y ejercitación de estructuras gramaticales y léxicas en el nivel sintáctico; es decir, analizando la oración y sus sintagmas.

Para poner en práctica la nueva concepción metodológica en la enseñanza del Inglés con Fines Específicos como disciplina, el Ministerio de Educación Superior sugirió a los diferentes Centros de Educación Superior del país, en particular a la Universidad de P. del Río, la necesidad de elaboración de materiales didácticos especializados y como resultado de este proceso se publicaron obras que se utilizaron durante algún tiempo y que en ese momento constituyeron un paso de avance en la enseñanza del idioma para este contexto.

Textos utilizados en la Universidad Pinareña como el *Technical English* (Sorzano y Olabazal, 1975), destinados a enseñar a los estudiantes las estructuras gramaticales principales en el idioma, así como un vocabulario científico-técnico general que les permitiera posteriormente leer escritos de su especialidad, constituyeron un salto cualitativo a favor del perfeccionamiento de la enseñanza en los centros de educación superior, en tanto potenciaban un acercamiento más real de los contenidos al perfil amplio del especialista.

En general, la concepción metodológica del inglés en la Universidad de Pinar del Río en este período evidenció deficiencias en cuanto a la precisión de los objetivos instructivos y educativos; la presentación y tratamiento de los contenidos del sistema léxico y gramatical, así como en sus actividades y ejercicios prácticos. Ello, sumado al hecho de que en la práctica, la enseñanza del inglés siguiera enmarcada en un modelo didáctico apoyado fundamentalmente en las teorías de la lingüística estructural, entorpecía los resultados y conducía a que el estudiante muchas veces fuera visto como simple receptor de la información, que debía tan solo formar y desarrollar hábitos lingüísticos dirigidos al reconocimiento de los patrones gramaticales.

Todo esto marcó la necesidad de buscar nuevas vías de perfeccionamiento para la enseñanza de la lengua inglesa como disciplina en el ámbito curricular, dando paso así a un nuevo plan de perfeccionamiento escolar: el Plan de Estudio B.

Con la implantación del nuevo plan de estudio (1983 a 1990) y el establecimiento de la comprensión de lectura como objetivo final a alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero en la Universidad de Pinar del Río, se logró mayor uniformidad en cuanto a los contenidos y a la metodología a seguir al impartir las clases de idioma en la Universidad Pinareña. En ello influyó favorablemente el trabajo

con la serie *Training in Effective Reading* (De Armas et al., 1983), que gozó de mucha aceptación por parte de los docentes y creó expectativas muy halagüeñas en la enseñanza del inglés. Con estos materiales se comienza a trabajar la enseñanza del idioma inglés a partir de funciones comunicativas y procedimientos propios para el desarrollo de la comprensión de lectura como forma de la actividad verbal. En cada carrera, luego del trabajo con esta serie, se concibió un programa de estudio sustentado sobre la base de textos de la especialidad con el fin de que los estudiantes leyeran temas afines a su futura profesión.

Los nuevos cambios condujeron a lograr cierta uniformidad en la disciplina Idioma Inglés, sobre todo en cuanto a los objetivos que se proponía alcanzar, los contenidos y su metodología de enseñanza; sin embargo, el énfasis otorgado al desarrollo de habilidades asociadas al manejo de elementos puramente gramaticales, por encima del desarrollo de operaciones mentales e intelectuales como la observación, la comparación, la síntesis la deducción entre otras, condujeron progresivamente a la necesidad de organizar el proceso desde una nueva perspectiva, dando paso al Plan C.

Con el nuevo plan de estudio, sin embargo, se promovió no solo un nuevo programa para la Disciplina Idioma Inglés, sino también una estrategia metodológica, denominada Programa Director, dirigida a garantizar el tránsito estructurado hacia la utilización del inglés como instrumento de estudio y trabajo profesional e impulsar la universalización de la lengua extranjera en el currículo universitario (Corona, 1988), con lo cual se revolucionaba conceptualmente la dimensión disciplinaria de la lengua extranjera.

En cuanto al programa de la Disciplina en la Universidad Pinareña, este asumió como objetivo básico desarrollar en los estudiantes las habilidades en la comprensión de lectura en lengua extranjera que le permitieran identificar y procesar información en inglés relacionada con su especialidad; sin embargo, reconocía la expresión oral como objetivo concomitante, disponiendo de una primera parte del curso para entrenar a los estudiantes en el reconocimiento y producción de las funciones comunicativas correspondientes a pedir y dar información, establecer relaciones sociales y expresar propósitos.

Este programa fue concebido sobre la base de objetivos instructivos y educativos dirigidos a desarrollar en los estudiantes las habilidades en la comprensión de lectura en un nivel productivo y con un grado de profundidad acorde con la literatura propia de la especialidad, fundamentado en una metodología comunicativa con énfasis en el aprendizaje práctico-consciente de las funciones comunicativas y las formas lingüísticas (Corona, 1993)

El Programa Director de Idiomas formuló un objetivo final enfocado en la comprensión de lectura y en correspondencia con el modelo del profesional en formación al respecto Corona, (1993: 3) planteó:

Que el futuro profesional sea capaz de utilizar las diversas fuentes de referencia y las publicaciones científico-técnicas en idioma extranjero; evaluar críticamente la información extraída y resumir dicha información claramente y con precisión.

Este programa daba al estudiante la posibilidad de mantener el vínculo con el idioma una vez concluida la parte curricular de inglés en su plan de estudio.

En general, la nueva concepción metodológica introducida con el Plan de Estudios C y el Programa Director de Lenguas Extranjeras revolucionó favorablemente la enseñanza del inglés trayendo consigo un salto cualitativo en el proceso docente educativo de esta disciplina para todas las carreras y en particular para Derecho, que comienza en esta etapa en la Universidad de P. del Río.

Lamentablemente, y a pesar del progreso conceptual experimentado en la Universidad de Pinar del Río, en relación con la enseñanza del inglés con fines específicos como parte del continuo proceso de

perfeccionamiento que vive la universidad cubana, los resultados aunque mejores, no satisfacen aún las expectativas creadas tras los cambios curriculares y metodológicos impulsados. En estos resultados se pudo constatar que no están desarrolladas las habilidades para la comprensión de lectura, ni hay una motivación apropiada para que el estudiante sienta la necesidad de leer en inglés.

Esta dificultad también se pudo constatar en la revisión de los trabajos de Diploma para la culminación de estudios universitarios de los estudiantes de Derecho que sólo en 10 de un total de 30 tesis de las dos primeras graduaciones que ha tenido la Universidad, se constata la consulta de bibliografía y páginas web en inglés.

Consideramos que a pesar de todos los avances que cada plan de estudio aportó la situación en cuanto al análisis del texto que se hacía para desarrollar la comprensión de lectura particularmente en la carrera de Derecho aún no era suficiente. En lo concerniente al análisis del texto se notaba que el plano del contenido del texto no se explotaba al máximo, pues se insertaban actividades que no siempre tenían el nivel de profundidad necesario para abarcar el texto como unidad holística, no se le prestaba la atención debida a los actos de habla que se expresaban a través de los enunciados, ni a las modalidades de los enunciados, evidenciando que la comprensión del documento no siempre se alcanzaba totalmente.

Esto pudo ser considerado como uno de los factores a tener en cuenta en la modificación necesaria del plan de estudio que ocurriría después, es decir el Plan de Estudio D. Además, debe añadirse que la carencia de profesores de Inglés en algunas universidades cubanas fue evaluada como otro de los factores que marcaban la necesidad de implementar un nuevo plan de estudio con una modalidad de enseñanza diferente a la que hasta el momento se venía aplicando; es decir la semipresencialidad, donde el trabajo independiente de cada estudiante representa un elemento importante y necesario para su éxito.

Con el surgimiento del Plan de Estudio D en función de lo que es necesario según la concepción de la formación del profesional en las universidades y las disciplinas, la Comisión Nacional de Idiomas y el equipo de metodólogos del MES confeccionan y aprueban un nuevo programa para la enseñanza de la lengua inglesa en las universidades cubanas en correspondencia con las necesidades y condiciones actuales del profesional en formación en cada territorio. En el próximo acápite se hace una valoración crítica de este programa.

3. Caracterización del estado actual del problema. Análisis de los documentos normativos: programas, orientaciones metodológicas, libro de texto básico.

3.1. Programa

Los investigadores, metodólogos y diseñadores de currículos y programas de la Disciplina Lengua Inglesa en las universidades cubanas han tenido muy en cuenta para el diseño de los programas la opinión de Widdowson (1978) y otros autores quienes aportaron la fundamentación teórica para el enfoque comunicativo de la enseñanza de lenguas con fines específicos al destacar la sensibilidad por el discurso científico que desarrollan los estudiantes al leer en inglés textos de su especialidad.

También estas consideraciones constituyen la base del Programa Director de Idiomas propuesto por Corona, D. (1985). Esto ha facilitado la inclusión de textos relacionados con la especialidad del estudiante en el programa de la asignatura Inglés IV (Inglés con Fines Profesionales).

En la actualidad todas las carreras de la Educación Superior Cubana están transitando hacia los planes de estudio D, proceso en el que se inserta la disciplina Lengua Inglesa y que algunos especialistas la denominan Inglés con Fines Específicos, aunque debe esclarecerse que la Dirección de Formación de Profesionales del MES y la Comisión Nacional de Idiomas la designan con el nombre *Disciplina Idioma Inglés* y es con esta denominación que aparece en los diferentes planes de estudio para cada carrera universitaria.

En el Programa de la Disciplina Idioma Inglés (2005:1) se ha establecido como objetivo final desarrollar en los estudiantes un nivel de comunicación oral y escrita en la lengua inglesa que les permita interactuar con cierta independencia en su campo de acción a partir de:

- el sistema de conocimientos (el sistema de la lengua inglesa, estructuras morfosintácticas, léxico propio de la especialidad)
- y el sistema de habilidades (valorar críticamente lo escuchado o leído, comunicarse de forma oral - dialogada o monologada - con géneros de comunicación propios de cada carrera con cierto grado de independencia),
- comprender los propósitos del autor o emisor,
- aplicar estrategias de inferencia,
- utilizar el diccionario bilingüe y monolingüe,
- tomar notas a partir de textos orales y escritos,
- fortalecer y consolidar estilos de aprendizaje y aplicación de estrategias conducentes al desarrollo ulterior de la independencia cognoscitiva en idioma inglés, establecidos en el Programa Analítico de la asignatura Inglés IV (Inglés con Fines Profesionales).

A pesar de todo lo que se ha hecho y se continúa haciendo, la práctica y la experiencia de cuatro cursos escolares con este nuevo programa, nos han demostrado que el avance en relación con la comprensión de lectura aún no ha logrado el nivel de progreso esperado; es decir, no se ha llegado hasta el desarrollo deseado de esta forma de la actividad verbal, pues el análisis del texto como identidad signica todavía no es suficiente, no se abordan aspectos tales como los actos de habla que se realizan en el texto y no se le presta la debida atención a las modalidades del enunciado; cuestiones necesarias para perfeccionar la comprensión de lectura, donde el lector se sienta co-participante del proceso y no un simple receptor de información.

Estos aspectos necesarios para comprender un texto no aparecen recogidos dentro del sistema de conocimientos del Programa y, aunque en el sistema de habilidades se hace referencia a la valoración crítica del texto y al propósito del autor, no se proponen otras habilidades que contribuyan a desarrollar la comprensión de lectura como resultado del proceso discursivo, ni se proponen herramientas que faciliten el desarrollo del trabajo independiente de los estudiantes.

3.2. Las orientaciones metodológicas

Las orientaciones metodológicas de la Disciplina Idioma Inglés, según lo establecido oficialmente, al igual que las de cada asignatura (Idioma Inglés General I y II, Inglés con Fines Académicos e Inglés con Fines Profesionales), se expresan de forma muy general, incluyendo sugerencias para la dosificación del contenido, tratamiento a los objetivos, así como procedimientos generales para el desarrollo de las formas de la actividad verbal. Por tanto, no responden a las exigencias de la clase para la enseñanza de la comprensión de lectura, según las necesidades actuales. Se le solicita al profesor que contribuya además al perfeccionamiento de estas orientaciones con su experiencia e iniciativa.

Consideramos, entonces, que estas orientaciones todavía son insuficientes para el docente, que no siempre tiene la experiencia profesional necesaria para el trabajo con este programa y en ocasiones carece de una formación lingüística profunda. No se sugiere la consulta de una literatura compatible con las teorías lingüísticas, de análisis de discurso y la lingüística del texto.

3.3. El libro de texto básico *Stretching Your Wings. Curso de Inglés con Fines Profesionales*

Como bien plantea Figueredo y coautores (2007: 5) en el preámbulo:

Stretching Your Wings introduce selecciones de materiales auténticos con los cuales se persigue cumplir el objetivo de continuar perfeccionando el dominio del idioma inglés con formatos, temáticas y vocabulario de interés y utilidad para el profesional en formación o en ejercicio.

En nuestra opinión este libro constituye un esfuerzo loable de sus autores por tratar de continuar desarrollando la integración de las cuatro formas de la actividad verbal (comprensión de lectura, comprensión auditiva, expresión oral y escrita) en la enseñanza de inglés con fines específicos para el contexto cubano.

No se puede considerar, no obstante, que -como libro de texto que contribuya al desarrollo de la comprensión de lectura- no difiere de los enfoques ya establecidos en los procedimientos para la enseñanza de esta forma de la actividad verbal; se enmarca en las actividades tradicionales referidas a las etapas (antes, durante y después de la lectura) que no son trabajadas con el nivel de profundidad requerido para lograr un análisis holístico del texto. Esto no siempre posibilita el descubrimiento por los estudiantes de la funcionalidad de las estructuras lingüísticas, ni propicia el trabajo integrado con la comprensión y construcción de significados, dejando a elección del profesor otro tipo de análisis del texto a partir de los enfoques de análisis del discurso.

4. Análisis de los resultados del diagnóstico de dificultades en la comprensión de lectura de los estudiantes de Derecho.

Otra de las vías utilizadas para constatar el problema de la presente investigación fue la aplicación de un examen diagnóstico. El objetivo fundamental del diagnóstico para desarrollar la comprensión de lectura es detectar el estado real de esta habilidad e incrementar su desarrollo por medio de la aplicación de un análisis holístico del texto, sobre la base de un grupo de indicadores, a través de los cuales se conocerá el nivel de desarrollo de la habilidad en cuestión.

Se examinaron 59 estudiantes de primer año y 40 de segundo año de Derecho, en el segundo semestre, para comprobar el nivel de desarrollo de sus habilidades en la comprensión de lectura.

Se agrupó el nivel de desarrollo en dos habilidades fundamentales, las que fueron evaluadas de Bien, Regular, Mal:

- Interpretar el texto
- Relacionar el texto con otro (establecer relaciones de intertextualidad)

Se obtuvo el siguiente resultado en el diagnóstico:

Las mayores dificultades estuvieron en que era difícil para los estudiantes establecer la relación que existe entre la utilización de una determinada estructura gramatical (en su sentido más amplio, incluyendo morfología y sintaxis) y la expresión de un significado determinado. Es decir, para el estudiante era más fácil desmembrar un texto en sus partes, sin embargo establecer la relación entre cada parte y su significado o establecer la contribución de cada elemento a la semántica del texto denotó más complicación.

En tal sentido, consideramos pertinente consultar a un grupo de especialistas y profesores de inglés con el objetivo de valorar qué aspectos dentro del texto necesitan de una mayor atención por parte del estudiante y comprobar la validez de los indicadores propuestos. Se solicitó una serie de datos sobre la experiencia docente e investigativa de cada experto y se aplicó el siguiente Cuestionario:

1- Categorice los indicadores de la variable dependiente (grado de desarrollo de la comprensión de lectura). Para ello emplee las siguientes categorías:

- C1- excelente
- C2- muy adecuado
- C3- adecuado
- C4- poco adecuado
- C5- inadecuado

ASPECTOS	INDICADOR	C1	C2	C3	C4	C5
PRAGMÁTICO Y SEMÁNTICO	1a—Determinación de las estructuras de la lengua que implican una función dispositiva y directiva o normativa.					
	1b—Comprensión del significado del texto dentro de los contextos en que se produjo: enunciador-enunciario (elocutivo) la modalidad del enunciado, Tópicos y comentarios					
	2a—Determinación de los actos de habla en correspondencia con la intención comunicativa (implícitos o explícitos-indirectos o directos)					
	2b—Identificación de los actos del habla: representativos, directivos, de compromisos, declarativos					
CONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO	3a—Identificación de la estructura del texto: los patrones de organización textual, los conectores, marcadores, la deixis y la referencia.					
	3b—Identificación de las características sintácticas: Longitud de la oración, expresiones binómicas y multinómicas, la posición del supuesto hecho dentro de la disposición.					
	3c—Reconocimiento del uso de verbos modales.					
	3d—Reconocimiento de la formación sustantiva abstracta y de adjetivos relacionados y derivados de verbos para el léxico.					
	3e—Reconocimiento del uso del indicativo en tiempos futuro y presente para mostrar la objetividad del texto jurídico					

2- ¿Cómo valora usted los indicadores de la variable dependiente de forma integral?

3- ¿Estos indicadores pudieran reducirse o usted considera que falta alguno? Por favor, argumente.

Esta encuesta nos permitió definir los parámetros para el análisis de tipos de textos jurídicos en las clases de Inglés IV (Inglés con Fines Profesionales), que ayudarían a desarrollar la comprensión de lectura, si se incluyen como contenidos a enseñar en las actividades presenciales dentro del programa de la asignatura.

5. Análisis de los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes de Derecho.

En esta investigación se tomaron las encuestas aplicadas por la Dirección de Formación de Profesionales del Ministerio de Educación Superior de Cuba y la aplicada por la Dirección de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Pinar del Río. En ambas encuestas se ha podido comprobar que el uso del idioma inglés para consultar bibliografía de la especialidad en esa lengua es muy restringido, especialmente en la carrera de Derecho (8 %), lo que contribuye a la existencia de limitaciones en la comprensión del texto jurídico en este idioma. En estos instrumentos solo se toma el ítem cuatro porque es el relacionado con el uso del idioma extranjero por parte de los estudiantes (4. Consulto bibliografía en lengua extranjera para ampliar mi conocimiento acerca de las materias que estudio____)

Esta situación es similar a la detectada por Corona (2002) cuando se refiere a los resultados de las encuestas aplicadas durante el curso 1983-1984 a estudiantes de los años superiores en diez de las dieciséis Instituciones de Educación Superior (IES) subordinadas directamente al Ministerio de Educación Superior. Al respecto planteaba:

...En dicha encuesta se pudo constatar que un porcentaje muy elevado de los estudiantes de pregrado cesaba de leer bibliografía en idioma inglés una vez que completaba el ciclo de asignaturas curriculares de esta disciplina, al finalizar el segundo semestre del segundo año del plan de estudio. El análisis de la encuesta evidenciaba que el idioma inglés no era utilizado para actividades de autopreparación y consulta. Ello explicaba, en gran parte, las causas de la insuficiencia lectora que mostraban los estudiantes al graduarse. (Corona, 2002: 10).

Con vista a solucionar este problema y a propuesta de la mencionada autora el Ministerio de Educación Superior introdujo el Programa Director de Idiomas (PDI) que constituyó la vía más eficaz para mantener el uso del idioma presente durante los cinco años de la carrera.

Asimismo, como parte de esta investigación se diseñó y aplicó una encuesta a los estudiantes con el objetivo de verificar los aspectos que deseaban mejorar para lograr desarrollar su comprensión de lectura (véase Anexo I). De los aspectos valorados en la encuesta anterior mencionamos los siguientes como los más relevantes para los estudiantes:

- Dominio del lenguaje científico en el contexto jurídico.
- Dominio de los aspectos gramaticales.
- Dominio de la comprensión global y de la comprensión detallada en la lectura.

En las clases-encuentro donde se trabaja la comprensión de lectura de forma integrada con las restantes habilidades lingüísticas se evidencia la existencia de dificultades en el análisis del texto como se pudo apreciar en las visitas efectuadas. En el epígrafe siguiente se hace una valoración al respecto.

6. Análisis de las visitas a clases de IFE en la UPR:

Se observaron diez clases-encuentro de la Disciplina Idioma Inglés en toda la Universidad: cinco en la carrera de Derecho (dos en primer año y tres en segundo año), tres en segundo año de la carrera Estudios Socioculturales, dos en segundo año de la carrera Ingeniería Forestal (visitada por ser centro rector en el país). Para esta observación se utilizó la guía de visitas a clases sugerida por los autores de la serie *At Your Pace*. Para constatar los resultados se siguieron las instrucciones: “Evalúe al docente en cada aspecto, indicando el número que se corresponde mejor con la apreciación que usted haga en cada caso. Reserve el 5 para aquella actuación que realmente sea impecable, 4 satisfactorio, 3 aceptable, 2 insuficiente y NE no evaluable”.

Además profundizamos en aspectos relacionados con la comprensión de lectura, objeto de la presente investigación. En tal sentido las regularidades encontradas fueron las siguientes:

- Sistema de actividades para el trabajo con el texto basado en el análisis tradicional (ejercicios por etapas: antes, durante y después de la lectura) sin una profundización adecuada que vaya más allá de lo puramente gramatical, no se realizan actividades con el texto que abarquen lo semántico y lo pragmático.
- Los textos no son auténticos, generalmente son adaptaciones de originales.

- La asequibilidad de la información se ve afectada porque la complejidad de las actividades no siempre sigue un orden ascendente, ni responde a las exigencias del diagnóstico.
- El trabajo con el texto se limita a los marcos de la clase, no se aprovechan todas las posibilidades para hacerlo extensivo a un sistema de clases, ni se explota al máximo el estudio independiente lo cual facilitaría una comprensión cabal y una profundización en el análisis de elementos lingüísticos para el contexto jurídico, específicamente en las clases de IFE para la carrera de Derecho.
- Se hace más énfasis en la lengua como sistema que en su uso para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.
- La participación de los alumnos se concentra en las respuestas a preguntas sobre el texto y en identificar estructuras gramaticales. La opinión que le causa el texto al estudiante no se debate lo suficiente, ni tampoco se trabajan los actos de habla expresados en el texto, ni las modalidades de los enunciados.

El nuevo plan de estudio indica una modalidad diferente a la que se venía aplicando en los planes anteriores en relación con la forma en que debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés; se refiere a la semipresencialidad, donde se despliega una nueva forma de enseñanza para esta disciplina concebida como la *clase encuentro*; es decir, el estudiante acude al encuentro para realizar ejercicios y actividades que contribuyan al perfeccionamiento de las cuatro formas de la actividad verbal. Esto implica la existencia de una labor independiente previa al encuentro.

Es, por tanto, que el trabajo independiente del estudiante ocupa un lugar relevante en este Plan de estudios D, donde se incentiva al estudiante a trabajar de forma independiente. Podemos resumir este trabajo con las siguientes consideraciones:

- ✓ Cuando se está realizando el proceso de leer, el conocimiento que se tenga sobre la lengua en cuestión permite al lector (en este caso se refiere al estudiante de Derecho) identificar los significados y las formas básicas de los enunciados impresos, pues se está analizando el texto escrito como resultado del discurso. Al mismo tiempo el conocimiento del mundo del lector y de la materia en particular le permite comprender las palabras y los enunciados, estableciendo relaciones con el conocimiento almacenado en su memoria.
- ✓ Aquellos estudiantes considerados lectores eficientes o buenos leen sin detenerse a decodificar cada palabra en un texto. Se basan en los conocimientos que tienen de la lengua y del tema para hacer predicciones a partir de una parte del texto. Estas predicciones más tarde se van confirmando en la medida que se avance en la lectura. De esta forma el texto toma sentido para el lector. Pero esto ocurre si el conocimiento de la lengua es adecuado y si el lector es capaz de relacionar la información del texto con su experiencia previa.
- ✓ En caso de que no ocurriera lo arriba descrito, deben retomarse las estrategias para desarrollar la habilidad de lectura trabajadas en la etapa anterior y que debían estar automatizadas, pues el lector de inglés con fines específicos no es un lector implícito, ni tiene desarrollado un conjunto de habilidades y de estrategias que tiene en su lengua materna.
- ✓ El estudiante que se enfrenta a un texto de la especialidad en inglés no puede competir lingüísticamente con eficacia como lo haría en su lengua materna, porque carece de conocimientos profundos de la lengua inglesa. Es aquí donde se impone el papel del profesor en la ayuda que debe brindarle, reactivando todos sus conocimientos previos, sus experiencias como lector en su lengua

materna, partiendo de enseñarle estrategias de lectura que le permitan comprender las propiedades más generales del uso de la lengua en el discurso para después pasar a un conocimiento más profundo de las estructuras y funciones del discurso jurídico y así penetrar en sus estructuras textuales-gramaticales en el nivel de la sintaxis y su plano semántico.

- ✓ Por ende, el profesor debe convertirse en un facilitador del proceso de comprensión de lectura a través de diferentes tareas para que el hecho de leer un texto no se convierta en buscar la ayuda de un diccionario para descifrar el significado de las palabras.

Bibliografía

- Acosta P. R. y Alfonso H. J. 2008. *Didáctica interactiva de la comunicación* (en soporte digital).
- Antich, R. y López E. 1988. *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana. Editorial pueblo y Educación.
- Cabrera, A. J. 2004. *Fundamentos de un sistema didáctico del inglés con fines específicos centrado en los estilos de aprendizaje*. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación
- Castillo M. F. 2010 *Concepción estratégica para el desarrollo de la comprensión de lectura de los estudiantes de Derecho, basada en el análisis holístico del texto jurídico*. Tesis para optar por el grado científico de doctor en Lingüística Aplicada. Universidad de La Habana.
- Colectivo de autores cubanos. 2006. *At your pace*. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Corona ,C., D. M. 1985. “El programa director una necesidad para el desarrollo de las habilidades y hábitos del idioma extranjero”. Tercera Conferencia de Educación Superior. Universidad de La Habana.
- Corona ,C. D .1988. *El perfeccionamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras a estudiantes no filólogos en la educación superior cubana*. Tesis doctoral. Ciudad de la Habana. Página 28
- Corona, D . 2002 *La enseñanza del Idioma Inglés en la Universidad Cubana a inicios del siglo XXI. Reflexiones en el 40 Aniversario de la Reforma Universitaria*. Universidad de La Habana.
- Enríquez, O. I. 1998. *Una estrategia metodológica para el tratamiento de la lectura crítico-valorativa en lengua inglesa*. Tesis para optar por el grado científico de doctor en Ciencias Pedagógicas
- Figueredo, R. M. 2001. *Una estrategia linguo-didáctica para el desarrollo de la comprensión oral en la enseñanza de IFE*. Tesis de doctorado Ciencias Pedagógicas
- Grellet F 1981. *Developing reading skills*. Cambridge University Press.
- Mikulecky, B. 1990. *Teaching Reading Skills*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Morles, A. 1994. *La comprensión de la lectura en el estudiante venezolano de la Segunda Educación Básica*. Serie Investigaciones Educativas. Solecol, S.R.L. Caracas, Venezuela.
- Nunan D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. 1989. *Understanding language classrooms. A guide for teacher initiated action*. Prentice Hall International (UK) Ltd
- Nuttal, C. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford. Hernemann.
- O’ Malley, J. M. And Chamot A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge.
- Romeu, A. 2003. *Acerca de la enseñanza del Español y la Literatura*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- Rivera P., S. 2001. *Alternativa de la Enseñanza Sistemico. Comunicativa para el desarrollo de la habilidad de Comprensión de Lectura en Inglés en el Nivel Medio*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana.
- Widdowson H. G. 1978. *Teaching language as communication*. Oxford university Press. Great Britain

Anexo I

Este instrumento incluyó los siguientes aspectos: Marca con un X la respuesta que consideres correcta.

1. ¿Cómo valoras el estudio de la asignatura inglés dentro de tu Plan de Estudios?
a) Muy importante____, b) importante____, c) es una asignatura más____ d) __ irrelevante
2. ¿Te orientan tus profesores de la especialidad consultar bibliografía en idioma inglés?

- a) Frecuentemente ____, b) raras veces ____, c) casi nunca ____
3. ¿Te ves necesitado de consultar bibliografía en lengua inglesa para la solución de otros intereses particulares?
- a) Siempre ____, b) frecuentemente ____, c) en ocasiones ____, d) nunca ____
4. ¿Cómo valoras tu habilidad para comprender el contenido de un texto jurídico?
- a) ____ insuficiente b) ____ poco desarrollada c) ____ desarrollada d) ____ muy desarrollada
5. ¿Consideras que el dominio del lenguaje científico es necesario para tu futura profesión? a) ____ sí b) ____ no c) ____ a veces.
- ¿Por qué? _____
6. ¿En cuáles aspectos relacionados con la lectura te gustaría que se hiciera mayor énfasis para entender adecuadamente el texto?
- a. Vocabulario _____ b. Gramática _____ c. Comprensión global _____ d. Comprensión detallada _____
7. ¿Cuáles son tus expectativas en relación con la lectura al concluir la carrera?
- a) Comprender el contenido de un texto ____ b) poder hacer resúmenes _____

Fidelina Castillo Morales, Doctora en Lingüística. Licenciada en Lengua Rusa (1983, U. de La Habana). Licenciada en Educación, Especialidad Lengua Inglesa (1994, Instituto Superior Pedagógico de Pinar del Río). Master en Lengua Inglesa (2001, Universidad de La Habana). Profesora Titular del Departamento de Idiomas, Universidad de Pinar del Río; Miembro de los tribunales nacionales para el Cambio de Categoría Docente y Mínimo de Doctorado. Jefa del Departamento de Idiomas de la Universidad de Pinar del Río 2002-2007. Posee publicaciones en revistas de reconocimiento internacional - Revista Iberoamericana de Educación Superior, Revista Mendeive, Revista Avances y memorias y actas de eventos científicos internacionales-. Ha impartido cursos de Maestría en la Universidad Tecnológica del Delta, Venezuela. Premio Anual de la Academia de Ciencias de Cuba, en Pinar del Río (2001, 2011). Miembro del Consejo Científico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río

Alina Martínez Hernández. Licenciada en Filología Rusa (1983, Universidad Estatal del Kubán, Rusia); Licenciada en Educación, Especialidad Lengua Inglesa (1994, Pinar del Río). Master en Lengua Inglesa (2001, U. de La Habana). Doctora en Ciencias Filológicas (2003, U. de La Habana). Profesora Titular del Departamento de Idiomas, Universidad de Pinar del Río. Miembro del Tribunal Nacional para el Otorgamiento de Grado Científico en Ciencias Filológicas. Miembro del Consejo Científico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río. Jefa del Departamento de Idiomas de la Universidad de Pinar del Río 1994-2002. Decana de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río 2002-2004. Vicerrectora de Formación de Profesionales de la Universidad de Pinar del Río 2004-2009. Asesora del Departamento de Desarrollo Social de la provincia Mpumalanga, República de Sudáfrica (2009-2010). Posee publicaciones en revistas de reconocimiento internacional - Revista Iberoamericana de Educación Superior, Revista Islas, Revista Mendeive, Revista Avances, memorias y actas de eventos científicos internacionales-. Ha impartido cursos de Maestría y Doctorado en programas de universidades de Cuba, México y Colombia. Premio Anual de la Academia de Ciencias de Cuba, en Pinar del Río (2001, 2004, 2011)

Martha Arroyo Carmona. Licenciada en Filología Rusa (1983, Universidad Estatal de Kazán, Rusia). Licenciada en Educación, Especialidad Lengua Inglesa (1993, U. de Pinar del Río). Master en Ciencias Pedagógicas (1998, Universidad de Pinar del Río). Doctora en Ciencias Pedagógicas (2000). Profesora Titular del Departamento de Idiomas, Universidad de Pinar del Río. Miembro del Tribunal Nacional para el Cambio de Categoría Docente y Mínimo de Doctorado. Vicerrectora de Universalización de la Universidad de Pinar del Río 2004-2008. Posee resultados de proyectos de investigación en el área de la enseñanza de idiomas y publicaciones en revistas de reconocimiento internacional -Revista Iberoamericana de Educación Superior, Revista Mendeive, Revista Avances, memorias y actas de eventos científicos internacionales-. Ha impartido cursos de Maestría y Doctorado en programas de universidades de Cuba. Premio Anual de la Academia de Ciencias de Cuba, en Pinar del Río (1999, 2001, 2011)

Tamara Gutiérrez Báffill. Licenciada en Educación, Especialidad Lengua Inglesa. Profesora Auxiliar del Departamento de Idiomas de la Universidad de Pinar del Río. Master en Ciencias de la Educación. Jefa del Departamento de Idiomas de la Universidad de Pinar del Río. Ha realizado diversas investigaciones en torno al proceso de formación de valores morales desde la carrera y desde la enseñanza aprendizaje del IFE. Ha publicado varios artículos científicos en diferentes eventos, revistas y monografías. Ha recibido dos premios provinciales relevantes. Cursó y realizó el examen de Metodología de la Enseñanza del Inglés que convoca la Universidad de Cambridge (TKT ESSOL Examinations) con reconocimiento internacional y evaluación banda 3.

Juan Silvio Cabrera Albert. Doctor en Ciencias Pedagógicas. Master en Psicología Educativa. Licenciado en Educación, Especialidad Lengua Inglesa. Profesor Titular e investigador del Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES, Universidad de Pinar del Río). Director del Grupo de Investigación de la Comprensión y

el Aprendizaje (GICA). Profesor de Psicología Educativa en el marco del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación Superior y del Programa de Doctorado en Ciencias Pedagógicas de la UPR. Miembro del Consejo Científico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas (UPR) y del Consejo Científico Ramal de Ciencias de la Educación. Decano de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Pinar del Río. Ha impartido docencia como profesor invitado en la Universidad de León (Nicaragua), Universidad Santander (México) y Universidad Estatal de Guayaquil (Ecuador), además de haber participado como ponente y conferencista en eventos científicos desarrollados en España, Alemania, México, Chile, Argentina y Canadá. Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales.

Recibido: 20-09-2011 / Versión revisada aceptada 28-01-2012

DEVELOPING MULTILITERACIES, PLURILINGUAL AWARENESS & CRITICAL THINKING IN THE PRIMARY LANGUAGE CLASSROOM WITH MULTILINGUAL VIRTUAL TALKINGBOOKS

Daniela Elsner

Goethe-Universität Frankfurt am Main

Abstract

This paper describes the theoretical framework and the main objectives of the European Comenius project MuViT – Multiliteracy Virtual. The project engages primary pupils across the world in multilingual and audiovisual reading and writing processes through the use of information technology resources to enhance multi-literacies, plurilingual awareness and transcultural understanding. The paper first sketches the necessity of a pedagogy of multi-literacies in our classrooms. In a second step it details on the objectives and tools developed within the Mu-ViT project. Thirdly it illustrates which research questions and activities are connected with the project.

Zusammenfassung

Der Beitrag erläutert den theoretischen Hintergrund und die angestrebten Ziele des von der EU geförderten multilateralen Comenius Projektes MuViT – Multiliteracy Virtual. Das Projekt unterstützt europäische Sprachenlerner in der Grundschule bei der Ausbildung mehrsprachiger Literalität und mehrsprachigem Bewusstseins durch den Einsatz von mehrsprachigen, digitalisierten Bilderbüchern. Im ersten Teil des Aufsatzes werden die Notwendigkeit und die Grundsätze einer multilateralen Pädagogik im Kontext schulischen Lernens dargelegt. Im zweiten Teil werden die Ziele und Materialien beschrieben, die im Rahmen des Projektes entwickelt und evaluiert werden. Abschließend wird aufgezeigt, welche Forschungsfragen- und -aktivitäten mit dem länderübergreifenden Projekt verbunden sind.

1. Theoretical Background: Changes in our society – changes in language education

Throughout the last 15 years our society has undergone two major changes:

Firstly, there has been a steady rise of cultural and linguistic diversity, due to migration, multiculturalism and global economic integration; secondly, there has been the rapid development of technological devices and the world-wide expansion of new communications media. These changes directly affect the lives of our pupils at home and at school and thus have an important impact on curricular development, teaching objectives, contents and methodologies – starting as early as in primary school.

1.1 Plurilingual learners – plurilingual goals

According to the European Commission, the European Union is home to 700 million people from diverse ethnic, cultural, and linguistic backgrounds. At present the European Union lists 40 official languages, and approximately 200 other languages spoken across Europe, including regional and minority languages (Elsner 2011: 12). In order to “break cultural stereotypes”, “enhance creativity”, and “encourage thinking outside the box” European citizens should be fluent in two languages in addition to their mother tongue (European Commission 2008: 2).

A large number of people are growing up bilingually by birth, according to the Eurobarometer survey from 2006, 56% of all EU citizens claim to speak one language in addition to their first language (L1), 28% state that they even know two other languages in addition to their L1 (European Commission 2006: 6). In Germany alone, approximately 20% of all primary pupils switch between the language(s) spoken at home and the dominant language of their (educational) surrounding on a regular daily basis (Elsner 2010).

By the age of 8 at the latest, every child in Europe starts with learning and using a foreign language at school – in most cases this is English, the language which surrounds every one of us, everywhere– be it as *lingua franca*, in advertisements, or on the radio. English is thus seen by the majority of Europeans as the most important foreign language to learn followed by French and German (eg. European Commission 2006: 7).

For many plurilingual children, speaking one or more (minority) languages at home, and using another language (the dominant language of their surrounding) at kindergarten or school, English is already the third or fourth language to learn. Monolingual children on the other hand live and learn together with children of other languages already in kindergarten and thus get into contact with many different languages and cultures from a very early age on. Phenomena like code-switching, code-mixing, and translanguaging (Garcia 2009) belong to young learners' daily discourse-behaviour.

It becomes obvious: plurilingualism in our schools has changed from an exception to a norm and shall be considered on both counts – as a precondition and as a learning objective. The idea that learners should value and develop their language repertoires and that schools, especially language classrooms, should recognize them as legitimate learning resources is strongly endorsed by the Council of Europe in their Common European Framework of Reference for Languages (2000) as well as in the Guide for the development of language education policies in Europe (Baecco & Byram 2007). The German Integrationsplan 2007 calls on educators to see this kind of plurilingualism in our schools as a chance for the development of mutual understanding, tolerance and respect, and motivates teachers to incorporate different languages into their daily teaching routines.

Even though most teachers would agree with the educational recommendations set out in such documents, they are not necessarily empowered to do so since they have not been equipped with the appropriate knowledge and skills (eg. Breidbach *et al.* 2011: 11). Most educators do not speak or understand any of the languages their pupils speak, as a result minority languages are basically never incorporated into the mainstream classroom neither do teachers make or ask for any cross-references between the languages spoken or learned in the classroom (eg. Elsner 2011: 192). So far, we must conclude that European school systems prefer to pursue linguistic homogeneity than language diversity through plurilingual education. In this way, schools and especially language classrooms do not yet react appropriately to the linguistic and cultural changes in our society.

1.2 New technologies – new literacies

Linguistic diversity goes hand in hand with the rapid development of new information technology. People all over the world communicate with each other, exchange information, and read the same texts being at completely different places, speaking different languages. The new generation of pupils – the so called “Google-Generation” is constantly connected with friends at any time from any location in any country in our world via smartphone or computer, and they basically cannot imagine any more how it was to receive

monomodal information through printed texts only. Most students are more motivated to read multimodal texts from a computer screen than pure texts without images from paper in hand, and they feel far more comfortable working on a keyboard than writing in a spiral notebook (eg. Gunter *et al.* 2009; Arzipe & Styles 2008).

Different surveys stress the prevalence of children already at primary level using computers regularly. According to the computer magazine CHIP, 81% of our primary pupils have access to a computer at home (IconKids & Youth 2008: 5); even higher results emerged from the KIM Study, claiming that nine in ten families own a computer, with 62% of the children making actual use of it (Medienpädagogischer Verbund SW 2010: 9). However, only 33% of our pupils use computers at school at least once a week (Medienpädagogischer Verbund Südwest 2010: 29). Many teachers admit that they do not feel sufficiently prepared for the integration and use of technology in their classrooms and thus hardly ever incorporate technology-based activities such as internet research, online-games, web-quests or training software. Teachers feel that they need further training and/ or explicit methodological guidelines for the work with the new media in their specific classrooms (Grossmann 2008: 14; Wiedwald *et al.* 2007: 49). In summary, most primary classrooms in Europe still seem to exhibit ICT-free teaching, and thus do not sufficiently support pupils' development of multimodal or media literacies.

1.3 Implications for language education – a multi-literacies approach of learning

As Goodson *et al.* point out:

Young learners inhabit a world of burgeoning new literacies different in kind, scope, and purpose from conventional literacies and familiar language uses forged in pre-digital times. (Goodson *et al.* 2002: 126)

These changes result in a necessity to develop new approaches to learning in relation to preparing learners to engage meaningfully in a multilingual and technical world. As initially stated by the New London Group (1996), in order to arm our pupils with the necessary skills to communicate through, with and about the new means in a multilingual society, education in the 21st century should emerge from the transcultural, plurilingual, and technical experiences that learners bring into our classrooms and aim at the further development of a broad range and new forms of literacies – multi-literacies.

The concept of a multiliteracies pedagogy as described by the New London group is a cross-curricular one. Language educators now find themselves in the front line when it comes to imagining new practical manifestations of a language learning and teaching approach which aims at the development of a wider range of literacies than used to be the case for many years.

While traditionally being literate solely referred to the ability to read and write in a standardized form of one language, literate practices today incorporate multimodal, critical, cultural, and media competencies next to traditional-functional language skills, like reading, writing, speaking, mediating, and listening in many languages (eg. Rosenberg 2010: 7, Bach & Breidbach 2010: 296; Wildemann 2011: 281).

One major aspect in this context is the changing nature of texts that has developed from advances in technology. Language learners today need to be able to cope with different kind of texts, including multimodal, interactive, linear, and nonlinear texts, texts in different languages, texts with several possible meanings, texts being delivered on paper, screens, or live, and texts that comprise one or more semiotic system (eg. Anstey & Bull 2006: 24 f.).

In order to prepare students to actively engage in a socially diverse, globalized, and technological world, teachers need to find new forms of teaching and learning and provide opportunities for their pupils to explore, learn about, and critically engage with a broad variety of texts and differing literate practices (eg. Anstey & Bull 2006: 56). Still, the question remains open as to how these principles and objectives of a multiliteracies pedagogy translate into examples of good practice in school settings.

2. Developing multi-literacies in the language classroom – products of the MuViT project

New information and communication technologies (ICT) can serve not only to encourage linguistic diversity and multilingual education but also to raise awareness of linguistic and cultural traditions throughout the world and to inspire solidarity based on mutual understanding, tolerance and dialogue. (UNESCO 2011)

Analysing the market situation, it soon became clear, that the products available for multilingual learning

- are basically paper-books in two languages, sometimes accompanied by a CD, calling for teachers to be multilingual themselves,
- are often restricted to two languages (Spanish/ English, Turkish/German etc.),
- do not come with an appropriate methodological guideline for the integration into the language classroom,
- do not encourage pupils to actively work with, reflect upon or produce different languages they know or want to learn,
- solely aim at the development of traditional functional literacy, namely reading.

Against this background, the MuViT team-members developed a concept for digitalised, multilingual talking books, integrating different activities for the development of language and cross-linguistic awareness, alongside a concept for an authoring tool enabling children to produce and share their own multilingual storybooks within the MuViT web-community. Before start of the MuViT project researchers in the field of first, second and foreign language acquisition, teacher educators, teachers, and IT-specialists from Germany, Spain, Turkey, Latvia, and Russia were searching for different ways to put the multiliterate notion into practice.

Practically, a group of 8 researchers searched for a simple-to-use tool which could enhance multilingual learning and likewise language awareness through the use of new media. How could different languages enter classrooms all over the world and motivate children to learn with and about their own and different other languages, including minority languages, school languages and foreign languages, without requesting teachers to be able to speak all these different languages? How could at the same time children's technological understanding and media literacy further be developed?

2.1 Multilingual Virtual Storybooks

In the first place, MuViT aims at the development and evaluation of digitalised picture-books in five different languages, allowing the learner to autonomously read and simultaneously listen to a variety of stories on the computer screen.

The books offer a word-highlighting (karaoke) function which can be chosen during the reading process if desired.

So far, 6 different storybooks have been developed by the members of the MuViT group. All of the stories were professionally translated into English, Spanish, Turkish, German, and Russian (Cyrillic and Latin) by the members of the language departments of the participating partner institutions. Parallel to this, pictures for the books were drafted by one of the partners and culturally adapted after team-evaluation; a requirement analysis was undertaken with a group of children in order to specify the technical details for the software implementation. In a third step the researchers from the language departments developed and translated different tasks for the work with the stories, focusing on text comprehension, language awareness and cross-linguistic comparisons. Finally, text and audio-files were prepared for the application of the software, and a first proto-type of the MuViT Software, including a combination of images, sound, text, was developed (see Fig. 1).



Fig. 1 Example page of MuViT book, prototype designed by Wahju A. Widjanto (member of MuViT group)

The structure of the digitalised storybooks resembles the three phases underlying storytelling-methodology (eg. Brewster & Ellis 2008).

In the pre-reading phase, necessary key vocabulary is introduced in order to ensure children's text comprehension. Pupils are also introduced to the main characters and places of the story to clarify story settings. Children themselves may choose the language(s) they want to read or listen to the story from the first page on, however, switching languages is possible on any page.

While reading and optionally also listening to the story, children are offered a synchronous word-highlighting function which supports them in their reading process as well as in their pronunciation practices.

For the post-reading phase, the MuViT software provides different tasks for interactive work with the stories. The tasks embrace text comprehension questions, cross-linguistic comparisons, and vocabulary and grammar training in all 5 languages. In addition, the software includes a portfolio, allowing the children to reflect on their work with the different books and their own plurilingual development.

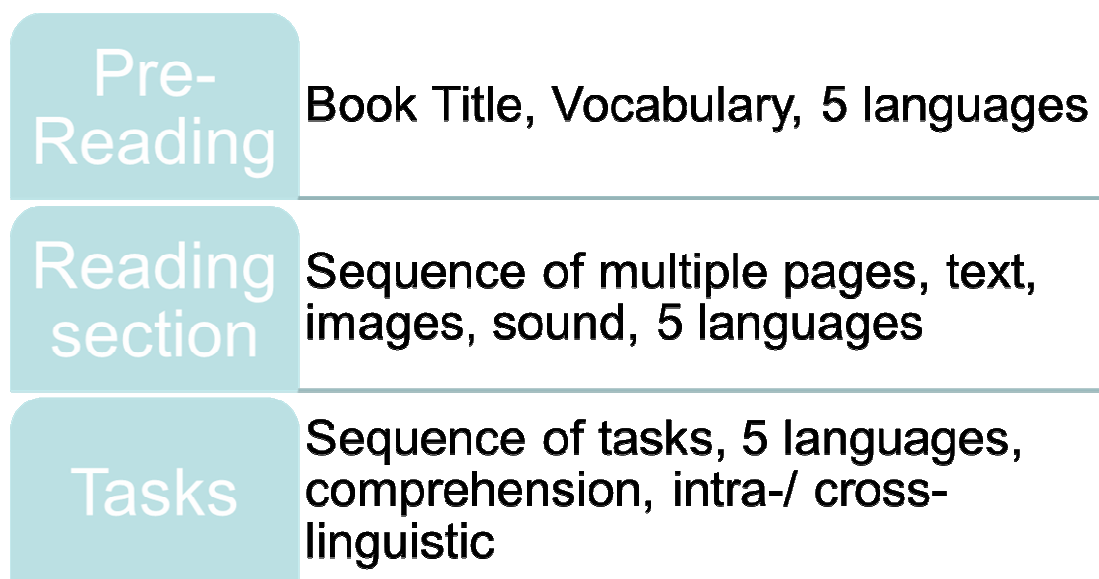


Fig. 2 Structure of MuViT Books

The MuViT software is aimed at primary aged pupils (age 8-10) and has the following objectives:

- promotion of integrated language learning (first, second and foreign languages)
- raise the status of minority languages in the mainstream classroom
- enhance language awareness through intra-linguistic tasks, cross-linguistic comparisons and self-reflection
- support pupils' plurilingual development
- develop functional literacy in different languages (eg. foster pupils' reading and pronunciation skills)
- enhance multimodal, critical, and visual literacy
- develop media competencies
- encourage teachers to overcome their "monolingual habitus" of language teaching

The digitalised storybooks should empower language learners to interactively develop multiple literacies and language awareness. The software contributes to media education, inter- and transcultural learning processes, and fosters plurilingual development.

2.2 Multilingual Virtual Authoring Tool and Web-Community

Right from the start, all project participants shared the belief that multilingual digital books can be a powerful teaching and learning tool for the language classroom. In this context we also agreed that besides "consuming" the stories children should get the opportunity to produce their own stories in different languages and share them with a selected group of other pupil-authors from all over the world – the MuViT web community.

Readers, viewers and listeners today are “drawn in” by the new technologies as they become active partners, users, and producers of communication, due to the possibility to publish anything they like on the internet (Rosenberg 2010: 8). Pupils nowadays have the opportunity to actively participate in a digitalised world, produce and comment on texts, and thus need to learn how to appropriately cope with this new option to go public at any time. For teachers this translates into the necessity to arm pupils with the appropriate skills to do so, and to give pupils the opportunity to learn how to negotiate, interpret, and critically analyse register, discourse, codes, visuals, audio, and iconic meanings (ibid). For this reason the MuViT-group envisaged the additional development of an easy-to-apply authoring tool which will allow children from all over the world to write and design their own stories for publication. Pupils can share and translate stories into different languages and communicate about them with other users on the MuViT website (Fig. 3).

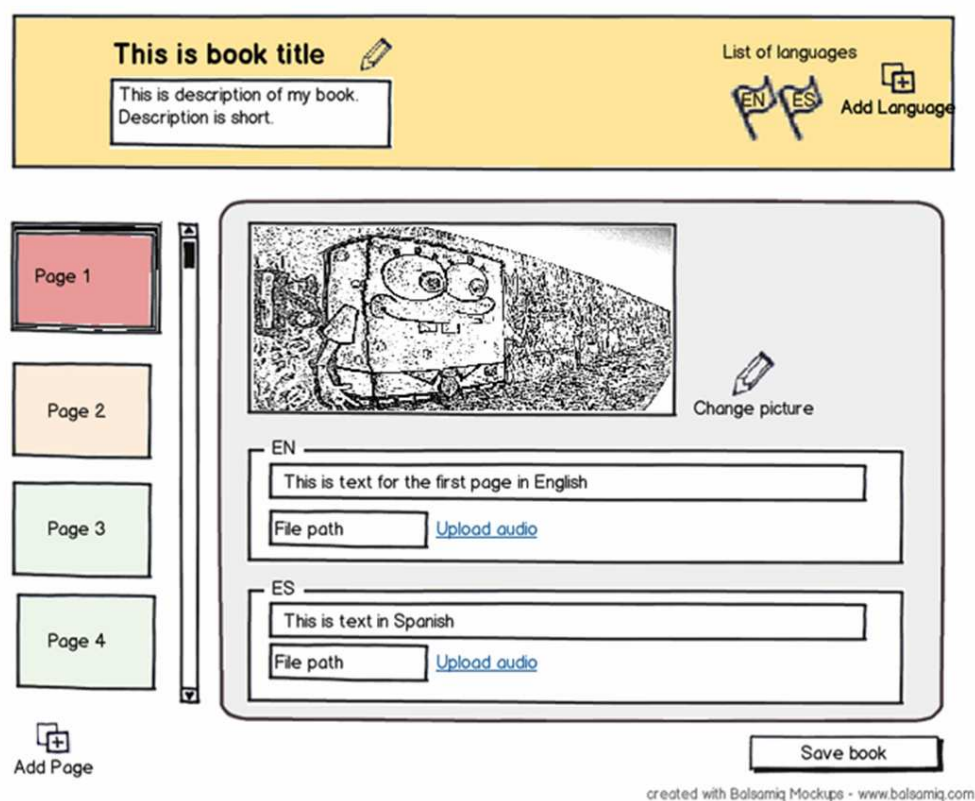


Fig. 3 Authoring-Tool prototype by TILDE, Latvia (partner of MuViT group)

The MuViT- web-community (www.mu-vit.eu) will serve as a safe forum for discussion, language mediation and learning in which transcultural synergies may occur as well as expertise can be disseminated.

The Mu-ViT authoring tool and the web-community

- offer pupils transcultural encounters between pupils all over the world
- help children actively produce multimodal texts in any language
- help improve language mediation and creative writing skills
- support pupils on their way to become active participants in public communication

3. Multiple literacies, plurilingual awareness and critical thinking – aims of the MuViT project

Together with the software, the authoring tool and the MuVit web-community serve as instruments for the development of multi-literacies in the sense of how the MuVit researchers define the term multiliteracy:

“Multiliteracy implies the development of functional, visual, and multi-modal literacy, plurilingual awareness, critical thinking, and digital competencies.” (Elsner et al. 2011).

3.1 Developing functional, multimodal and visual literacy

Reading and listening to the stories in L1, L2, Lx can support **functional-traditional literacy** development (reading, listening, and pronunciation). Working with the authoring tool may help pupils to further develop their writing and language mediation skills. The combination of words, images, sound and word-highlighting offers different modes of communication and multiple ways of meaning-making and can foster the development of **multimodal literacy**. **Visual literacy** will be educated through the images in the books, but also in the tasks, which visualise grammatical phenomena and lexis. Children need to interpret, negotiate and make meaning from the images in the books, especially when reading in an unknown language. Moreover children need to draw, photograph or find their own images for their own story production, and decide which images may facilitate text-comprehension.

3.2 Developing digital competencies

Digital or technological literacy is defined in ITEA's *Standards for Technological Literacy* (ITEA 2007: 9) as a person's ability to use, manage, assess, and understand technology. Digital literacy is thus more a capacity to understand the broader digital or technological world than an ability to work with specific processes of it (NAE & NRC 2002: 22). On the other hand, technical competency is one's ability to have a high degree of knowledge and skill related to one or more specific technologies or technical areas. In the same sense, the MuViT software and the MuViT authoring tool will enable children and their teachers to gain specific knowledge of and about the work with multilingual books: how can I use the help function? Which button do I press, to switch on the highlighting-function? How can I turn off sound? How can I print out my portfolio and equip them with the necessary skills to use the authoring tool appropriately? How do I upload pictures? How do I combine pictures and text? How can I record a story and connect it to a page? The development of digital competency will contribute to the development of digital literacy in the long run.

3.3 Evoking critical thinking

Children and teachers will interact in the MuViT web-community, where they can publish their stories, interpret or mediate stories of others and communicate with other users. Children will soon realize that they are not able to control their work, eg find out if their stories are being translated into different languages correctly. They will be confronted with different questions: whom can I trust on the internet? How can I make sure that my message in a story is being interpreted appropriately? In addition, they will find out about the power of images – how can images change the meaning of a text? How can they support or contradict text-messages? This kind of critical thinking can be a first step to develop critical literacy.

3.4 Developing plurilingual awareness

One of the major aims of the MuViT project is to motivate learners to read, learn and talk about different languages and recognise that all languages are of equal value. Pupils will get the opportunity to read in and listen to a broad variety of languages and may actively realise and think about the challenges and chances that multilingualism brings into our society. The integration of a language portfolio allows pupils to reflect

on their own plurilingual development, sharing and negotiating stories with others may help pupils to strengthen or amend attitudes about their own and other languages and cultures. Essentially, MuViT strives for plurilingual awareness in the sense of language and cultural sensitivity or language awareness in a social-affective and cultural-political dimension (eg. Breidbach *et al.* 2011).

In addition, pupils can use the MuViT software to actively work with, explore and compare different languages on the computer screen. Different tasks integrated into each book focus on intra-linguistic phenomena (syntax, conjugations, interpunctuation, lexis etc.) as well as on cross-linguistic comparisons (which language uses capital letters in a sentence? How is a question built in German/ Turkish/ English? What is the word for “magic” in other languages etc.). In this way, the work with these tasks shall also foster pupils’ language awareness on a linguistic-systematic level (Breidbach *et al.* 2011).

However, we are aware that the work with the MuViT software will take place occasionally in classrooms. We therefore do not expect pupils to develop deepened language awareness in one dimension. We rather hope for a broadened plurilingual awareness, meaning that children and teachers (!) realise phenomena underlying all languages or just one, and develop understanding for other languages as well as their own by getting involved in plurilingual collaborative and dialogic constructions of meaning (eg. Bakhtine 1979).

3.5 MuViT teacher training and material

The MuViT software and the authoring tool will be supplied with a teacher’s guide, including general information about a multi-literacies pedagogy, an operating manual for the software, technical and methodological instructions on how to use the authoring tool as well as practical tips on how to integrate the software, the authoring tool, and the web-community into classroom practice. In addition different workshops will be arranged in each of the five partner countries to introduce the software and the authoring tool to a wide base of teachers and thereby establish the MuViT web community of expert users.

5. MuViT Research

Within the MuViT project researchers from all participating institutions will conduct research on different aspects of multiple-literacies development.

In the following the major research questions and instruments will be summarized:

5.1 Focus on plurilingual awareness and critical thinking

The MuViT software and the authoring tool will support plurilingual awareness on behalf of the teachers and on behalf of the pupils. Especially the work with the authoring tool and the web-community shall activate critical thinking and in the long run lead to critical literacy development. Against this background, MuViT researchers want to consider the following questions by conducting interviews with pupils and teachers, and observing the children in their activities on the screen.

- Can MuViT raise children’s interest in different languages?
- Can MuViT contribute to plurilingual acceptance of teachers and pupils?
- Can MuViT develop pupils’ language awareness on a linguistic-systematic and social-cultural level?

- Do teachers evaluate MuViT as a useful instrument for the development of language awareness and plurilingual sensitivity?
- Will pupils critically reflect upon the power of language and images?

5.2 Focus on multi-literacies development

Observations of the pupils during their activities on one hand and different tests, concerning reading comprehension, pronunciation practice and writing in the pupils L1/L2/L3 before and after the work with the software and the authoring tool as well as interviews with pupils and teachers will answer the following questions:

- Can pupils improve functional literacies in the languages they already know and learn?
- Can pupils gain knowledge in other languages on a lexical level?
- Do the pupils evaluate the combination of images, sound and text as being helpful for language learning?
- Are the visual and multimodal interpretation skills of the pupils further developed through the work with MuViT?

5.3. Focus on code-switching behaviour

Code-switching is the skill to switch between two or more languages during a conversation. Different studies could prove that plurilingual adults and children actively make use of both/ all of their languages in different situations, showing systematic code-switching behaviour in their language production (eg. Cantone & Müller 2008; Guerra & Müller 2010). One aspect which has not been researched so far is the receptive code-switching behaviour of mono-, bi-, and plurilingual children. In this context the following questions arise:

- How do mono- and plurilingual pupils make use of the different languages offered to them in a book and in tasks?
- Which language do they voluntarily choose?
- When and how often do the children switch into other languages and why?

These data will be researched through observations of the children and think-aloud protocols. Moreover, the software features a production log which records pupils' code-switching behaviour during the reading process and while working on the tasks. It will also be possible to track the time that pupils spend with reading and working in each language.

6. MuViT prospects

It becomes obvious that MuViT may become an innovative tool for plurilingual and media education at primary level. MuViT contributes to modern language learning approaches as it supports autonomous, inductive and process- and product-oriented learning. MuViT will offer a large field for different investigations – be it in the research area of language awareness, language development or linguistic behaviour of mono- and plurilingual learners. Also the teacher education programmes in connection with the MuViT tools will offer possibilities for new research activities in the field of teacher language-awareness. Finally, it is a strong desire of the MuViT team to search for further education areas and develop more multilingual books with different topics, tasks and aims for differing target groups at pre- and post-primary level.

Bibliography

- Arzipe, E. and Styles, M. 2008. "A critical review of research into children's responses to multimodal texts". Food, J., Heath, S.B. and Lapp, D. (Eds.) *Handbook on teaching literacy through the communicative and visual arts*. Vol. II, 363-373. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bakhtine, M. 1979. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris: Minuit.
- Baeco, J.C. and Byram, M. 2007. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: guide for the development of language education policies in Europe*. Strassbourg: Language Policy Division: Council of Europe.
- Breidbach, S., Elsner, D. and Young, A. 2011. "Language awareness in teacher education: cultural-political and social-educational perspectives." Breidbach, S., Elsner D. and. Young, A. (Eds.) *Language Awareness in Teacher Education. Cultural-Political and Social-Educational Perspectives*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 11-22.
- Bundesministerium der Bundesrepublik Deutschland (Eds.). 2007. Der Nationale Integrationsplan 2007. "Neue Wege – Neue Chancen". Berlin: Bundesministerium.
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan.property=publicationFile.pdf> [accessed 22 September 2011]
- Cantone, K. and Müller, N. 2008. *Un Nase or una Nase?* What Gender Marking within Switched DPs reveals about the Architecture of the Bilingual Language Faculty. *Lingua*, 108 (2008): 810-826.
- Council of Europe. 2000 (Eds.). "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)". http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Guide_niveau3_EN.asp [accessed 19 September 2011]
- Elsner, D. 2010. "Englisch lernen als dritte Sprache: Was unterscheidet den zwei- oder mehrsprachigen vom einsprachigen Fremdsprachenlerner?" *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2/ 2009, 4-8.
- Elsner, D. 2011. "Viele Sprachen für ein Europa- und wer hat sie erfunden?" *Grundschulunterricht/Sachunterricht* 3 /2011, 12-15.
- Elsner, D., Armbrust, L. and Lohe, V. (MuViT-Group). 2011. *MuViT - Multilingual Virtual Talking Books. Project Flyer*. Brussels: European Commission.
- European Commission. 2006. *Europeans and their Languages. Special Eurobarometer*. Brussels: 2006.
- Garcia, O. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Malden, MA., Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Goodson, Ivor, F., Knobel, Michele, Lankshear, Colin, Mangan, J. Marshall. 2002. *Cyber Spaces/Social Spaces. Culture Clash in Computerized Classrooms*. Palgrave: Macmillan..
- Guerra, L.A. and Müller, N. 2010. "Code-Switching bei bilingualen Kindern". Röhner, C., Henrichwark, C. and Hopf, M. (Eds.) *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen der Grundschulpädagogik*. Berlin/Heidelberg: Springer, 103-107.
- Grossmann, S. 2008. *Supplementing Textbooks with Computer-Based Resources in the Primary EFL-Classroom*. (unpublished Master Thesis). Pädagogische Hochschule Freiburg: Freiburg.
- Gunter, B., Rowlands, I. and Nicholas, D. 2009. *Is There a Google Generation? Information Search Behaviour Developments and the Future Learner*. Oxford: Chandos Publishing Ltd.
- International Technology Education Association. 2007. "Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology". 3rd ed. Reston, VA: ITEA. <http://www.iteaconnect.org/TAA/PDFs/xstnd.pdf> [accessed 5 October 2011]
- Medienpädagogischer Forschungsverband Süd-West. 2010. "KIM-Studie 2010". <http://www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf10/KIM2010.pdf> [accessed 5 October 2011]
- National Academy of Engineering (NAE) and the National Research Council (NRC). 2002. "Technically Speaking, Why All Americans Need to Know More About Technology". Washington, D.C.: National Academy Press. <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309082625> [accessed 5 October 2011]
- Rosenberg, A.J. 2010. Multiliteracies and Teacher Empowerment. *Critical Literacy: Theories and Practices* 4/ 2, 7-15.
- UNESCO.2011. "Multilingualism on the internet". <http://www.unesco.org/new/index.php?id=50219> [accessed 22September 2011]
- Wiedwald, C., Büsching, N., Breiter, A. and Nöckel, K. 2007. *Pädagogische Medienentwicklungsplanung am Beispiel des Schulaufsichtsbezirks Frankfurt am Main. Zwischenbericht zur Mediennutzung in Schulen der Stadt Frankfurt am Main aus Sicht der Lehrkräfte*. Bremen: Institut für Informationsmanagement.
- Wildemann, A. 2011. "Multiliteralität als Ausgangspunkt und Zielperspektive auf dem Weg in die Schrift". Hüttis-Graff, P. and Wieler, P. (Eds.) *Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter*. Fillingbach: Freiburg i.B., 273-290.

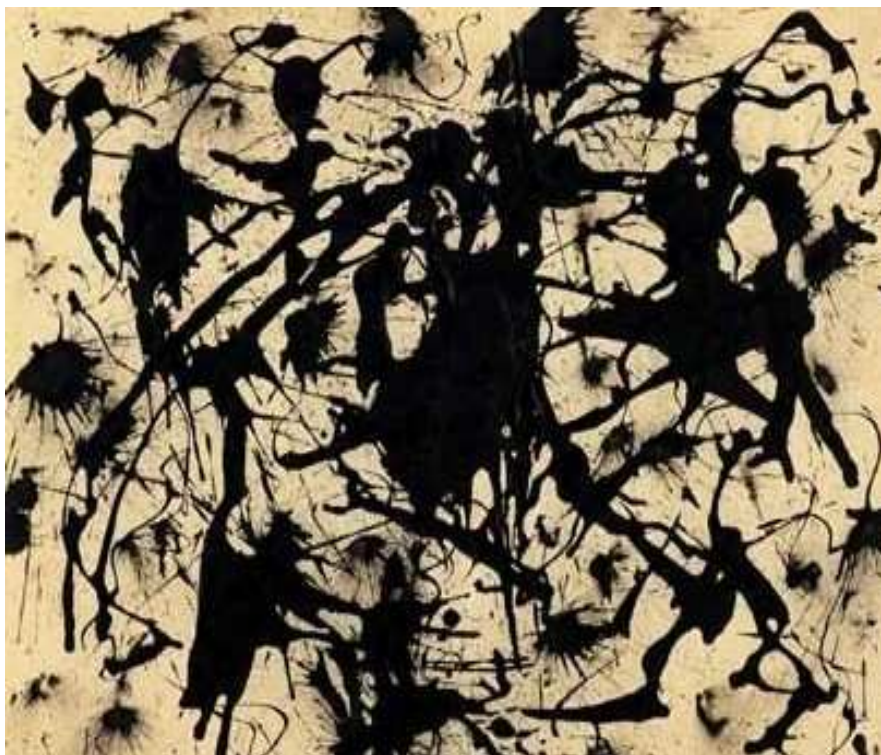
Daniela Elsner is professor for TEFL methodology and language acquisition research at Goethe University Frankfurt/Main, Germany. In her research she focuses on early foreign language learning, plurilingualism and its influence on foreign language learning processes, multi-literacies development, language awareness, and language teacher education. She is member of the German Association of Foreign Language Research (DGFF), author and editor of several books, articles and teaching materials in the field of TEFL, and a regular speaker at national and international TEFL conferences. Currently she is manager of the European project MuViT.

Received 18-10-2011 / Accepted version 11-1-2012

WHERE IS COGNITION IF WE TALK ABOUT THE TEACHING OF ENGLISH AS AN INTERNATIONAL LANGUAGE?

María Eugenia Falabella

FUNIBER – Fundación Universitaria Iberoamericana



Sin título, Pollock, 1950¹

Abstract

This current piece of writing –placed, in disciplinary terms, between Psychology of learning and Methodology/Didactics- aims mainly at showing, in the light of present and updated authorized works, the unequivocal relation that is existent between the concept of distributed cognitions and task-based learning. The former was coined by Hutchins (1980's) and thoroughly developed by Salomon (1993) in his articles, among others. The latter is based on the claims put forward by Prabhu (1987) and Graddol (2006), and outlined in purely Vygotskian conceptions. Here, task-based learning is also analyzed within the framework of collaborative project work when dealing with the process of teaching-learning English as an International Language.

Key words: distributed cognitions, task-based learning, project work

Resumen

El presente artículo –ubicado, en términos disciplinarios, entre la psicología del aprendizaje y la metodología/didáctica de lenguas diferentes a la lengua madre- tiene como principal objetivo mostrar, a la luz de la palabra actualizada de

¹ http://www.allposters.es/-sp/Numero-32-1950-Posters_i1116897_.htm

diferentes autores, la relación inequívoca que existe entre el concepto de cogniciones distribuidas y el aprendizaje basado en la resolución de tareas. El primero de los términos fue acuñado por Hutchins, en los ochenta, y desarrollado extensamente por Salomon (1993) en sus artículos, entre otros. El segundo, el aprendizaje basado en tareas, se basa en los principios expuestos por Prabhu (1987) y Graddol (2006), y es sustentado por concepciones netamente vygotskianas. Aquí, este enfoque es también analizado dentro del marco de proyectos colaborativos llevados a cabo durante proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua internacional

Palabras claves: cogniciones distribuidas, aprendizaje basado en la resolución de tareas, trabajo por proyectos.

Distributed Cognitions and Constructivism versus Cognition

In order to begin this article, it is required to assume that current methodological models should be understood as broader conceptions of more classic theories. It is in this way that we are setting ourselves in clear opposition to certain ideas put forward that claim that all trendy contributions substitute former beliefs. To analyze how the latest theoretical models are related to, as well as based on central constructivist ideas, set forth classic theories, does not mean to assimilate them. On the contrary, it let us picture them more meaningfully and, in consequence, situate them within a scientific tradition.

Many are the authors that have dedicated their time, and many are the books that have been written to study the topic of cognition and its place of location. If we bring up data edited nearly thirty years ago, we will come across beliefs that affirm that cognition only exists in the mind or brain of each human being. As Salomon plainly states in one of his treatises when trying to shed light on these controversial appreciations, for those academicians: «...(cognition) is a localized phenomenon that is best explained in terms of information processing at the level of the individual...» (Salomon, 1993:154) However, after profound and time-consuming investigations, nowadays, we come by a deep-seated change of perspective, and it is that change the one that has been labelled as “distributed cognitions”. What does this term involve? Why are these cognitions distributed? And, where are they distributed? This paper seeks to address these questions along the subsequent passages.

Before analyzing the concept that gives origin to this article, we will take a few lines to have a quick look at the new perspective on learning. Most recent investigations assert that cognitive change is not guaranteed merely by the encounter of new and previous knowledge. That is the reason why these new tendencies study the conditions in which these interactions and changes take place in order to be able to foster them. Thus, the pedagogic focus varies, considerably. The heart of the matter is not to research about learning as a phenomenon that happens, but the different ways to stimulate it. Knowing this, we may continue with the analysis of distributed cognitions.

The notion of distributed cognitions is the result of the basic socio-historical hypotheses by Vygotsky and has been analyzed in many works together with other topics such as *situated cognitions*², collaborative learning, and the use of new information and communication technologies (ICT). The term distributed cognitions, firstly conceived by Ed Hutchins (1980's), highlights, from a new paradigm, the understanding of cognition not as an issue that only occurs in the mind or brain of each human being but as distributed, that is to say, as events that go beyond the human mind, that break barriers and are found in constant action and interaction with the knowledge possessed by other individuals, with any object involved in the context

² When referring to situated cognitions, Brown, Collins & Duguid (1989) state that students use knowledge on situations that represent an authentic challenge for them. Knowledge is dependant on the activity and the context where it occurs, thus, situated.

where those people act out, with culture, with the setting, just to mention some factors. The theoretical developments related to these ideas deepen the study of the interactionist base described some passages above in this article, in view of the fact that the key point is to understand the characteristics that the contexts for learning should have in order to trigger the interactions we are looking for. This point could be seen from two different perspectives, that is, by analyzing the best conditions to activate previous knowledge and by examining the way students make use of the context to amplify their knowledge and skills. Cole and Egström, in 1993, were the first ones to assert the close connection that existed between the origins of the definition of distributed cognitions and the historical-cultural school of psychology. Here is a citation taken from Salomon to explain the key concept in this article:

Tradicionalmente el estudio de los procesos cognitivos, el desarrollo cognitivo y el cultivo de las habilidades y las competencias deseables desde el punto de vista educativo, ha tratado todo lo cognitivo como si fuese algo poseído y residiese en la cabeza de los individuos; los factores sociales, culturales y tecnológicos han sido relegados al papel de escenario o de fuentes externas. (...) Pero cuando se examina el comportamiento humano en situaciones en las que se resuelven problemas de la vida real y en otros contactos con el entorno social y tecnológico, aparece un fenómeno bastante diferente: las personas parecen pensar en conjunción o en asociación con otros, y con la ayuda de herramientas y medios que la cultura les proporciona. Los conocimientos, pareciera, no son herramientas vaciadas de contenido que se apliquen a este o a aquel problema; antes bien, aparecen en una situación que acometen grupos de personas y con las herramientas de que disponen (...) Considérese un equipo que trabaja en colaboración para programar una campaña política, un planificador económico que vuelca su pensamiento en una doble hoja computarizada o un alumno que estudia historia llenando fichas, señalando los márgenes de su libro de texto y trazando en un papel “redes” de hechos por recordar. Puede considerarse que el pensamiento de esos individuos no solamente incluye actividades cognitivas de «solista» sino también actividades distribuidas. (...) Lo que caracteriza esos actos cotidianos de pensamiento es que los entornos sociales y artificiales, que supuestamente están «fuera» de la cabeza de los individuos, no sólo son la fuente de estímulo y de guía, sino que en realidad son vehículos del pensamiento. Además, el ordenamiento, las funciones y las estructuras de esos entornos cambian durante el proceso, para convertirse en verdaderas partes del aprendizaje que resulta de la asociación cognitiva con ellos. Dicho con otras palabras: no es únicamente el «solista» el que aprende, sino «la persona-más» todo el sistema de factores interrelacionados...» (Salomon, 1993: 154-156)

Being aware of this and understanding that in the base of distributed cognitions we come across ideas such as: 1) Cultural mediation has a bi-directional effect, due to the fact that it modifies both, the context and the subject. At the same time, the two mentioned modify culture. 2) The cultural materials the authors refer to are concrete, as a machine or a computer could be, as well as symbolic, as language, the utmost tool, is. These cultural materials regulate actions with the environment and with us. 3) The interrelation that exists among people in a certain environment fosters cultural matters to go generation through generation, mediated by the artifacts aforesaid, allowing the mutual enrichment at the cognitive, affective, social and cultural level, among others; clearly, the ideas of the well-known author, Lev Vygotsky –writer who has become a hinge when we discuss about the teaching-learning of foreign/second languages- are the ones that surround and make more understandable the concept of distributed cognitions.

Just to refresh our memory on what Vygotsky and his followers have claimed, let us sum up the point under discussion stating that for social constructivism the act of learning consists in the acquisition of knowledge along with a change or modification of knowledge. In contrast to behaviorism-based theories, which used to allege in favor of a parallelism between external knowledge and acquired knowledge, social constructivism is concerned with the study and conceptualization of the changes produced in knowledge when acquisition takes place. The modification occurs both in the acquired knowledge and in the previous one intervening in the process; thus the acquired knowledge is transformed if compared with the external knowledge.

Analyzing this issue deeper, it could be said that social constructivism could be studied from its genetic base due to the fact that previous knowledge plays a very important and active role, acting out as the source from which the new acquisition will be built on. If the new knowledge is considerably beyond the student's current level of knowledge, including, of course, previous knowledge, it will not be acquired at all. In other words, the so famous Zone of Proximal Development has not been taken into consideration. The second base or aspect to be considered when analyzing constructivism is its interactionistic side. As it has been already mentioned, learning is the result of the interaction produced between new and previous knowledge. This result never equals the external knowledge, as already explained. Last but not least, social constructivism is said to be based on reconstructionism, as well. Learning requires the reconstructions and reorganization of existent knowledge. It is of no concern the amount of knowledge we are talking about, even as a minimum, it needs to be reordered. Rounding off, we could say that, in fact, initial investigations on the topic were centered on the first one mentioned, that is, the genetic base, trying to truly understand previous knowledge, whereas, nowadays, the focus seems to be changing towards the third one described in this passage, namely, reconstructionism, to fully understand how previous knowledge changes. This new emphasis implies variations at the level of methodology and didactic strategies, specifically, aspects we will thoroughly examine in the subsequent paragraphs, since it is more than necessary to pay special attention to ways of planning and sequencing contents to pave the way for reconstructions to occur in the student, and deeply evaluate the diverse forms of activating the student's previous knowledge.

Let us try to match Vygotskian conceptions with the new notion of distributed cognitions by means of an example: a six-year-old girl has lost one of her toys and asks for help to her father. Her father asks her where she saw it for the last time; the girl says: "I can't remember". So, he starts asking a series of questions: "did you have it in your bedroom? Outside? By your side?" To each question, the girl's answer is "no". When he asked: "in the car?" the girl replies: "I believe so", and there she goes to get her toy (Tharp & Gallimore, in Wertsch, 1991). Who remembered? The girl? Her father? From a Vygotskian perspective, the action of remembering does not belong to the girl, due to the fact that she could do it thanks to her father's aid. But it does not belong to her father, either, since it would have been almost impossible for him to try to find something that he had not lost. Considering the girl's limitations to solve a daily problem –finding a lost toy–, her father's assistance allows the girl to be able to organize her thoughts. In this way, and from a constructivist framework, it is considered that it was the social interaction between the father and his girl the one that permitted the act of remembering. The father's assistance, facing his daughter's drawbacks to solve a problem occurs within the interpsychological level of the mental function, in Vygotsky's words. The case presented explains the way an assisted subject, either by tools or by other subjects, is capable to fulfill tasks and/or resolve problems that he or she would not have been able to do, independently. Over time, these actions will move from the interpersonal to the intrapersonal level, to finally be internalized, being this the base of the concept of Zone of Proximal Development.

The Idea of Distributed Cognitions and its Implications in the lesson of EIL

The big question is: as educators of the twenty first century, can we consider the term distributed cognitions as the guiding axis in our daily, educative job in the lesson of English as an International Language (EIL)? The answer is yes, and to this affirmative appreciation, we would personally add: it is highly recommended to put it into practice, always. Let us remember that when talking about distributed cognitions, researchers put the emphasis on how students can make use of the help got from the others to amplify their knowledge

and skills. It is also stated that working either with a paper and pencil, computers or with others helps not only in solving a task, but also in the development of mental skills, which derives in the fact that intelligence is distributed between the mind and the setting.

Taking into consideration the concept of Zone of Proximal Development, that is to say, to comprehend what the student is able to solve alone, individually, and what he can solve with the assistance of somebody who is beyond his current level of knowledge, it is claimed that what at the very beginning is distributed –or developed interpersonally-, over time, will become internalized, being part of the Zone of Actual Development. The other great query is: how? It is necessary to show a concrete, real and plausible example to be carried out in the classroom situation. The possibility of being able to elucidate this last interrogation will be our main concern in the following paragraph.

Distributed Cognitions and Collaborative Project Work in TEIL

Project work is not something new in our teaching profession. Actually, this way of working has been implemented in diverse educational institutions for more than fifty years so far, not only in the area of foreign languages, but also in other subjects. Its root may be found in the works of famous researchers and psychologists, namely: Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget and John Dewey. Nonetheless, the teaching-learning process of languages based on projects has shown its peak with the advent of task-based learning or real problems to be solved. In this approach, the emphasis lies on the communicative aspect of language as inclusive of the linguistic one (grammar, vocabulary, phonology, for example) (Canale, 1983), showing, in this way, that this renowned approach presents a shift in the understanding of the way in which content is taught: this sort of teaching practice stimulates students' participation and real communication in the target language, leaving aside a mechanical and memory-based teaching-learning method. Putting into practice project work –much better if it is cross-curricular- necessarily fosters collaborative work (Ribé & Vidal, 1993)

This change of conceptions coincides with the one remarked on all along the first passages of this article: the difference between the earliest notions of cognition and the new and fresh ideas about distributed cognitions. The perspective of distributed cognitions offers an advantage to mull over the process of learning, reconsidering human cognition in such a way as being conceived as distributed, beyond the individual himself, and this in different senses: considering other people, making use of symbolic means and taking profit from context and artifacts. In other words, it is crucial to understand the idea of distributed cognitions from Vygotsky's ideas. Whenever a person interacts with another person or objects, distributed cognitions will take place and the individual could eventually take profit from them, that is to say, distributed cognitions influence individual cognitions, triggering the occurrence of learning.

...puesto que Vygotsky (1978), a la vez que puso mucho el acento en la naturaleza socialmente distribuida de las cogniciones, vio en ello también un instrumento para cultivar las competencias del individuo...»; «...el aprendizaje despierta una variedad de procesos evolutivos que son capaces de operar sólo cuando el niño interactúa con personas de su entorno y en colaboración con sus pares. Cuando esos procesos se han internalizado, pasan a ser parte de sus logros evolutivos independientes... (Salomon, 1993: 90, 168)

In opposition to *weak* communicative approaches, we encounter *strong* versions these days, as well. The former are based on purely linguistic syllabuses, with a clear pre-selection of the language that the students are supposed to learn, and with emphasis on the product to be obtained. As an example, the so famous sequence *presentation-practice-production* can be depicted. Through this weak communicative approach to

the teaching-learning of an L2 or language different to the mother tongue, in our precise case, English as an International Language, a topic is introduced by the teacher with its subsequent manipulation, elicitation and systematization of the rule taught. Later, students are involved in pre-communicative practices to reinforce the new topic, to finally reach the so criticized free production step, stage where students are asked to produce, either in the written or in the oral medium, but compulsory using the language presented at the very beginning. On the contrary, a program of studies for the teaching-learning process of languages different to the mother tongue based on the resolution of tasks or genuine problems is procedural (Prabhu, 1987) since language is taught and emerges *through* authentic communications created with others, with equals, in a certain setting and mediated through varied objects (distributed cognition), rather than *to communicate* with others, later. This approach is said to be strong in nature, due to the fact that from the very beginning the new language is introduced through different tasks to solve, aided by the building of scaffolding on behalf of the educator, a scaffolding which is aimed to disappear when advancing in the Zone of Proximal Development and showing autonomy in performance. Maybe, the phrase that best describes this new position when trying to participate in the learning of a foreign language is the one put forward by Diana Larsen-Freeman (2000), which somehow states that we use English in order to learn it, rather than learning English in order to use it .

Coming back to project work, it is paramount to be serious enough when designing it, given that what occurs in the interpersonal set will be later internalized (intrapersonal area). Let us bear in mind that it is a holistic strategy, worth value in this global village we are living in, situation that faces us, as educators, with students with different learning styles, different cultural backgrounds, and different or multiple intelligences. A monotonous and homogeneous approach does not help our students to reach their maximum capacities, it does not assist them to advance along their Zone of Proximal Development, whereas a project work approach made up of tasks or problems to be solved with those *significant others* (other people and varied objects) lends them a hand to build on their individual and personal strengths and allows them to explore their interests within the corresponding syllabus.

Taking into account all the aforementioned, it is crystal clear that the content to be taught is the task itself. This task will activate the relevant background knowledge or *situated cognition*, shown through each student's contribution. On top of this, this task will represent a problem to be solved within the framework of a project work, which, from its essence, requires and needs relation and interrelation among participants for the creation of new knowledge (distributed cognition). All this should occur within a scenario of authenticity, global features and integration of language and contents, as well as purely personal aspects, such as each participant's character, experiences, and previous knowledge (Ribé & Vidal, 1993). It is this complex creation that must be understood as a moment in which assisting students is not dangerous at all. The educator can do it; other mates can also do it. Moreover, students can get assistance through the use of a calculator, a computer, a dictionary, or whatever. These *significant others* do not make the task easier for the students. On the contrary, their presence fosters the development of their situated capacities; their company encourages them to do it definitely more successfully than doing it in isolation, due to the distributed situation in which the act of learning takes place.

Hence, we, as educators of a new century that faces us with new challenges, must take a more constructive role: the role of understanding our students and sharing knowledge with each of them, paying attention to the individualities we meet and that are indispensable to solve a task and a project. All in all, we must consider what is demanded to be able to learn in a totally collaborative context and this encompasses the idea of distributed cognitions.

Concluding

In conclusion, we insist on highlighting the intimate connection that exists between the notion of distributed cognitions and the latest communicative approaches based on the solution of collaborative projects in the area of English as an International Language. When Salomon tries to find the best way of defining distributed cognitions, the author refers as follows:

...distribución también significa compartir: compartir autoridad, lenguaje, experiencias, tareas y una herencia cultural. A diferencia del conocimiento y la capacidad que tradicionalmente se ha considerado que residían sólo dentro del individuo»...«las cogniciones distribuidas no tienen un lugar único, dentro del individuo»...«están en medio de y se reúnen en un sistema que comprende un individuo y pares, docentes o herramientas suministradas por la cultura» (Salomon, G. 1993: 153-154)

To learn a foreign language by means of project work, made up of tasks to be solved is, in the end, to conceive the creation of knowledge as distributed cognitions, as the result of the constant interaction among human beings mediated by artifacts (the mother tongue, the target language, and material objects) to achieve a common aim, satisfying the individual necessities, as well as those that enrich ourselves as members of a culture.

Bibliography

- Brown, J. S.; Collins, A. & Duguid, S. 1989. *Situated cognition and the culture of learning*. In *Educational Researcher* 18 (1): 32-42.
- Canale, M. 1983. *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In Richards, J. and R. Schmidt. *Language and Communication*. London: Longman.
- Cole, M. & Engström, Y. 1993. A cultural-historical approach to distributed cognition. In *Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations*, Gavriel Salomon (eds.) New York. CUP.
- Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford. OUP.
- Graddol, D. 2006. *English Next*: London. British Council.
- Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford. OUP.
- Prabhu, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford. OUP.
- Ribé, R & Vidal, N. 1993. *Project Work Step by Step*. Oxford: Heinemann.
- Salomon, G. 1993. *Cogniciones Distribuidas. Consideraciones Psicológicas y Educativas*. CUP. Traducción: Eduardo Sinnot.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA. MIT Press.

María Eugenia Falabella es Licenciada en la Enseñanza del Inglés (UCALP), Especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO) y Magister en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (Universidad de Jaén) También ha realizado el curso como Tutora Virtual en el AVE (Aula Virtual de Español, Instituto Cervantes) y concluido su Diplomado en diseño y desarrollo instruccional de material e-learning (UTN-UAM), así como un postgrado en Materiales Didácticos: lenguaje y mediación (FLACSO). Actualmente cursa la especialización en docencia en entornos virtuales de aprendizaje (Universidad Nacional de Quilmas (UNQ). La escritura de artículos para revistas sobre lingüística y lingüística aplicada es otro de sus campos de desarrollo profesional.

Tiene experiencia de enseñanza de inglés en todos los niveles educativos: tutora virtual del Master in TEFL (FUNIBER) y asesora de las tesis de FOPELE (Formación de Profesores de Español como Lengua Extranjera). De 2006 a 2008 participó en un proyecto de capacitación propuesto por la provincia de Buenos Aires (Dirección de Capacitación – DGCE) como Capacitadora Regional en ocho ciudades de la región XV, para profesores de lenguas diferentes a la lengua madre y como Miembro del Equipo de Investigación Educativa (Equipos Técnicos Regionales) en el área de inglés EPB para la creación de los Diseños Curriculares vigentes de la provincia de Buenos Aires.

Correo-e: eugefalabella@hotmail.com

Received 30 March 2011 / Revised version accepted 28 Nov. 2011

ARE COMMUNICATION STRATEGIES TEACHABLE?

Samantha Lewis
Teacher trainer

Resumen

Este artículo discute la posibilidad de enseñar las estrategias de comunicación en el aula de inglés como lengua extranjera. Tras una reflexión sobre las características de la producción del habla en la lengua materna, trata algunas de las dificultades de hablar en un idioma extranjero y las dificultades que conlleva la enseñanza de hablar como destreza. Examina diferentes tipos de estrategias de comunicación y los posibles enfoques que se puede implementar en el aula para conseguir una mayor concienciación de los alumnos sobre la existencia de éstas y desarrollar así su competencia a través de la implementación y práctica del lenguaje. Hay frecuentes referencias a actividades prácticas para el aula que permitirán a los alumnos desarrollar sus competencias de comunicación y tener más confianza en el momento de expresarse oralmente en inglés.

Palabras clave: competencia comunicativa, estrategias de comunicación, EFL, producción del habla materna, destreza del habla

Abstract

This article discusses the teachability of communication strategies in the EFL classroom. As well as reflecting on the nature of speech production in the mother tongue, it looks at some of the difficulties encountered when speaking in a foreign language and the inherent difficulties in 'teaching' speaking as a skill. It focuses on different types of communication strategies and possible approaches that can be used in the classroom to raise students' awareness of these strategies and develop their strategic competence through the implementation and practice of the language. Reference is made throughout to practical classroom activities which will enable students to develop their strategic competence and become more confident at communicating in English.

Key words: communicative competence, communication strategies, EFL, natural speech production, speaking skill

"Communication strategies train learners in the flexibility they need to cope with the unexpected and the unpredictable. At the same time, they help students get used to the non-exact communication, which is perhaps the real nature of all communication. In this way, they help to bridge the gap between the classroom and the outside reality, between formal and informal learning...communication strategies encourage risk-taking and individual initiative and this is certainly a step towards linguistic and cognitive autonomy."¹

As Mariani outlines in his article¹, developing strategic competence in speaking can encourage autonomy in oral interaction. We, as teachers, should be guiding our students towards developing their communicative competence and the introduction and implementation of communicative strategies in the EFL classroom plays an essential role in this process.

¹ Mariani. L 1994. "Developing strategic competence towards autonomy in oral interaction." *Perspectives TESOL* journal, Italy. Volume XX, No 1. <http://www.learningpaths.org/papers/papercommunication.htm>

1. Learning strategies in the EFL classroom

I am a firm believer that in the EFL classroom students benefit from learning strategies which enable them to listen, speak, read and write more effectively in English. Within each of the four macro skills (listening, speaking, reading and writing) students need to become aware of the range of sub-skills that can be developed and how this will help them to improve their overall language proficiency. Certain strategies used naturally by native speakers can be transferred directly from the learner's L1, while others need to be formally introduced. Whereas some coursebooks will introduce learning strategies gradually throughout the duration of a course, others may need supplementing by the teacher and this is often the case with the speaking skill. One of the reasons why the speaking skill receives less attention in the EFL classroom than it deserves could be because of the very nature of speaking and the inherent difficulties and challenges of 'teaching' it.

2. The nature of speech

There are many reasons why oral communication in a foreign language can be unsuccessful. The speaker may fail to use the right vocabulary, grammar or functional language for the situation or may not have the right cultural or contextual knowledge of the topic of conversation. Pronunciation is one of the main causes of misunderstanding. For example, a non-native listener may have difficulties understanding the pronunciation of a native speaker or a non-native speaker's pronunciation may be incomprehensible to the listener. The pressures of communicating in real time and having relatively little time to think also contribute towards making speaking in a foreign language an extremely demanding skill. Furthermore, by reflecting on what is involved in natural speech production in our own language, we can see how this process, which is carried out automatically in the mother tongue, becomes much more complex in another language. The model of natural speech production proposed by Levelt (1989) and explained by Scott Thornbury in *How to Teach Speaking*² includes four main stages; conceptualisation, formulation, articulation and self-monitoring. During the conceptualisation stage we plan our message, using our background knowledge of the topic and discourse to do so. We then select appropriate words and discourse structures to formulate the message we wish to convey. Next, we use the speech organs to articulate our message, making it audible to the listener and finally we listen to ourselves, reformulating or correcting our message if necessary. What is important for us to consider as language teachers is that these stages happen automatically in our own language, but become a far more conscious process when carried out in another language. By helping our students with the various stages of the process, we can perhaps move some way towards making their speech production in L2 more automatic.

Bygate talks about two main demands which can affect the nature of speech. The first are the processing conditions greatly affected by the pressure of time. The second are reciprocity conditions, or the main effects of the processing conditions on speech. In order to deal with these demands, Bygate explains that speakers use various devices to facilitate the production of speech and to compensate when communication is unsuccessful. He breaks these devices down as follows:

- ✓ Facilitation techniques:
 - Simplification – avoiding complex structures

² Thornbury 2005: 3-6

- Ellipsis – omitting parts of a sentence
 - Formulaic expressions – ‘chunks’ and set phrases that are often functional
 - Fillers and hesitation devices – phrases and sounds that buy the speaker thinking time
- ✓ Compensation techniques:
- self-correction
 - false starts
 - repetition
 - rephrasing

Such devices are naturally used by native speakers when they speak. By making students aware of this, they can be encouraged to consider how many of these devices can automatically be transferred when speaking in L2 in order to make their speech sound more natural. Many students are reluctant to speak in a foreign language because they worry about making mistakes. By pointing out the fact that even native speakers are constantly correcting and reformulating what they say, we can encourage our students to take more risks in L2 and realise that they don't need to speak in perfectly-formed, grammatically-correct, complex sentences.

3. Types of communicative strategies

As well as the automatic transfer of skills from L1 to L2, there are many communicative strategies that can be introduced to our learners. Bygate identifies two main groups of communicative strategies as follows:

- ✓ Achievement strategies:
- Guessing strategies, e.g. borrowing or foreignizing a mother-tongue word, literal translation and coining or inventing a word.
 - Paraphrase strategies, e.g. circumlocuting around a word when we don't know the exact word.
 - Cooperative strategies, e.g. when the speaker signals to the interlocuter for help.
- ✓ Reduction strategies:
- Avoidance strategies, e.g. changing one's message to avoid using certain language or to make it more manageable.
 - Compensatory strategies, e.g. organising one's message in order to buy thinking time.

Generally speaking, we could say that reduction strategies tend to be used by communicators who are anxious about making mistakes, who value accuracy over fluency or who are reluctant to take risks with the language. There is certainly a time and a place for reduction strategies, sometimes we immediately detect the need to avoid a certain topic, but an over-reliance on these strategies, particularly avoidance strategies could lead to a learner's interlanguage becoming fossilised. On the other hand, achievement strategies tend to be favoured by learners who value fluency over accuracy and who are prepared to take risks with the language. Therefore, there is a strong argument for equipping our learners with achievement strategies in order to help them to become better communicators. The use of achievement strategies can compensate for gaps in a learner's interlanguage. As there are so many gaps in this interlanguage, particularly in the initial stages of language learning, I believe that we should be enabling our students to use appropriate achievement strategies right from the beginning of their language learning experience. By enabling our students to use

communication strategies we are helping them to take more risks with the language, become more autonomous with the language and deal more confidently with the unpredictable nature of speech.

4. How should we teach communicative strategies?

As teachers, we need to decide which strategies are appropriate for our students and how to introduce them in the classroom. I do not agree with the idea that this can be left up to chance, teaching random communicative strategies as they come up. Nor do I think that the teaching of communicative strategies should resemble some linguistic straightjacket which does not allow students to later adapt and apply the language to different situations. The key is to raise students' awareness of language and phrases that fulfil a certain communicative function and then provide students with opportunities to put this language into practice in a 'free' enough context that they can be responsible for selecting and implementing the most appropriate strategies for the situation i.e. they are involved in the application of this language and this involvement will make the process more meaningful and memorable. It can be useful for students to follow a structured speaking syllabus which will enable them to increase their confidence and autonomy little by little and thus gradually develop their communicative competence.

5. Communicative contexts

5.1. Classroom communicative strategies

It is useful to make a clear distinction between different types of communicative contexts in which learners need to speak English as they require different communicative strategies. One type of interaction that occurs on innumerable occasions during every lesson is that of routine student-student interaction within the learning context. Unfortunately, for many secondary students, the classroom is the only chance they get to speak English and in big classes there is rarely enough time for the teacher to talk to all the students individually. We should therefore exploit the amount of English students use in these repetitive student-student or student-teacher exchanges. Examples of general interaction in a typical EFL class include comparing answers to an exercise, discussing options in order to complete an exercise together, checking answers, borrowing a piece of paper or a pen, asking what something means or how something is spelled or pronounced, asking someone's opinion and agreeing or disagreeing.

When we stop and think about how much class time such exchanges take up, students who carry out this communication in the mother-tongue, and many do, are wasting an opportunity to develop their communication skills. If students are linguistically prepared and motivated to do so, there is no reason why all of this type of classroom interaction cannot take place in English. The more English learners speak in the classroom, the more confident and autonomous they will become and the more risks they will be prepared to take in L2. Students can be taught formulaic expressions that will help them cope with communication in the learning context. The teacher can begin by introducing such expressions on the first day of a course at any level, and gradually build up the number and complexity of the expressions.

However, creating a more 'English' environment in a monolingual classroom does not happen overnight and requires constant encouragement from the teacher and constant effort from the students. Teachers can build their students' confidence by not over-correcting, by giving praise when they use communicative

strategies appropriately and by allowing students to refer to a written version of the language to aid memory until they remember them and can use them spontaneously. This could be a record of the phrases at the back of their coursebook or language posters on the classroom walls. The Cambridge University Press secondary school course *Interactive*³ includes an innovative fold-out cover with communication strategies that students can refer to and use quickly, easily and as often as they require. For students who are reluctant to use English in class, one way of encouraging them to try to use as much as possible and active participation in English is by assessing their general classroom communication skills and awarding a grade for their ongoing performance as part of their overall speaking assessment.

There are many examples of formulaic expressions that can be introduced to students. A few examples for low-level students could include:

<u>Asking about language</u> Can you repeat that please? What does...mean? What's...in English? How do you spell...? Can you write that on the board?	<u>Matching things (e.g. words to pictures)</u> Is picture 1 <i>a mobile phone</i> ? Yes, it is / No, it's <i>an MP3 player</i> . I think it's a...
<u>Asking for things</u> Can I have <i>a piece of paper</i> , please? Can I borrow <i>a pen</i> , please? Yes, here you are. Can you turn it <i>up/down</i> ? (audio) Can you make it <i>bigger/smaller</i> ? (IWB focus) Can you move the page <i>up/down</i> ? (IWB focus)	<u>Comparing answers</u> What have you got for number 1? I've got... Me too. I haven't. I've got...

When introducing the language to students, it is useful to carry out activities that appeal to all types of learners; visual, auditory and kinaesthetic learners. The teacher can use a range of activities to consolidate the language. Flashcards with each phrase written big enough for all students to read can be used in a variety of ways with the whole class. For example, the teacher divides the class into two teams and the team that shouts out the correct phrase the loudest wins a point. Visual activities could include flashing the cards quickly, pulling the cards slowly out of an envelope or mouthing the phrase silently while students lip read what the teacher is saying. Auditory activities could include humming the intonation of the phrase, tapping the stress pattern of the phrase or saying the phrase slowly word by word and students complete the phrase as soon as they know what it is. Kinaesthetic activities could include miming the phrase or writing the phrase in the air. Possible pair or small group activities to help students consolidate the language and commit it to memory could include 'Jumbled words' where students are given the phrases with the words in the wrong order and have to correct them or 'Look how many I've used!' where students write the expressions on individual slips of paper and put them down on the table every time they use one appropriately or tick the expressions on a list every time they use them during a speaking activity. The aim being to use as many as possible.

³ Hadkins, Lewis, Budden (2011)

5.2. 'Real-life' communicative strategies

Many other communicative contexts arise when students engage in different speaking tasks. Unlike general classroom language, which relates specifically to the learning context, communication here is more similar to real-life communication outside the classroom in a variety of contexts. There are a huge number of examples of communicative strategies which are useful for students including facilitation techniques such as using fillers and hesitation devices in order to buy time and keep a conversation going, paraphrasing strategies, such as circumlocution or describing the function of something, cooperative strategies such as asking for clarification, indicating understanding, showing interest and a wide range of formulaic expressions like giving and following instructions, putting things into order, reacting to good or bad news, describing people, making suggestions or apologizing, etc. This type of language is sometimes covered in coursebooks as part of a speaking or functional speaking syllabus, which is often based on real-life contexts like giving directions or ordering food in a restaurant.

In terms of how to teach these communicative strategies, Mariani suggests different possible approaches to strategy education⁴. One of which consists of an inductive, experiential approach with four stages of exploration and observation during which students become aware of the use of certain communication strategies through receptive exposure to them and are later given opportunities to practise using the strategies before evaluating their own performance. Many teachers may find a structured procedure such as this one useful when planning how to teach their students communication strategies. First, students listen to a dialogue between two or three speakers using communicative strategies naturally in a certain context. As they listen to the model dialogue, students complete a task in order to draw their attention to the strategies. There are several ways of carrying out such a task. For example, by giving students a list of the communication strategies and asking them to tick the ones that are used, number them in the order as they occur in the conversation, label which are used by which speaker or listen and complete gaps in the phrases. This kind of focus is helping students with the 'formulation' stage of natural speech production. After pulling out the communicative strategies from the context, we should draw students' attention to the pronunciation, with special emphasis given to suprasegmental features such as where the main stress falls in the utterance and the intonation used. This stage helps students with the 'articulation' stage of natural speech production. As the language is recorded, students could be encouraged to listen and repeat so as to imitate the intonation used. If the dialogues are recorded in DVD format, attention can also be paid to the non-verbal, paralinguistic features that accompany the language. Then, we should provide an opportunity for students to put the strategies into practice in another context. We can do this by setting students a task in which the use of communication strategies will help them to complete it successfully and more easily. An information gap task with a problem to solve immediately creates a context where different communication strategies are necessary. Picture differences, roleplays, ranking activities or problem solving tasks all provide suitable contexts for developing communication strategies. It is also useful for students to record their performance during this production stage and subsequently compare it with the native speaker performance in the original recording. This is impractical to do in every class, but from time to time, may be motivating and interesting for students. If recording facilities are not available in certain teaching contexts, peer observation is an alternative way of assessing performance, although learners would find certain guidelines useful so as to know what to listen out for when listening to their peers. A very straightforward activity could involve

⁴ Mariani (2010: 44-51)

giving students a list of possible communication strategies that could be used during the speaking activity and getting students to tick the ones used by their peers as they complete the task. Students could also reflect on parts of the task where communication wasn't successful and discuss any strategies that could have been used to help. Reflective activities such as these can help students with the 'self-monitoring' stage of natural speech production.

One technique suggested by Bygate in order to improve oral performance is that of task repetition.

"...task repetition has been shown to have effects on subsequent performance....Students who repeated two tasks, having first performed them ten weeks earlier, completed them more fluently and with greater complexity on the second occasion when compared with their performance of a new task of the same kind on the same day."⁵

As it is often the case that performance is improved the second time we do something, this idea could be exploited during the assessment of speaking skills. By using similar speaking activities to those that have been covered at an earlier stage of a language course as part of our assessment of speaking skills, students have an opportunity to improve their performance and perhaps think more about how they are using the language during the task rather than simply what they are going to say to carry out the task.

6. Activities to consolidate communicative strategies

The list of speaking activities that can be used in the classroom to put communicative strategies into practice is endless and can include anything from roleplays to discussions or ranking activities to problem solving tasks. Books such as *Discussions that work* by Penny Ur⁶ offer a whole range of practical activities that can be used in the classroom.

There are other activities that require little or no preparation on the part of the teacher and are also very useful in consolidating communication strategies. One useful way of developing communication strategies for dealing with unknown language at word or sentence level is through the game 'Taboo'. A home-made version can be made in the classroom by students. Each group of five or six students rips up a sheet of paper into 20 small squares. On each square they write a word, preferably one that has come up in a previous lesson, thus exploiting the opportunity to recycle vocabulary. Once twenty words have been written, the teacher gives the pieces of paper face down to another group. Then, the students in each group take turns to look at a word and describe it to the rest of their group without saying the word written on the piece of paper or showing the word to the rest of the group, but using communication strategies to describe or explain the word. Once someone guesses the word correctly, another student takes the next word and this continues until all twenty words have been explained and guessed correctly. In order to complete this activity, students will need to use paraphrasing strategies such as describing the function of something, describing what something looks like or what it's made of or other techniques such as using a word that is close in meaning, a general word or simplification. Similar communicative strategies can be practised with picture difference activities. Students work in pairs and each one looks at a picture which is similar to their partner's picture but has some differences. Without looking at each other's pictures, students must describe their picture and ask about their partner's picture in order to find as many differences between the two as possible.

⁵ Bygate, M. in *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (2001: 17)

⁶ Ur, P (1981)

One useful collection of learning strategies that can be taught in order to help learners develop their vocabulary, grammar and four macro skills can be found in the book *Learning to learn English*⁷. Ellis and Sinclair enable learners to build up their confidence when speaking English by introducing strategies that can be used when a word is unknown. Using a similar procedure to the one explained previously, students listen to different speakers communicating in a real-life context and they focus on the communication strategies used. In one particular example⁸, students are introduced to several achievement strategies such as using a foreign word, describing the function of something, what it looks like and what it's made of, using a word that is close in meaning, inventing a new word or expression or using a substitute word e.g. 'thingy' as different speakers try to ask for something in a shop they don't know the word for (in this case it's a rawl plug). Afterwards, students put the strategies into practice in a shopping roleplay. Another activity in the same book exposes students to the communicative strategies we use to buy time, such as 'Ah, yes, now...', 'Well, actually...', 'You see...', 'How shall I put it?...', or 'Well as far as I can see...'. The strategies are then practised in a very simple 'Just a minute' activity in which students have to talk for a minute about a certain topic. This straightforward activity can be carried out in a spare five minutes at the end of any class and which requires minimal preparation, but helps to develop students' communicative competence.

7. The teacher's role and error correction

When developing communicative strategies in the EFL class, the teacher's role is extremely important. As well as introducing the communicative strategies in meaningful, memorable contexts and following up with appropriate opportunities to practise and consolidate the strategies, the teacher must consider his or her attitude to errors and error correction and how it relates to motivation and overall student performance. The very nature of speaking means that it can never be error free. Even native speakers constantly correct themselves or clarify what they are saying when the listener signals a need for clarification. False starts, repetition and clarification are natural in native-speaker speech and so should absolutely be tolerated in non-native speaker speech. If we are to help our learners to develop their spoken fluency, we must encourage them to take risks and experiment with the language and make it clear that mistakes are tolerated and form a natural part of the process.

However, that is not to say that mistakes should be ignored, simply that we should have clear aims about how to focus on error correction. Giving delayed feedback after the successful completion of tasks can be effective. In order to do this, we should monitor students while they are on task and make a note of mistakes. Once the students have completed a task successfully, and we have acknowledged that at the beginning of the feedback stage, we could then draw their attention to some of the errors that were committed during the task and involve the students in the error correction stage by writing anonymous mistakes on the board. Anonymous, as our aim is not to focus on mistakes made by certain individuals in the class, but to pick up and correct typical mistakes which occur most frequently or mistakes that more than one student make. Another important element of this stage is to give positive feedback too. In other words, we should make a point of telling students when they use communication strategies successfully in order to boost their

⁷ Ellis and Sinclair (1989)

⁸ Ellis and Sinclair (1989: 39)

confidence. If students are aware of when they have used snippets of language successfully, they are more likely to use these snippets again in another context.

8. Conclusion

If we are to help students develop their communicative competence, it is essential that we expose them to and draw their attention to a variety of communicative strategies, give them opportunities to apply the strategies in similar contexts and give them structured feedback on their performance. With careful planning, I do believe this is possible and indeed necessary from the initial stages of language learning. We introduce learning strategies to help students develop their reading, writing or listening skills, so teaching students how to develop their communicative competence should be no exception. In today's world where a high percentage of students need or will need to be able to speak English outside the classroom, there is an absolute necessity to develop communicative competence as an integral part of an effective EFL syllabus.

References

- Bygate, M. 1987 *Speaking*, Oxford University Press
- Bygate, M. 2001. *Speaking, The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press
- Mariani, L. 2010. *Communication strategies. Learning and teaching how to manage oral interaction*. www.learningpaths.org
- Thornbury, S. 2005 *How to Teach Speaking*. Pearson Longman.
- Ellis and Sinclair. 1989. *Learning to learn English*, Cambridge University Press
- Hadkins, Lewis, Budden. 2011. *Interactive*, Cambridge University Press
- Ur, P. 1981 *Discussions that work* Cambridge University Press

Samantha Lewis has worked in ELT since 1994 as a teacher, teacher trainer and CELTA trainer. She has co-authored *Interactive*, a four-level course for secondary students, with Cambridge University Press. She is currently working for the British Council in Alcalá de Henares and studying for an MA at the University of Alcalá. She is particularly interested in teaching English to young learners and teenagers and developing speaking skills in the classroom.

Received 30 March 2011 / Revised version accepted 4 Nov. 2011

UN MODELO EXPLICATIVO PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL DESDE LA COMPETENCIA EMOCIONAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Roberto Martínez Mateo y José Sánchez Santamaría
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

El alumnado de la educación secundaria obligatoria (ESO) todavía se caracteriza por presentar un bajo nivel de dominio en la competencia comunicativa oral. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de articular propuestas didácticas fundadas en el aprendizaje situado, orientado a potenciar el máximo desarrollo competencial en lengua extranjera - inglés- de todos los alumnos. El saber basado en el contenido no debe limitar las posibilidades de escuchar-comprender y de hablar-expresar del alumnado, siendo esencial el papel de las emociones como variables moduladoras de dicho proceso. Por ello, en este artículo se propone un modelo explicativo para el desarrollo de la competencia comunicativa oral, en conexión con la competencia emocional, para la enseñanza del inglés en la ESO de Castilla-La Mancha. Esta propuesta viene avalada por un ejercicio de contextualización y análisis teórico-normativa de ambas competencias.

Palabras clave: competencia comunicativa oral, competencia emocional, mediación, interacción, inglés.

Abstract

Oral Communicative Competence (OCC) of Compulsory Secondary School Students still shows poor performance. This fact evinces the need to formulate didactical proposals based on contextualized learning, aimed at boosting the maximum L2 (English) competence development of all the students. Content-based knowledge must not limit the students' chances to listen-understand and speak-chat, placing a strong emphasis on the emotion role as a modulating variable on that process. Therefore, this article puts forward an explanatory model to develop OCC linked up with the Emotional Competence (EC) for English teaching in Secondary Education Schools of Castille La-Mancha. This proposal is backed up by a contextualization effort and a theoretical and normative analysis of both competences.

Key words: Oral Communicative Competence, Emotional Competence, mediation, interaction, English.

1. Introducción

La Unión Europea, especialmente la Comisión, ha sido la institución que ha protagonizado el cambio de paradigma en el campo de la educación en lenguas en Europa al conseguir poner en valor la diversidad lingüística y el concepto de interculturalidad (CE, 2008). Por ello, uno de los principales retos de las políticas educativas y de formación europeas es el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente comunitarias, como queda reflejado en el buen número de iniciativas tomadas en ese sentido desde el seno de la Unión Europea que se han visto intensificadas durante la última década (CE, 2002; CE, 2007). Quizás, el mayor exponente de este compromiso con la promoción del aprendizaje de lenguas extranjeras fue la inclusión del multilingüismo en 2004 entre las responsabilidades de la cartera de un Comisario Europeo y que además sería el germen de la posterior creación de la cartera del Multilingüismo. Destacamos uno de los hitos de estas políticas europeas en materia lingüística que vienen a favorecer el aprendizaje de lenguas y que encuentra sus orígenes en el Consejo de ministros celebrado en Barcelona en 2002 donde se fijó el objetivo de que todo ciudadano europeo conociera su lengua materna y otras dos lenguas:

«Aprender sólo una lengua franca no es suficiente. Cada ciudadano europeo debería tener una capacidad de comunicación significativa en al menos dos idiomas además de su lengua materna» (CCE, 2003: 4).

En torno a esta preocupación cristalizó el Plan de Acción para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística (CCE, 2003), que trabajo consigo una serie de acciones y medidas orientadas a la mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado, de forma especial, a la adquisición de competencias comunicativas para comprender a otros y comunicarse con otros en el contexto de integración europea. A ello se sumó la puesta en marcha del Marco de Referencia Europeo sobre Competencias Básicas para el Aprendizaje a lo Largo de la Vida (UE, 2006), el cual se perfila como un enfoque innovador de enseñanza-aprendizaje basado «en las competencias y en los resultados de aprendizaje: lo que un alumno sabe, entiende y puede hacer» (CEDEFOP, 2010: 8).

En este contexto, el dominio competencial de uno o más idiomas se ha convertido en una prioridad para el sistema educativo español. Esta situación viene reforzada por la necesidad de mejorar el bajo nivel de muchos alumnos en la Competencia Comunicativa Oral (CCO) en lengua inglesa al finalizar la enseñanza obligatoria (Martínez Piñeiro, 2002; Vez y Martínez Piñeiro, 2002, 2004). Y, aunque es en la educación primaria cuando la legislación vigente establece que el alumno al finalizarla deberá «adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas» (art. 17f, LOE, 2006), es en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde la competencia en comunicación lingüística debe ser adquirida para «comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada» (art. 23i, LOE, 2006). Y, este es sin duda, uno de los principales motivos y avales del artículo que se presenta, a la vez que pone de manifiesto la necesidad de coordinación docente entre educación infantil, primaria y secundaria.

Con la introducción del enfoque de competencias básicas, con la LOE (2006), estamos asistiendo a una revisión y actualización de la práctica docente del inglés. Tiene plena vigencia las ideas expuestas por García Santa-Cecilia (1995: 158), cuando afirma que:

«la práctica de los procesos de comunicación en el aula y la transferencia de esta práctica a situaciones reales de comunicación, requerirá el desarrollo de procedimientos metodológicos adecuados que permita desarrollar actividades de comunicación y actividades de aprendizaje en contextos significativos y estimulantes para los alumnos»¹.

Esa nueva disposición mental hacia la enseñanza no puede alcanzarse como si de la activación de un interruptor se tratara, con hacer un simple clic. En este sentido, las implicaciones de la metacognición del alumno en relación a su desarrollo competencial, resulta esencial en la ESO; es decir, el alumno debe adquirir plena conciencia de cuál es el papel a desempeñar en su proceso de adquisición de saberes y de la relevancia de su disposición hacia el proceso de aprehensión de los mismos. Pero además, resulta esencial reconocer el papel de la dimensión emocional como elemento que contribuye al desarrollo de la CCO (Arnold y Fonseca, 2004). Aspecto que se ve fortalecido por la consideración de la competencia emocional como básica, dentro del currículum de Castilla-La Mancha, a alcanzar todo alumno al finalizar de la ESO.

En este sentido, la finalidad de este artículo es contextualizar y analizar la relación existente entre el desarrollo de la Competencia Comunicativa (CC), particularmente en una de sus manifestaciones, la CCO, en la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés) y el desarrollo de la Competencia Emocional (CE) en la ESO. Todo ello desde una serie de postulados teóricos, así como por lo establecido en el

¹ En claves actuales, son tareas auténticas y aprendizaje situado que permita la creación de contextos y posibilidades de aprendizajes diversos y transferibles a la cotidianidad del alumnado.

currículum de la ESO del sistema educativo en Castilla-La Mancha. Ambos contextos: teórico y normativo, sirven para dotar de contenido al modelo explicativo-comprensivo que planteamos para el desarrollo de la CCO en conexión con la CE. Este modelo se basa en el propuesto por Celce-Murcia y Olshain (2000), sobre cómo trabajar didácticamente la subcompetencia comunicativa oral, sin obviar la naturaleza dinámica e interdependiente de las competencias básicas.

2. Contexto teórico y normativo de referencia.

En este apartado, se pretende establecer el marco teórico sobre el que descansa nuestra propuesta de trabajo, centrando la atención en el concepto de lengua y de didáctica de la lengua extranjera. Desde ahí, se pretende delimitar el concepto de CCO en el aprendizaje del idioma inglés, como paso previo, para aportar argumentos que avalen las implicaciones de la CE en el desarrollo de la CCO. Y, por último, estos argumentos conectados con el marco normativo vigente en Castilla-La Mancha, sirve para justificar el modelo que proponemos y da cumplimiento al carácter prescriptivo del tratamiento didáctico de la dimensión de la CCO dentro de la Competencia Comunicativa Lingüística (CCL) y la CE en la ESO.

2.1. Lengua y didáctica de la lengua extranjera: trazos conceptuales e implicaciones pedagógicas del enfoque de competencias.

La aproximación conceptual a la lengua, al igual que a los modelos docentes es como la visión de un poliedro: puede adoptarse desde distintos prismas. El hecho de optar por un determinado ángulo nos hará acogernos a unos determinados postulados teóricos en detrimento de otros. No obstante, pese a que los acercamientos a la docencia de la lengua (extranjera) se pueden efectuar, sobre el papel, desde distintas perspectivas con sus diversas naturalezas, paradójicamente, estos enfoques, en muchas ocasiones, resultan en la práctica complementarios entre sí.

Cuando nos referimos a la noción de lengua, participamos de esos postulados que la conciben como una acción comunicativa (Martínez Agudo 2003, 2006), lo que nos remite a un enfoque de carácter pragmático basado en el análisis del discurso o competencia discursiva (Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell, 1995; Celce-Murcia and Olshain, 2000), entendida como toda producción oral o escrita va más allá del nivel oracional, pero donde destaca por encima del resto de sus elementos constituyentes la preocupación por las propiedades comunicativas del lenguaje, es decir, por la competencia comunicativa (Martínez Agudo, 2006). Mientras que si asumimos una visión más social, la lengua se percibe como un instrumento que posibilita la interacción entre los usuarios. Interacción que, en todo caso, persigue siempre unos fines comunicativos y donde las funciones y las estrategias comunicativas desempeñan un papel preponderante. Si bien también participamos de pleno de la definición propuesta por Laguna González (2009: 3) según la que «aprender es principalmente actuar e interactuar, por eso, la adquisición de conocimientos se produce cuando están relacionados con el uso y tienen como destino ser útiles». Definición que, aunque podría tildarse de genérica, encaja a la perfección en nuestra visión de corte funcional de lo que debe ser la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por tanto, la lengua vista como una acción o una interacción entre usuarios debe considerarse como una actividad cargada de intención, que persigue la consecución de un objetivo: la comunicación.

Teniendo presentes estas consideraciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera adquiere sentido en la acción, esto es, en su utilización como medio que posibilita el entendimiento entre

interlocutores para la transmisión del mensaje. Y a su vez, si consideramos que la adquisición del conocimiento lingüístico es un proceso dinámico y activo, no podemos concebirla en otro contexto que no sea en un marco de interacción e intercambio. Resulta fundamental:

«...la toma de conciencia sobre el papel de la lengua extranjera como un instrumento sociopragmático que proporciona a los alumnos la oportunidad de desarrollar sus capacidades como experimentadores y negociadores más que como receptores pasivos de datos y tópicos netamente lingüísticos» (Vez, 2000: 157).

La enseñanza de idiomas tiene como claro objetivo facilitar los medios, recursos y estrategias al estudiante en contextos diversos (inicialmente lingüístico, pero también en el plano social, relacional, cultural, emocional, etc.) que permitan a este avanzar primero, en su formación integral como persona y, en segundo lugar, hacia la consecución del fin último de la competencia comunicativa. Por ello, para lograr este objetivo, parece razonable que la didáctica de la lengua extranjera opte por una aproximación comunicativa-funcional donde predomine, por encima del resto de valores, la comunicación del mensaje en su contexto. Sin embargo, la enseñanza presencial de lenguas en nuestro sistema educativo se ha basado en un enfoque metodológico que ha primado las cuestiones formales y distribucionales sobre los conceptos situacionales y semánticos. Esta realidad aún prevalece en muchas de las aulas de enseñanza de lenguas y, entre cuyas consecuencias estaría la falta de motivación en el aprendiz; a causa del alejamiento de las situaciones comunicativas, habitualmente sustituidas por ejercicios repetitivos (Vez, 2000) y no ha posibilitado que el alumnado de secundaria haya alcanzado un nivel de competencia lingüística equiparable al de la mayoría de sus coetáneos europeos.

Desde esta perspectiva comunicativo-funcional y dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, se privilegia la utilización de la palabra hablada en el aula respecto al texto escrito. La lengua cobra sentido en uso, en acción, y permite la consecución de las intenciones que persigue: se siente y se piensa a través de la palabra. Entre las aplicaciones prácticas de este modelo didáctico destacan, como principal actividad, las interacciones orales profesor-alumno y, más aún, entre alumnos, entre iguales (juegos de rol, debates, argumentaciones, entre otros métodos activos). Los materiales empleados deben tratar de recrear, en la medida de lo posible, situaciones y contextos auténticos, extraídos de la vida cotidiana y hacer uso del lenguaje real, de modo «que contribuyan a la generación de un contexto seguro y predecible y al desarrollo de las habilidades comunicativas» (Fleta, 2007: 13). El alumno percibirá su aprendizaje como una tarea significativa que le permite adquirir y practicar las destrezas necesarias para comunicar el mensaje deseado. Por consiguiente, la familiaridad de los temas tratados y la utilidad de los mismos, unido a la satisfacción que produce el logro de una comunicación oral eficaz, cultivará su motivación de cara al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, somos conscientes de que la motivación es un factor modulador en el desarrollo de la CCO.

En este contexto, las reformas del sistema educativo, inspiradas en las recomendaciones de la Unión Europea, plantean una doble posibilidad a docentes y alumnos, ya que implican una oportunidad, a la vez que un reto, para dar contenido a las implicaciones pedagógicas del enfoque de competencias dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2011). Por una parte, el profesorado debe bajarse del estrado en el que se hallaba anclado para adoptar un posicionamiento más flexible y soltar las riendas sobre el control del proceso educativo. Mientras que, por otra parte, el alumno debe abandonar su predisposición a la pasividad y a la adquisición del conocimiento desde la inactividad para asumir un papel mucho más activo, dinámico y participativo. Un claro ejemplo, de lo afirmado se aprecia en la Educación Superior, donde los cambios introducidos por el *«EHEA is subverting the roles of students and teachers in*

tertiary language Education» (Pérez Cañado, 2010:103)². Por oposición a las tradicionales funciones de «*directors, orchestrators or instructors*» (Pérez Cañado, 2010:105)³, el profesor tiene que actuar más como un facilitador, organizador, consejero o analista, por citar alguno de sus nuevos roles pero, por encima de todos, destaca su función como activador de la comunicación. Sin embargo, sería ilusorio pensar que los agentes involucrados en el proceso comunicativo pueden llegar a asumir este cambio de perspectiva sustancial respecto del modelo de adquisición del conocimiento tan arraigado nuestro sistema educativo de la noche a la mañana. Otro de los aspectos que ha venido trabajándose, y que se alinean con los metodológicos, se refieren a la importancia de la motivación como factor modulador para el éxito en el aprendizaje de idiomas. Tal y como han puesto de relieve Kolyva y Angelescu (2006), en su publicación titulada: «50 formas de motivar a los estudiantes de idiomas».

Esta situación conlleva una serie de implicaciones pedagógicas que deben ser contempladas (figura 1):



Figura 1. Implicaciones pedagógicas del enfoque de competencias básicas en educación.
Fuente: Ballester Vila y Sánchez Santamaría (2011: 23).

2.2. La CCO en lengua inglesa y sus vínculos con la CE.

La CCO es una capacidad que permite hablar y expresar ideas, argumentos, pensamientos, sentimientos, entre otros. De modo que, su construcción no depende de recursos netamente lingüísticos, ya que al acto comunicativo concurren otros aspectos que influyen en la actuación oral del alumno y que están estrechamente ligados con la formación de este como persona; en el doble plano racional y emocional; del entorno en que se desenvuelve y de las relaciones sociales que mantiene. Dicha reflexión no es nueva. Fue ya recogida hacia la década de los 70 cuando Dell Hymes apostilló la visión de competencia lingüística ofrecida por Chomsky para acuñar un concepto más amplio: la competencia comunicativa, que definió como «la

² T. del A.: El EEES está trastocando los papeles de los estudiantes y de los profesores en la enseñanza de lenguas en la Educación Superior.

³ T. del A.: Director, orquestador o instructor.

capacidad que adquiere un hablante nativo y que le permite saber cuándo hablar y cuándo callar, sobre qué hablar y con quién, dónde, cuándo y de qué modo hacerlo» (Hymes 1972). Este concepto sufrió distintas remodelaciones y redefiniciones en los años siguientes por parte de Canale & Swain (1980), de Canale (1983), Celce-Murcia, Dörnyei and Thurrell (1995); para que finalmente Celce-Murcia (2008) propusiera una revisión de su anterior modelo. Como observa la propia Celce-Murcia (2008: 44), una de sus contribuciones previas (1995) más importantes fue el reconocer que las diversas subcompetencias que conforman la CC están interrelacionadas entre sí.

Para nuestros intereses, cabe destacar que el denominador común de todos estos modelos, desde la formulación inicial de Hymes, y que no es otro que incluyen la Competencia Sociolingüística (CS) junto con la lingüística, como elementos integrantes de la CC. Precisamente es la CS, la referida a las normas que regulan un uso adecuado del lenguaje en contexto, la que consideramos fundamental para el desarrollo y adquisición de la Competencia Comunicativa Oral desde una visión interaccionista. En este sentido, apunta Laguna González que «es la interacción con otras personas, de distintos ámbitos, y la interacción con el medio la que posibilita y potencia el aprendizaje» (2009: 8). Idea a la que se suscribe Martínez Agudo (2003: 140) para la enseñanza de idiomas cuando afirma que: «resulta sorprendente el alcance de las perspectivas del interaccionismo social en el campo de la enseñanza de idiomas».

Por todo lo expuesto y por nuestro convencimiento de la concepción interaccionista que se debe adoptar en la adquisición de la lengua extranjera, en especial de la CCO, consideramos que es necesario resaltar el valor de la emoción. Esto se traduce en articular propuestas orientadas al desarrollo didáctico de la relación existente entre la CCO y la CE, porque entendemos que las emociones tienen una fuerte influencia en la motivación y ayudan a generar un clima idóneo para el aprendizaje en el contexto aula (Bisquerra, 2000).

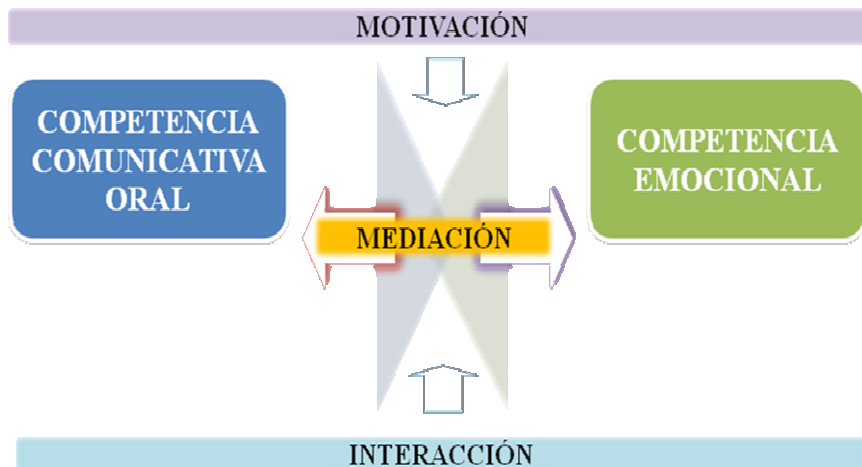


Figura 2. Vínculos entre la CCO y la CE.
Fuente: Elaboración propia, 2011.

Además de otras consecuencias educativas, que pueden ser aprovechadas para garantizar en el alumno el máximo desarrollo competencial posible, tales como (Bisquerra, 2002): mejora del clima y de las relaciones inter/intrapersonales; aumento de la motivación del alumno; fortalecimiento de la confianza; impulso del aprendizaje colaborativo y de la participación; adquisición de estrategias y técnicas para la gestión del conflicto; desarrollo de la responsabilidad social en los alumnos, entre otros.

Los avances en la psicología nos ayudan a explicar y comprender la importancia de las emociones en el aprendizaje, ya que «las emociones proporcionan un medio natural para que el cerebro y la mente evalúen el ambiente exterior y el que rodea al organismo, y para que responda en consecuencia y de manera adaptativa» (Damasio, 2003: 56). Uno de los hitos más importantes fue el uso del término de “inteligencia emocional” por Salovey y Mayer (1990) y popularizado por la obra de Goleman (1996), y cuyo antecedente se halla en la teoría de las inteligencias múltiples planteada por Gardner (1983). Sus aportaciones y trabajos posteriores han permitido equilibrar en grado de importancia la dimensión cognitiva y la emocional (Salovey y Sluyter, 1997; Goleman et al. 2002), así como en crear las condiciones idóneas para que la sociedad en su conjunto, y la escuela, en concreto, se conciencien de la necesidad de educar en competencias sociales y emocionales para el “éxito en la vida”; condiciones indispensables para una adaptación social, personal y cultural respetando la singularidad de cada individuo dentro de una escuela inclusiva y equitativa.

En este contexto, y desde la perspectiva de la educación emocional, entendemos por competencia emocional como «un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con cierto nivel de calidad y eficacia» (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007: 61). Pero no es menos cierto que podemos identificar, tal y como nos advierte Olbiols (2005: 96), que cuando hacemos referencia a las competencias emocionales, y siguiendo los planteamientos de las inteligencias múltiples de Gardner, podemos identificar dos bloques: a) Capacidades de auto-reflexión (inteligencia intrapersonal): identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada; y b) Habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (inteligencia interpersonal): habilidades sociales, empatía, asertividad, comunicación no verbal, entre otras.

Tabla 1. Propuesta de dimensiones y su concreción sobre la competencia emocional en relación a la teoría de inteligencias múltiples, el modelo de habilidad de inteligencia emocional y dos propuestas de educación emocional.

Dimensiones	Teoría Inteligencias Múltiples	Modelos de inteligencia/educación emocional			Concreción dimensional
	Gardner (1983)	Salovey y Mayer (1990)*	Bisquerra (2000)	Agulló Morera et at. (2011)	
Auto- conocimiento	Intrapersonal	El conocimiento de las propias emociones	Conocer las propias emociones	Conciencia emocional	El conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un mismo sentimiento en el mismo momento en que aparece
Auto- control		La capacidad para controlar las emociones	Manejar las emociones	Regulación emocional	La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento
Auto- motivación		La capacidad de motivarse a sí mismo	Motivarse a sí mismo	Autoestima	Esta habilidad ayuda a aumentar la competencia no sólo social sino también la sensación de eficacia en las empresas que se acometen
Auto- conciencia	Interpersonal	Reconocimiento de las emociones ajenas	Reconocer las emociones de los demás	Habilidades socio- emocionales	La capacidad para poder sintonizar con las señales sociales sutiles indican qué necesitan o qué quieren los demás
Auto- adecuación social		La habilidad en las relaciones	Establecer relaciones sociales	Habilidades para la vida	Es una habilidad que presupone relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas

* Nota: a efectos de visibilizar la influencia de la psicología en la elaboración de propuestas curriculares en el marco de la educación emocional, no se traslada el debate de los modelos de habilidad y los modelos mixtos. Y no se debe entender que estos modelos son, en sí mismos, propuestas didácticas.

2.3. La CCO y la CE en el Currículum de Castilla-La Mancha.

El nuevo enfoque de las competencias, junto a los cambios metodológicos que empiezan a emerger con fuerza en la escuela, están siendo esenciales para avanzar en el desarrollo curricular y metodológico de la CCO, superando la idea de transversalidad que caracterizó a la LOGSE, además de contemplar las emociones como una competencia básica, al menos, este es el caso de Castilla-La Mancha. Así, en el decreto 69 /2007, de 28 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, nueve son las competencias recogidas, a saber: competencia en comunicación lingüística; competencia matemática; competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico; competencia en tratamiento de la información y competencia digital; competencia social y ciudadana; competencia cultural y artística; competencia para aprender a aprender; competencia en autonomía e iniciativa personal; y, competencia emocional.

Tomando la propuesta de Ramírez García, Lorenzo, Ruíz y Vázquez (2011), pueden ser agrupadas en tres ejes: a) Competencias instrumentales: Competencia en comunicación lingüística y competencia matemática; b) Competencias específicas: Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y competencia cultural y artística; y, c) competencias transversales: Tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia para aprender a aprender y competencia en autonomía e iniciativa personal, y emocional

Este Decreto señala que la finalidad de la ESO es «lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios superiores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos» (art. 3). A continuación se establecen las interdependencias entre la competencia instrumental: CCO, integrada dentro de la Competencia de Comunicación Lingüística en el Decreto 69/2007, de 29-05-2007, y la competencia transversal: CE (tabla 2 y 3).

Tabla 2. Definición de la CCO y la CE en el currículo de la ESO del sistema educativo en Castilla-La Mancha

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	
Participación activa del alumnado en la construcción de los aprendizajes en la interacción con el adulto y con los iguales para potenciar su autoestima e integración social	
COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL (COMPETENCIA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA)* - Habilidad para comprender, expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral en distintos lugares en las diferentes lenguas en la amplia gama de contextos sociales y culturales - Hablar, conversar, escuchar y regular la propia conducta e incidir en el comportamiento de los otros	COMPETENCIA EMOCIONAL - La madurez que la persona demuestra en sus actuaciones tanto consigo mismo y con los demás, especialmente a la hora de resolver los conflictos (“disgustos”) que el día a día le ofrece - Conocimiento de posibilidades - Lenguaje autodirigido - Se centra en el desarrollo de dos rasgos de la personalidad: autoconcepto (relación positiva y comprometida con los iguales y la imagen corporal – desajustes emocionales) y autoestima y la responsabilidad para asumir ciertos retos derivados de cualquier actividad

Fuente: Elaboración propia, a partir de Ballester Vila y Sánchez Santamaría (en prensa, 2012), basado en el Decreto 69/2007, de 29-05-2007.

Tabla 3. Vínculos de la CCO y la CE en el currículo de la ESO del sistema educativo en Castilla-La Mancha

COMPETENCIA COMUNICATIVA ORAL		COMPETENCIA EMOCIONAL	
DIMENSIONES	CRITERIOS DE DESARROLLO		DIMENSIONES
Escuchar y comprender	Comprender e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral en las diferentes lenguas y en la amplia gama de contextos sociales y culturales –trabajo, hogar y ocio-. Utilizar la destreza lingüística de escuchar para construir el pensamiento, expresar e interpretar ideas, sentimiento o hechos de forma adaptada a la situación de comunicación. Acceso a diversas fuentes de información, comunicación y aprendizaje, incluye en distintas lenguas extranjeras.	Estabilizar el desarrollo de su autoconcepto y autoestima. Reflexionar y ser justo con la percepción de la propia imagen corporal: con estímulos atribucionales reales.	Autoconcepto y autoestima
Hablar y expresar	Expresar e interpretar pensamientos, sentimientos y hechos de forma oral en las diferentes lenguas y en la amplia gama de contextos sociales y culturales –trabajo, hogar y ocio-. Utilizar la destreza lingüística de hablar y conversar para construir el pensamiento, expresar e interpretar ideas, sentimiento o hechos de forma adaptada a la situación de comunicación. En lengua extranjera: poder comunicarse y enriquecer las relaciones sociales y culturales para desenvolverse en contextos distintos al propio.	Madurez que se demuestra en las actuaciones, tanto consigo mismo y con los demás como para resolver los conflictos que el día a día le ofrece. Conocer las posibilidades propias y el lenguaje autodirigido. No inhibirse en la propia manifestación. Equilibrio emocional para reducir las interferencias en el aprendizaje.	Conciencia, madurez y autocontrol
Actitudes y valores	Utilizar esta competencia para regular la propia conducta y para incidir en el comportamiento de los otros a través del diálogo.		

Fuente: Elaboración propia, a partir de Ballester Vila y Sánchez Santamaría (en prensa, 2012), basado en el Decreto 69/2007, de 29-05-2007.

3. Enunciación del modelo explicativo sobre el desarrollo de la CCO en relación a la CE.

La propuesta explicativa sobre cómo incide la CE en el proceso de adquisición de la CCO se plasma en la figura que a continuación se presenta (figura 3).

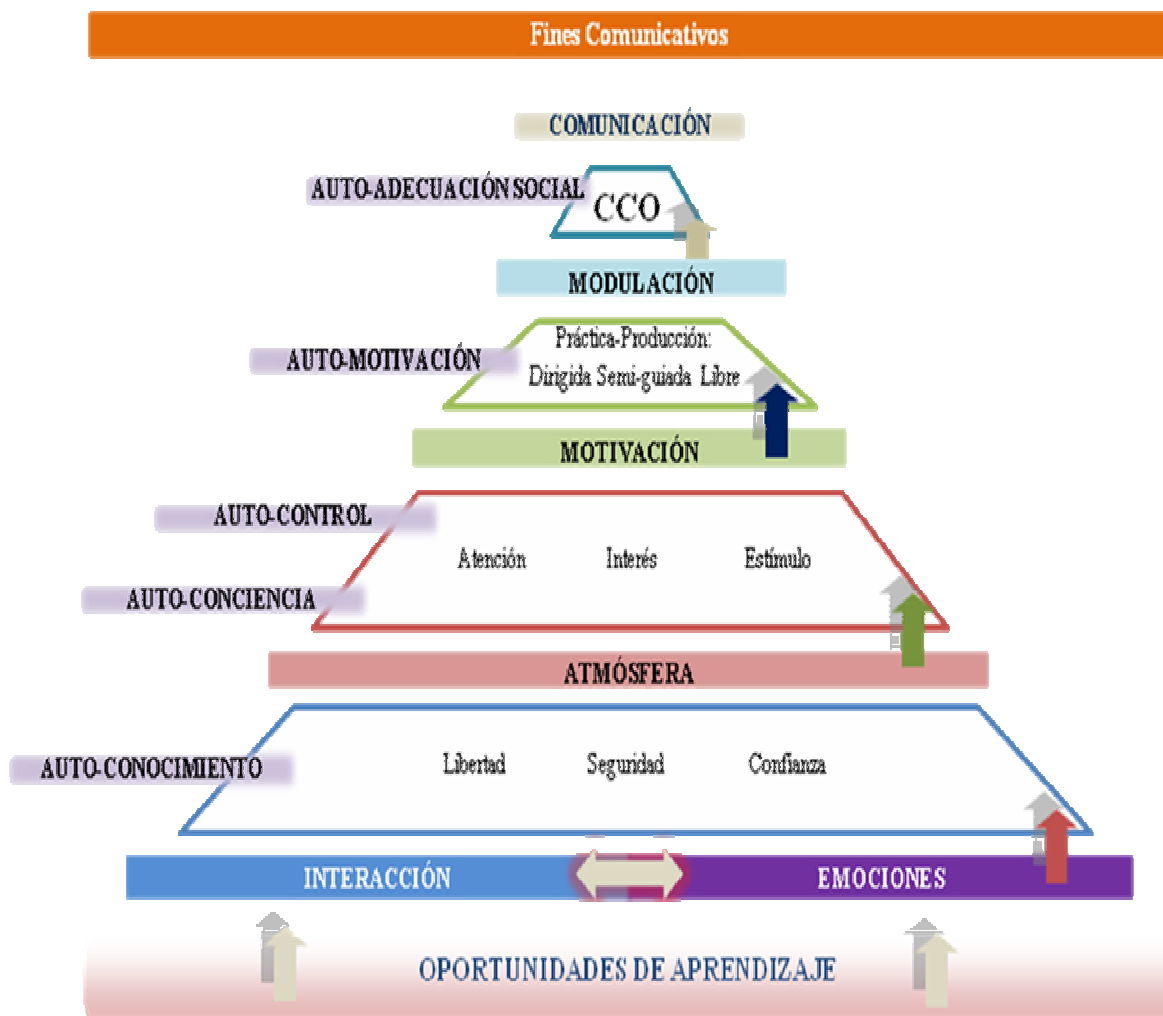


Figura 3. Modelo explicativo para el desarrollo de la CCO en relación la CE.
Fuente: Elaboración propia.

Se trata de un modelo jerárquico y progresivo asentado en el potencial de las oportunidades de aprendizaje en el aula y basado en la interacción oral como método práctico; reconociendo el papel mediador de las emociones, en el sentido expresado por Bisquerra (2009), cuando plantea la influencia positiva de lo emocional a la hora de garantizar el máximo desarrollo competencial en el alumnado. No obstante, la linealidad con la que se muestra la información en la figura debe ser entendida como que en cada nivel se destaca el elemento que, a juicio de los autores, tiene mayor peso. Lo que destaca el carácter transversal y circular de muchos de los factores del modelo, por ejemplo, el que la motivación tenga mayor protagonismo en el tercer nivel, no impide que también se dé en el resto de niveles. Lo mismo sucede con el papel modulador de las dimensiones de la competencia emocional (auto-conocimiento, etc.).

En un primer nivel, se conjugan tres aspectos relevantes: libertad, seguridad y confianza, de forma que el rol del profesor consiste en generar las condiciones favorables para que se potencien estos elementos de cara a desarrollar la CCO. Y, no menos importante, es que el alumno pueda tomar conciencia de sus sentimientos y emociones ante actuaciones orales concretas.

Tras ello, en un segundo nivel, con la creación de este clima propicio, se apuesta por reconocer el impacto de los estímulos orales para centrar el interés y la atención del alumnado en el desarrollo de cada una de las

dimensiones y criterios de desarrollo de la CCO. Por lo que las dimensiones de auto-control y auto-conciencia asumen una mayor relevancia en el proceso de aprendizaje del alumnado.

En el tercer nivel, como hemos argumentado, la motivación emerge con mayor vigor al haberse potenciado la interacción y generado una atmósfera de no inhibición ante las manifestaciones orales. Además, la motivación asume un carácter modulador en la adquisición de las capacidades para escuchar-comprender y hablar-conversar. Por eso, la práctica y producción oral en el aula requiere de una metodología docente gradual que tiene su inicio en tareas dirigidas, para dar paso paulatinamente a una actuación semi-guiada, y que pretende culminar con la producción libre y espontánea del alumno. Para ello, cabe recordar la importancia del manejo de temas cotidianos y cercanos al alumno de la ESO: tareas auténticas basadas en el aprendizaje situado, unido a la auto-motivación que debería experimentar el alumno si es capaz de producir manifestaciones orales con cierto grado de eficacia comunicativa.

En el cuarto nivel, sobresale la modulación entendida como un ajuste en dos planos; el primero, donde el alumno va mejorando en su dominio competencial sobre la comunicación oral; y, el segundo, el plano de adecuación social, ya que es capaz de relacionarse con mayor éxito en una amplia gama de contextos sociales y culturales.

Todo ello, se orienta a explicar cómo los distintos elementos, identificado para el desarrollo de la CCO en relación con la CE, se pueden disponer de una forma jerárquica y progresiva, pero con matices de circularidad activa y dinámica.

En definitiva, este modelo se orienta a propiciar condiciones de aprendizaje que permitan avanzar en la compleja tarea de ir introduciendo el enfoque de competencias en la práctica docente diaria, y cuyos propósitos conciben que la enseñanza favorezca (Moya Otero, 2008; Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2011):

- a) Que el alumno aprenda a pensar, sea creativo, crítico y reflexivo; esto implica que en las clases se incluya el diálogo y la reflexión del docente como referente principal para el alumno.
- b) Que el alumno relacione los aprendizajes de una materia y los transfiera a otras y situaciones de su vida cotidiana.
- c) Que sepan convivir ante opiniones diferentes, por lo que el docente tampoco puede restringir opiniones, sólo reconducir los diálogos.
- d) Se fomentará la autonomía del alumno pero proporcionando las herramientas necesarias para serlo.

Estos planteamientos refuerzan la tesis de Laguna González (2009: 8) al afirmar que «en el momento del aprendizaje, nuestros alumnos se encuentran determinados por su entorno, por sus preocupaciones, quizás minúsculas a nuestros ojos, pero prioritarias para ellos».

Bibliografía.

- Agulló Morera, M.J. et al. 2011. «Evaluación de la educación emocional en el ciclo medio de educación primaria». *Revista de Educación*, 354, 765-783.
- Arnold, J. y Fonseca, M^a. C. 2004. «Reflexiones sobre aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de español como lengua extranjera». En S. Ruhstaller y F. Lorenzo (coords.). *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, 45-60. Sevilla: Edinumen.
- Ballester Vila, M^a. G. y Sánchez Santamaría, J. 2011. «La dimensión pedagógica del enfoque de competencias en educación obligatoria». *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 26, 17-34. http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos26/pdf/26_2.pdf

- Ballester Vila, M^a. G. y Sánchez Santamaría, J. en prensa, 2012. *Programar y evaluar por competencias en educación secundaria obligatoria*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Bisquerra, R. 2000. *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. 2002. «La educación emocional: estrategias para el desarrollo de competencias emocionales». *Letras de Deusto*, 32 (95), 45-73.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. 2007. «Las competencias emocionales». *Revista de Educación Siglo XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Canale, M. 1983. «From communicative competence to communicative language pedagogy». In Richards, J. C., & Schmidt, R. W. (eds.), *Language and Communication*, 2-27. London: Longman.
- Canale, M. and Swain, M. 1980. «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- CCE. 2003. «Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004. – 2006». <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0449:ES:NOT>
- CE. 2002. *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC.
- CE. 2007. «From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of Language Education Policies in Europe». http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage
- CE. 2008. «Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural». http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf
- CEDEFOP. 2010. *Mejorar las competencias renovando la enseñanza y la dirección de centros docentes*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Celce-Murcia, M, Dörnyei, Z. and Thurrell, S. 1995. «Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications». *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 5-35.
- Celce-Murcia, M. and Olshain, E. 2000. *Discourse and context in language teaching. A guide for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. 2008. «Rethinking the role of communicative competence in language teaching». In E. Alcón Soler and M.P. Safont Jordà (eds.), *Intercultural language use and language learning*, 41-57. New York: Springer- Science Business Media BV.
- Damasio, A. 2003. *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.
- Decreto 69/2007, de 29-05-2007, por el que se establece y ordena en currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha «DOCM 01/06/2007». http://www.educa.jccm.es/educa-jccm/cm/educa_jccm/tkContent?idContent=13722&locale=es_ES&textOnly=false
- Fleta, M. T. 2007. «The role of interaction in the young learners' class». *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas*, 17, 6-17.
- García Santa-Cecilia, A. 1995. *El currículo del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Basic Books Paperback.
- Hymes, H. 1972. «On communicative competence». In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Baltimore: Penguin Books, 269-293.
- Kolyva, K. y Angelescu, D. 2006. «El estudio LINGO: Cómo motivar a los europeos a aprender idiomas». Bruselas: European Cultural Interactions, Dirección General de Educación y Cultura, Comisión Europea. http://ec.europa.eu/languages/documents/doc439_es.pdf
- Laguna González, M. 2009. *Percepciones, vivencias y competencias comunicativas. Viajando a través del tiempo*. Jaén: CEP de Jaén.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación «BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006». http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899
- Martínez Agudo, J. D. 2003. «Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa». *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 139-160.
- Martínez Agudo, J. D. 2006. *Uso comunicativo de las lenguas extranjeras*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martínez Piñeiro, E. 2002. «Oral Communicative Competence in English language at the completion of Compulsory Education. Level of achievement and conception of Galician Community students». *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 25, 533-561
- Moya Otero, J. 2008. «Las competencias básicas en el diseño y desarrollo del currículum». *Revista Currículum*, 21, 57-78.

- Olbiols, M. 2005. *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Barcelona: UB, Tesis Doctoral (inédita).
- Pérez Cañado, M.L. 2010. «The transformation of teacher and student roles in the European Higher Education Area». *Journal of Language Teaching and Research*, 1(2), 103-110.
- Ramírez García, A., Lorenzo, E., Ruíz, J.R., y Vázquez, P. 2011. «La Evaluación de las competencias básicas. Última fase del proceso de operativización». *ED. UCO: Revista de Investigación Educativa*, 5, 75-98.
- Salovey, P. & Mayer, J.D. 1990. «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition and Personality*, 6, 1-5.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (eds.) 1997. *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.
- Sánchez Santamaría, J. (2010). «La competencia emocional en la escuela: una propuesta de organización dimensional y criterial». *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96. http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos25/pdf/25_6.pdf
- UE. 2006. «Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente». <http://eur-lex.europa.eu>
- Vez, J.M. 2000. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel.
- Vez, J.M. y Martínez Piñeiro, E. (eds.) 2002. *Competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras. Investigación sobre logros del alumnado gallego de inglés y francés al finalizar la ESO*. Santiago de Compostela: ICE. Universidad de Santiago de Compostela.
- Vez, J.M. y Martínez Piñeiro, E. 2004. «Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO: estudio de caso». *Revista de Educación*, 333, 385-408.

Roberto Martínez Mateo teaches English as a L2 in the University of Castile-La Mancha since 2005. He has also taught at the Faculty of Translation and Interpreting (University of Valladolid). He has got a degree in Translation and Interpreting (UVA) and in English Philology (EHU). He worked as a freelance translator for ten years before fully committing to academic matters. Currently he is on his way to end up his PhD on qualitative and quantitative approaches to Translation Quality Assessment (TQA).

José Sánchez Santamaría. Licenciado en Pedagogía por la Universitat de València – Estudi General (UEVG) y DEA en Métodos de Investigación en Educación por la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM). En la actualidad es profesor ayudante del área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) adscrito al Departamento de Pedagogía de la UCLM. Ha sido becario de Formación de Personal Investigador -FPI- (2002/2005) en la Facultad de Ciencias Sociales de la UVEG. Sus líneas de investigación actuales son: medición y evaluación educativa, equidad educativa, desarrollo y evaluación de las competencias básicas, abandono escolar temprano y orientación educativa y profesional. Se encuentra finalizando su tesis doctoral sobre la evaluación de la contribución de los sistemas de orientación educativa y profesional de la ESO a la promoción de la equidad en educación, trabajo por el cual obtuvo el accésit a la mejor tesis en realización en las I Jornadas Doctorales de Castilla-La Mancha (2011).

Recibido: 22-12-2011 / Versión aceptada: 29-2-2012

EL PROYECTO MEIRCA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE INGLÉS EN CENTROAMÉRICA

Red MEIRCA¹

Resumen

La Red MEIRCA² -*Mejoramiento de la Enseñanza de Inglés en la Región Centroamericana*- se constituyó en 2008 para responder a las necesidades de enseñanza y aprendizaje de Inglés en Centroamérica. En 2009 inició un proyecto de formación del profesorado de Inglés de Educación Secundaria a partir de un diagnóstico de las necesidades de formación lingüística y didáctico-metodológica de las y los docentes a través de dos ejes principalmente: la mejora de las unidades didácticas y el desarrollo de la reflexión sobre su propia práctica. La Red MEIRCA está formada por el Instituto Tecnológico de Costa Rica y las Universidades centroamericanas de El Salvador, UNAN-León de Nicaragua, Pedagógica de Honduras y las españolas Alcalá y Valencia. El proyecto se realizó en módulos semestrales en la región transfronteriza del Golfo de Fonseca y una zona rural de Costa Rica (zonas con un bajo desarrollo humano), y finalizó en diciembre de 2011.

Palabras clave: Red MEIRCA, formación del profesorado de inglés, reflexión en la acción, unidades didácticas

Summary

MEIRCA Network –Improvement of ELT in Central America– was set up in 2008 in order to meet the needs of English teaching and learning in that region. A training project for Secondary English teachers started in 2009 after diagnosing their linguistic and methodological needs. The project had two main lines: the improvement of lesson planning and the development of reflection on teachers' own practice. The MEIRCA Network is integrated by the Instituto Tecnológico of Costa Rica, the Central American Universities of El Salvador, Pedagógica de Honduras and UNAN-León, and the Spanish Universities of Alcalá and Valencia. The training was carried out in five semesters and an intensive course in the cross-border area of the Gulf of Fonseca and in a rural area in Costa Rica (areas with a low human development) and ended in December 2012.

Key words: MEIRCA Network, English teacher training, ELT, reflection on the action, lesson planning.

1. Introducción³

Desde 1993 la Universidad de Alcalá (UAH) ha colaborado con la UNAN-León de Nicaragua a través del Programa de Didáctica de Inglés⁴ para mejorar la enseñanza de este idioma en la Universidad y en la Enseñanza Secundaria. A lo largo de más de 15 años se incidió en la formación de los profesores, la puesta en práctica de una Licenciatura de Inglés, de varios postgrados y dos maestrías, así como tres Conferencias y dos Congresos de Profesores de Inglés y se han realizado varias publicaciones.

¹ *Red para el Mejoramiento de la Enseñanza de Inglés en la Región Centroamericana*: **Edwin Marín, Ileana Mora y Sonia Albertazzi**: Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR); **Fernando Cereza** y **Manuel Megías**: Universidad de Alcalá, España (UAH); **Roxana Sorto, Santos Rodríguez y David Pérez Ramos**: Universidad de El Salvador; **Edipcia Chávez** -Coordinadora-, **Michèle Delaplace** y **Yairon Huetes**: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua en León (UNAN-León); **María E. Mondragón** y **María Luz Gómez**: Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán” de Honduras (UPNFM); **Anna Brígido**: Universidad de Valencia (UV) e Instituto Interuniversitario de Lenguas Modernas Aplicadas (IULMA).

² Véase www.meirca.blogspot.com.

³ Una versión de este artículo se presentó en el V Congreso de Universidad y Cooperación (Universidad de Cádiz, 6–8 abril 2011) y en el VII Congreso del Consejo Superior Universitario de Centroamérica (UNAN-León, 15–17 abril 2011).

⁴ El Programa de Didáctica de Inglés es parte del Programa de Cooperación con Centroamérica en la UAH (<http://pcca.uah.es>)

En este proceso se fueron estableciendo contactos con otras universidades centroamericanas. Se inició en 2003 el enlace estratégico y el intercambio de profesores entre la UNAN-León y el ITCR (especialmente en el área de enseñanza de inglés específico ESP), así como una Maestría en Didáctica de Inglés en la UES (2007–2010, con ponentes españoles y centroamericanos). Posteriormente, con ocasión del II Congreso de Profesores de Inglés en la UNAN-León (febrero 2008), se realizó una primera reunión para constituir una red regional, a la que se sumaron las Universidades de León, UES, UAH, UPNFM y UV.

Esta confluencia de Universidades e intereses favoreció el surgimiento en febrero de 2008 de la Red MEIRCA (*Red para el Mejoramiento de la Enseñanza de Inglés en la Región Centroamericana*), integrada en la Red GIRA⁵, pretendía responder al problema regionalmente extendido de la falta de formación lingüística y didáctica de la mayoría del profesorado de Inglés. Para ello el equipo de profesores e investigadores de las seis Universidades realizaron, en primer lugar, un estudio diagnóstico de la situación de la enseñanza de Inglés en los cuatro países centroamericanos (Costa Rica, El Salvador, Honduras y Nicaragua), que fue debatido en julio de 2008 en la Universidad de El Salvador y del cual surgió el proyecto MEIRCA.

2. Justificación y actividades realizadas

El objetivo general del proyecto MEIRCA era, en consecuencia, mejorar la calidad de la enseñanza de la lengua inglesa en Centroamérica, ya que se identificaron cuatro carencias importantes en la región:

- a. Falta de capacitación de los profesores y las profesoras de escuelas básicas y secundarias en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.
- b. Falta de dominio en las competencias lingüísticas por parte del profesorado de inglés que presta sus servicios en la Primaria y Secundaria.
- c. La necesidad de trabajar conjuntamente con los Ministerios de Educación de los cuatro países, para que apoyen una capacitación de acuerdo a las demandas actuales de la región.
- d. La escasez de material didáctico y equipo adecuado para la enseñanza de la lengua inglesa.

Los principales acuerdos y actividades realizadas a partir de ese diagnóstico fueron:

A) Diseño de un proyecto piloto de formación del profesorado que respondiera a:

- la falta de capacitación en aspectos didáctico-metodológicos de los procesos de enseñanza/aprendizaje de inglés;
- el bajo dominio en las diferentes competencias lingüísticas;
- la falta de materiales, recursos didácticos, equipamiento y libros de texto apropiados;
- la debilidad en las políticas administrativas y en los lineamientos de las instituciones y autoridades educativas en los países y en la región;

B) Selección de zonas de bajo desarrollo humano: la zona transfronteriza del Golfo de Fonseca (El Salvador, Honduras y Nicaragua) y la zona rural de Oramuno en Costa Rica.

C) Inicio del programa de capacitación de 100 profesores y profesoras de Inglés en septiembre de 2009 en las cuatro zonas (incidiendo en 99 centros y en 27.400 estudiantes anualmente), coincidentes con sedes regionales de cada una de las Universidades centroamericanas (San Miguel en El Salvador, Choluteca y Valle

⁵ Red Interuniversitaria de Cooperación para el Desarrollo de Centroamérica (<http://redgira.unanleon.edu.ni/>)

en Honduras, Somotillo en Nicaragua y zona norte de la provincia de Cartago en Costa Rica); formación que se ha realizado en seis encuentros semestrales de septiembre 2009 a diciembre de 2011. La realización de un congreso regional ha debido posponerse por falta de financiación, aunque se realizarán Conferencias regionales en cada uno de los cuatro países (julio 2012).

D) Establecimiento de políticas, áreas y estrategias de trabajo que incluyen: encuesta general y lingüística a la población docente de las cuatro zonas, contenidos del curso de formación, ponentes, contactos y acuerdo de las autoridades educativas de los cuatro países.

E) Selección de cuatro profesores de cada Universidad para ser capacitadores en cada una de las cuatro zonas, los cuales realizaron un curso intensivo de actualización en julio de 2009, y se nombró uno de ellos como coordinador de zona en cada país.

F) Planteamiento del proyecto como una investigación a lo largo del proceso que permita estudiar el impacto real que producirá en la mejora de la enseñanza de inglés en las zonas de incidencia.

G) Realización de reuniones de seguimiento y evaluación cada seis meses, después de cada semestre.

H) Realización de las gestiones necesarias para conseguir la financiación del proyecto. Inicialmente se consiguieron aportaciones del Gobierno regional de la Comunidad de Madrid (España) y posteriormente de la AECID (2008, 2009 y 2011).

3. Necesidades y situación de la enseñanza de inglés en escuelas secundarias en Centroamérica

El desarrollo humano y socio-económico de las zonas de incidencia exige responder con mejoras en el terreno educativo acordes con las necesidades emanadas del contexto económico globalizado, el intercambio comercial, el turismo y un mejor acceso a fuentes de conocimiento en inglés, así como una mejora de oportunidades a los estudiantes de las cuatro zonas de incidencia.

Por estas razones, es necesaria la creación de políticas educativas que favorezcan el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Además, es imprescindible, sin duda, realizar reformas educativas que refuercen la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Las reformas surgidas en los últimos años siguen siendo insuficientes para mejorar la situación, dado el desbalance entre el aumento de la demanda y la insuficiente preparación del profesorado.

La Red MEIRCA está, asimismo, absolutamente convencida de que la enseñanza del inglés debe iniciarse desde una edad temprana. Por ello, es importante que aquellos países de la región que aún no han tomado esa previsión lo hagan cuanto antes. Igualmente, los gobiernos deben comprender la importancia que reviste esta decisión para el beneficio del desarrollo económico y social de los países centroamericanos.

3.1. Algunos aspectos de interés en la enseñanza y aprendizaje de inglés en Costa Rica, El Salvador, Honduras y Nicaragua extraídos del diagnóstico realizado en los cuatro países⁶:

1. Se constata que los estudiantes terminan su formación secundaria con un nivel muy elemental de inglés, por la que es necesaria la capacitación del personal docente, la definición de políticas educativas claras y, desde luego, contar con el material didáctico y tecnológico adecuado.

⁶ Basados en el documento de trabajo de la Red “La situación de la enseñanza de inglés en Centroamérica”, que recoge la situación en Costa Rica, El Salvador, Honduras y Nicaragua a partir de los informes elaborados en cada país.

2. El número de estudiantes que reciben enseñanza de inglés sólo se conoce en Costa Rica, donde el 82% de la población escolar de Primaria recibe formación en esta lengua, en el Tercer Ciclo el 100 % y en Diversificada el 88% de los estudiantes. Es necesario que tanto los estudiantes de Primaria como los de Secundaria, en toda la región, reciban enseñanza de inglés. Este es un tema que debe abordarse por los gobiernos de la región, que no han incorporado aún la enseñanza del inglés en las escuelas primarias.

3. Número de profesores de inglés en primaria y secundaria: Costa Rica 3.422 (1.922 en primaria y 1.500 en Secundaria) y El Salvador aproximadamente 2.000; se estiman unos 2.000 en Honduras y en Nicaragua.

4. Grados académicos. En Costa Rica hay Profesores de Estado con Énfasis en Inglés, Bachilleres en la Enseñanza del Inglés, Licenciatura, Maestría y muy pocos con grado de doctorado. En El Salvador cuentan con Profesores Normalistas y Profesorado en la Enseñanza de Inglés, aunque pocos profesores con grado de licenciatura. En Nicaragua hay un buen número de “empíricos”, aunque en las áreas urbanas van aumentando los licenciados⁷.

5. Número de estudiantes por grupo en Primaria y Secundaria: en todos los países se encontró que el número de estudiantes por grupo es muy alto. Esta situación es, sin duda, un factor negativo para el proceso de enseñanza–aprendizaje de inglés. Se recomienda solicitar a los gobiernos respectivos una disminución del número de estudiantes por grupo.

6. El número de horas dedicadas a la enseñanza de inglés es insuficiente para lograr un nivel adecuado de conocimiento en esta lengua, por lo que se recomienda un aumento en las horas.

7. El número de horas lectivas que imparten los profesores de inglés es muy alto. El promedio oscila entre 30 y 45 lecciones por semana. Se recomienda una disminución en el número de horas que ofrecen los profesores de inglés en sus centros educativos.

8. Áreas en que los profesores de inglés reciben capacitación. Los profesores en Costa Rica reciben capacitación en áreas como: planeamiento, evaluación, estrategias para la enseñanza de lenguas extranjeras y materiales didácticos. En El Salvador se incide en la competencia lingüística y en las metodologías para la enseñanza. En Nicaragua hay muy poco apoyo para capacitar a los profesores; algunas escasas capacitaciones que reciben los docentes están dirigidas a áreas como: didáctica, evaluación y metodología.

9. Sistema de evaluación de inglés. La evaluación es predominantemente sumativa. Se recomienda emplear la evaluación formativa, más orientada al paradigma constructivista. De igual manera, es importante tomar en cuenta la evaluación de las cuatro macro destrezas (escucha, habla, lectura y escritura). En el caso de Costa Rica, es necesario que el examen de bachillerato, que se aplica a los estudiantes de undécimo año, tome en cuenta esta recomendación.

10. Porcentaje de aprobación y reprobación de la materia de inglés. Los porcentajes de aprobación en Costa Rica y El Salvador son favorables; la reprobación en Costa Rica está entre un 20% y un 10% y en El Salvador un 25%. En el caso de Nicaragua y Honduras no hay información reportada. Los porcentajes de aprobación son en términos generales favorables, aunque no implica que no se deban aumentar los índices de aprobación. Por eso se recomienda realizar una revisión en el sistema de evaluación actual.

⁷ En Nicaragua el MECD reportaba un 73% de “empíricos” en 1995; en el área de Somotillo el MINED reportaba un 92% en 2009.

3.2. Nuestras recomendaciones para el contexto centroamericano incluyen cambios en las políticas educativas curriculares para el idioma inglés, formación permanente del profesorado y mejora de los recursos didácticos y de equipamiento, que se concretan en:

1. Formación en metodología y didáctica de la enseñanza del inglés como lengua extranjera para superar el tradicionalismo dominante.
2. Cursos avanzados de conversación y pronunciación.
3. Reforma de los currícula de inglés en Secundaria.
4. Acceso a equipo y materiales didácticos adecuados.
5. Mejora de las condiciones laborales y escolares, en especial las horas de docencia y el número de estudiantes por aula.

4. Análisis de la realidad en la que se ubica el Proyecto MEIRCA

Según el Informe del Estado de la Región⁸, Centroamérica presenta deficiencias socio-económicas que le impiden mejorar su situación con respecto a otros países latinoamericanos; entre ellas destacan una mano de obra barata y no cualificada, mayorías pobres entre un 20% en Costa Rica y un 72% en Honduras, alta población emigrante, un medio ambiente degradado, alto grado de inequidad y débiles Estados de Derecho, así como graves deficiencias educativas.

Hay, no obstante, señales de mejora en algunas áreas sociales respecto al anterior informe del Estado de la Región (2003): en concreto mejoraron las coberturas en todos los niveles educativos y en la mayoría de los países, aunque los indicadores educativos son claramente insuficientes, pues no se ha logrado la universalización de la Educación Primaria (salvo en Costa Rica y Panamá) y la cobertura es baja en Secundaria y Preescolar. La esperanza de vida se incrementó en dos años y la mortalidad infantil se redujo a 23 por mil nacidos vivos, aunque en algunas zonas rurales y comunidades indígenas supera el 80 por mil, con importantes disparidades entre y dentro de los países. La desnutrición se redujo aunque sigue afectando a amplios sectores de la población (zonas rurales, niños, indígenas, mayores y mujeres); en varios países los niveles de inversión social están entre los más bajos de América Latina. En concreto, la baja inversión en educación y salud afecta a las posibilidades de elevar la calidad de la mano de obra de la región.

La zona transfronteriza del Golfo de Fonseca destaca por estar entre los límites superiores de los indicadores antes descritos. La zona costera de los tres países y las áreas del norte de Chinandega (Nicaragua), Choluteca y Valle (Honduras) y el oriente de El Salvador son zonas destacadas por su grado de pobreza entre un 30% y un 80% de la población), así como por sus graves deficiencias educativas y socio-económicas. No obstante es una zona que cuenta con importantes proyectos de desarrollo social y económico, tales como la apertura del puerto Cutuco en La Unión (El Salvador), que van a demandar personas con una mejor cualificación y conocimiento de inglés. El otro contexto del proyecto, la zona nororiental de Cartago, los cantones rurales de Oreamuno y Alvarado, tiene un bajo desarrollo y está dedicada principalmente a la ganadería, agricultura y floricultura, aunque hay proyectos de desarrollo turístico que requerirían personas con conocimientos de inglés.

Los rasgos comunes del profesorado de inglés identificados en las áreas del proyecto en los cuatro países

⁸ CONARE. *III Informe Estado de la Región*. 2008. Costa Rica. En www.estadoregion.org.cr.

son los siguientes⁹:

- Alto nivel de “empirismo” (hasta un 92% en Somotillo, Nicaragua) o de “idoneidad” (profesores licenciados sin formación en enseñanza de inglés) en El Salvador y Honduras.
- Falta de capacitación en enfoques metodológicos modernos y clases muy centradas en el profesor.
- Programación docente muy tradicional.
- Bajo dominio lingüístico del idioma, excesivo uso del español en las clases, falta de comunicación oral y escaso uso de la comprensión auditiva.
- Escasas oportunidades de formación.
- Escasez de materiales didácticos, equipamientos y recursos.
- Falta de solidez en las pautas curriculares.
- Bajos salarios.
- Aulas con excesivo número de estudiantes y con condiciones inadecuadas.
- Políticas de contratación del profesorado que fortalecen el empirismo.

5. Enfoque y características del Proyecto MEIRCA de formación del profesorado de Enseñanza Secundaria

El Proyecto MEIRCA tiene por objetivo general la mejora del aprendizaje de inglés en Centroamérica a través del fortalecimiento docente e investigador de las Universidades de la Red, que se concreta en los objetivos de formación del profesorado de Secundaria en competencias lingüísticas y didáctico-metodológicas en las cuatro zonas de incidencia, lo que requiere compromisos por parte de los Ministerios de Educación de los cuatro países. Los beneficiarios directos han sido 100 profesores de inglés de Secundaria y los beneficiarios finales los estudiantes de Secundaria, más de 27.000 en 99 centros¹⁰. El Proyecto pretende igualmente dotar de bibliografía y equipo docente básico a las sedes regionales de las Universidades centroamericanas participantes.

El enfoque del Proyecto tiene un carácter investigador con dos ejes que marcan claramente el proceso y han condicionado las actividades:

- la mejora de las unidades didácticas y las sesiones de clase, de modo que se superen los enfoques tradicionales y se avance en modelos comunicativos más actuales;
- la reflexión del profesorado sobre su propia práctica docente, de modo que vaya progresivamente siendo más consciente de sus fortalezas, debilidades y necesidades.

Los contenidos se han impartido en cinco módulos semestrales y uno intensivo con varios componentes: lengua inglesa 250 horas (con el objetivo de mejorar los niveles de competencia lingüística), didáctico-metodológico (140 horas), reflexión docente y práctica docente observada (410 horas). A ellos se suman 640 horas de trabajo independiente y 160 horas para el trabajo individual final. El trabajo independiente incluye 96 horas por módulo dedicadas a la realización de tareas, estudio independiente, preparación de clases y preparación para las evaluaciones. El trabajo final de curso consiste en el diseño de una unidad didáctica de acuerdo a los programas oficiales en vigencia en cada zona meta. El cómputo final del curso de formación supone 1.600 horas; curso que comenzó en septiembre de 2009 y finalizó en diciembre de 2011.

⁹ Rasgos que coinciden plenamente con los detectados por Luxon y Luxon (1993 y 1995) hace quince años.

¹⁰ 32 Institutos en Nicaragua, 12 en Costa Rica, 27 en El Salvador y 28 en Honduras.

El acuerdo de la Universidades y de los Ministerios de Educación de los cuatro países supone que los profesores que finalicen exitosamente el curso obtendrán el título de “Profesor de Enseñanza Media” (PEM) en Nicaragua, “Segunda Especialización” en El Salvador, “Diplomado” en Honduras y “Certificado de Aprovechamiento” en Costa Rica.

El Proyecto de la Red MEIRCA está organizado de la siguiente forma:

- equipo de coordinación e investigación, compuesto por representantes de cada una de las Universidades de la Red, un total de 10 profesores, cuya función es dirigir el proceso como un proyecto de investigación; este equipo se reúne dos veces al año para evaluar las actividades realizadas y planificar las siguientes;
- profesores universitarios capacitadores (15 actualmente), de los cuales uno es coordinador de zona en cada uno de los países, cuya función es recoger los informes de los otros capacitadores y realizar observaciones de aulas de los profesores en formación¹¹;
- los profesores de Secundaria en formación (100 en la actualidad).

Las sesiones de los cursos se realizaban los fines de semana, a lo largo de un semestre (10 sesiones de 7 horas, excepto el curso intensivo de una semana en diciembre 2011).

6. Metodología y organización del Proyecto

El equipo investigador realizó inicialmente un cuestionario de la situación del profesorado de Inglés en las zonas de incidencia para valorar su situación y necesidades y se seleccionó un grupo de profesores con una competencia en inglés lo más homogénea posible, a los que se realizó un test lingüístico y un cuestionario para conocer qué recursos y metodología utilizan en sus aulas. A partir de los datos iniciales se diseñaron tanto un curso intensivo para los profesores universitarios capacitadores (julio de 2009, 48 horas) como los contenidos de los módulos semestrales de formación de los profesores de Secundaria.

El curso intensivo de actualización de los capacitadores pretendía unificar al equipo bajo una serie de contenidos centrales del proyecto, entre los que destacan una metodología actual, la planificación de unidades didácticas, la reflexión docente, el uso del diario, las observaciones de clase y el sistema de trabajo del proyecto.

Al finalizar el primer semestre formativo (septiembre-noviembre de 2009), se vio la necesidad de introducir un instrumento de medición de los avances de los estudiantes, como medio de conocer más fehacientemente la eficacia del Proyecto, y para ello se aplicó un test diagnóstico del nivel lingüístico a una muestra de 400 estudiantes de 8º grado de los profesores en formación (marzo 2010). Otro test fue aplicado al final del quinto semestre (noviembre 2011), de modo que se pueda medir la mejora del aprendizaje.

Al finalizar el tercer semestre (noviembre 2010) se realizó igualmente a los profesores en formación un cuestionario para conocer los cambios en el uso de los recursos y de la metodología y un test estandarizado de conocimiento de lengua inglesa en noviembre 2011.

A lo largo de la formación se han realizado observaciones de clase y analizado los diarios de los

¹¹ Los Coordinadores de zona se Costa Rica, El Salvador y Nicaragua se han incorporado al grupo coordinador e investigador desde julio de 2010.

profesores, tanto por los coordinadores de zona como por los miembros de MEIRCA en cada país, y elaborado informes de país.

El equipo MEIRCA ha realizado reuniones de seguimiento y evaluación cada seis meses¹².

7. Evaluaciones de los cuatro primeros módulos semestrales del curso de capacitación de profesores de inglés: Logros y dificultades

Se han analizado los informes de los coordinadores de las cuatro zonas, los informes generales elaborados por el equipo coordinador de MEIRCA y los diarios de los profesores en formación en los cuatro primeros períodos semestrales (agosto 2009-junio 2011), así como los resultados de la prueba de nivel a los estudiantes de 8° curso.

7.1. Informes de los coordinadores del proyecto y de los coordinadores de zona

Después de analizar los informes de los cuatro primeros encuentros semestrales (agosto 2009–julio 2011) podemos deducir algunos logros y dificultades.

A. Logros principales:

- El equipo MEIRCA interuniversitario se ha consolidado como dirección e investigación y ha mejorado su comprensión del proyecto y los instrumentos de observación, guías para la elaboración de unidades didácticas y de diarios.
- Se destacan avances del profesorado en formación en su nivel lingüístico y didáctico-metodológico, que se manifiesta en mejores unidades didácticas, en actividades más dinámicas en sus clases y, en general, en una mayor autoestima y motivación para usar más el inglés en clase (a pesar del bajo nivel de un buen número de los profesores).
- Se dotó a los capacitadores de bibliografía y de un equipo docente básico (computadora, impresora y grabadora); todos los profesores recibieron un libro de texto.
- Mayor conciencia de los profesores de la necesidad de la reflexión para su desarrollo profesional; todos realizaron su portfolio y diario.
- Se ha conseguido el apoyo y colaboración institucional de las autoridades de los Ministerios de Educación.
- El proyecto fue financiado en 2008, 2009, 2010 y 2011 por la UAH; la Comunidad de Madrid y la AECID apoyaron parcialmente.

B. Dificultades principales:

- Hay aún un bajo nivel lingüístico en un buen número de profesores, lo que obligó a aumentar las horas dedicadas a lengua inglesa a partir del segundo módulo semestral.
- A pesar de los avances los profesores tienen necesidad de conocer mejor los métodos y técnicas comunicativas, así como su aplicación a las unidades didácticas y el manejo del aula.
- La reducción presupuestaria desde enero de 2010 obligó a reducir horas de observación de clases.
- Los participantes se redujeron a 89 profesores; las razones del abandono están en el esfuerzo exigido

¹² Se realizaron en: enero 2008 (UNAN-León), julio 2008 (UES), enero 2009 (UPNFM), julio 2009 (UNAN-León), enero 2010 (UNAN-León), julio 2010 (UES), enero 2011 (UPNFM), julio 2011 (ITCR) y enero 2012 (UES).

de asistencia durante dos años y medio y, en algunos casos, la necesidad de acudir a otras iniciativas de formación.

- La realización de diarios, a pesar de la mejora en la guía, no posibilitó una buena obtención de datos al no ser homogéneos por todos los equipos.

7.2. Informes de los diarios

Para la mayoría de los profesores y capacitadores era la primera vez que escribían diarios. No obstante, en general, se percibe que el uso de los diarios como instrumentos para la reflexión de los docentes es positivo pues representa el primer paso hacia formas más estructuradas de reflexión. A continuación se presentan los logros y las dificultades más significativos:

A. Logros principales:

- Permitió estrechar los lazos y abrir los canales de comunicación entre docentes y participantes.
- Favoreció procesos de auto-análisis y reflexión sobre la propia Práctica Docente en una variedad de aspectos.
- Promovió espacios para la toma de conciencia sobre patrones tradicionales e inefectivos y para la transformación del pensamiento y las acciones de los y las docentes
- Incrementó la auto-estima del docente al posibilitar la resolución de problemas de su propia práctica de manera autónoma.
- Se diseñaron guías para los diarios.

B. Dificultades principales:

- Hacer conciencia en los capacitadores de la importancia del diario para su desarrollo profesional ya que en algunos casos era la primera vez que se realizaba esta actividad.
- Los volúmenes de información dificultaban el análisis y la interpretación de la misma en la mayoría de las sedes
- Las limitaciones de tiempo no permitían un seguimiento más cercano de los diarios
- No contar con un modelo unificado en cuanto al enfoque de las preguntas y la forma de recolectar, compilar, analizar e interpretar la información dio como resultado que no se pudo documentar el proceso en todos los países

7.3. Informe de la prueba de suficiencia a estudiantes de 8° curso

Al inicio del segundo módulo (marzo de 2010) se realizó una prueba estandarizada para medir el dominio del inglés de los estudiantes de 8° grado a una muestra de cien estudiantes en cada país. Hay que tener en cuenta que la nota de aprobación es diferente en cada país participante: Costa Rica tiene una nota mínima de 65, El Salvador de 50, y Honduras y Nicaragua de 60.

	Costa Rica	El Salvador	Honduras	Nicaragua
Número de profesores	3	8	3	9
Colegios involucrados	3	8	4	9
Número de muestra	100	100	100	100
Nota máxima	98	98	44	82
Nota mínima	16	18	12	0
Promedio	46	44	28	32

% Aprobados	11	57	0	27
% Reprobados	89	43	100	73

Estos resultados deberán compararse con la prueba posterior realizada en noviembre de 2011, de modo que pueda medirse el impacto. Los datos obtenidos, no obstante, muestran unos resultados muy altos de reprobación, especialmente en Honduras; en el caso de El Salvador son mejores dada su nota de aprobación de 50, mientras que los de Costa Rica son más elevados por su nota mínima de 65.

8. Recursos económicos invertidos en el proyecto 2008–2010

El proyecto ha sido financiado por la UAH y las Universidades centroamericanas de la Red, la Comunidad de Madrid y la AECID española con un costo de 294.568 \$ (212.878 €), que se desglosan en el siguiente cuadro:

	2008	2009	2010	2011	Total
UAH y UU. de CA	10.249 \$ 7.167 €	26.856 \$ 19.068 €	26.200 \$ 18.714 €	33.833 \$ 26.026 €	97.138 \$ 70.975 €
Otros	23.643 \$ 16.534 €	37.240 \$ 26.600 €	18.401 \$ 13.144 €	15.172 \$ 11.680 €	94.456 \$ 67.958 €
Dedicación estimada UAH	12.326 \$ 8.620 €	13.364 \$ 9.489 €	13.285 \$ 9.489 €	13.326 \$ 9.489 €	52.301 \$ 37.067 €
Dedicación estimada UU-CA	9.400 \$ 6.666 €	9.400 \$ 6.666 €	16.600 \$ 11.773 €	15.293 \$ 11.773 €	50.693 \$ 36.878 €
Total en US\$	55.618 \$	86.860 \$	74.466 \$	77.624 \$	294.568 \$
Total en €	38.967 €	61.823 €	53.120 €	58.968 €	212.878 €

(Hay que tener en cuenta los diferentes cambios USD--€ promediados en cada año)

El aumento en las aportaciones de la UAH y Universidades centroamericanas desde 2009 (33% de la ejecución económica) se debe principalmente al inicio de las actividades de formación con los 100 profesores de Secundaria, a los que se les apoyaba con dos refrigerios o una comida sencilla los días de sesión, además del pago por hora impartida por los formadores y las ayudas de movilización. Entre las aportaciones de otros destacan las de AECID y Comunidad de Madrid (32%); aportaciones que en 2010 y 2011 sufrieron un progresivo descenso, lo que exigió reducir algunas actividades previstas en los cursos. La dedicación estimada del trabajo voluntario de los profesores de la UAH supone el 18% del total ejecutado; la dedicación de los profesores centroamericanos supone el 17% del total ejecutado.

9. Conclusiones

Podemos concluir algunas cuestiones respecto a los criterios de fortalecimiento institucional, pertinencia, eficiencia, eficacia, impacto y sostenibilidad:

- El proyecto está fortaleciendo institucionalmente a las Universidades de la Red en dos aspectos fundamentales: 1) formación de una Red de investigación regional y actualización de 19 profesores universitarios; 2) cooperación interuniversitaria regional para que las Universidades sean agentes de desarrollo en sus países y, especialmente, en zonas de bajo desarrollo socio-económico.

- Este proyecto se ha mostrado muy pertinente para mejorar la enseñanza y aprendizaje de inglés en cuatro zonas de bajo índice de desarrollo humano, ha recibido una alta aceptación por el profesorado y por las autoridades ministeriales y, además, fortalece las sedes regionales de las Universidades de la Red.
- El proyecto –a pesar de los recortes habidos en 2010– se ha podido realizar con unos recursos realmente escasos gracias, en gran medida, a la generosa dedicación y al entusiasmo de todos sus participantes.
- Los objetivos del proyecto se están cumpliendo, aunque se ve necesario seguir reforzando la formación lingüística y la reflexión por el profesorado. En cuanto a las unidades didácticas, hay que seguir promoviendo unas actividades más dinámicas y variadas y no sólo centradas en el libro de texto.
- Aunque no podemos concretar aún el impacto en las zonas de incidencia, el número de profesores (89, aunque iniciaron 105), estudiantes (27.000/año) y centros (99) indican que puede haber un importante impacto.
- Se requiere mejorar la reflexión en todos los niveles del proyecto, en especial en el equipo de dirección-coordinación, de modo que haya una justa combinación entre práctica y reflexión.
- La medición, el seguimiento y la evaluación del proyecto –proceso y resultados– deben ser una prioridad del equipo.
- La sostenibilidad del proyecto está garantizada desde la perspectiva institucional y docente, aunque es difícil sostener el proyecto sin un cierto apoyo financiero externo a las Universidades centroamericanas. El reconocimiento institucional de los coordinadores a la Red es muy necesario para garantizar el proyecto (reducción de carga docente, movilidad a las zonas y a las reuniones semestrales...).
- La participación del profesorado en los procesos de reforma curricular es un factor prioritario para que esas reformas sean integradas en el sistema educativo.
- Es necesario, asimismo, que los MINED reconozcan al profesorado su participación en el proyecto.

Bibliografía

- Aguilar Avilés, G. 1995. *Documento I, Reforma Educativa en Marcha, Un vistazo a pasado de la Educación*. San Salvador: MINED.
- Aguirre, A. 1995. *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Barrantes, R. 2002. *Investigación un camino al conocimiento. Un enfoque cuantitativo y cualitativo*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Cabrera, L. 1986. “Bases para un diseño de cursos de inglés para la secundaria III Ciclo de Educación General Básica en Costa Rica”. Tesis presentada de Maestría en Lingüística Aplicada. Universidad Autónoma de México.
- Cabrera, L. 1996. *La enseñanza de la lengua inglesa en Costa Rica desde el inicio de la vida republicana hasta nuestros días*. San José, Costa Rica. Inédito.
- Cabrera, L. 1997. *The teaching of foreign languages and their impact in the Costa Rican Society*. San José, Costa Rica. Inédito.
- Cea, M. s.f. *Metodología cuantitativa estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Cerezal, F (2000). “Formación de profesores de Inglés en Nicaragua. English teacher training in Nicaragua”. Universidad de Salamanca: *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 12, pp. 23-34.
- Cerezal, F. (ed.) 2005. *Teacher Training and Research on the Teaching of English in Nicaragua. Formación de Profesores e Investigación sobre la Enseñanza de Inglés en Nicaragua*. UNAN-León: Editorial Universitaria.

- Chávez, E. Delaplace, M, Gomez C. "Evaluation and improvement of the English Studies program at UNAN-Leon.", en F. Cerezal (ed.), op.cit., pp. 39-64.
- Chavez, E. C. 2006. "In-service teachers' beliefs, perceptions and knowledge in the Nicaraguan EFL context". *Encuentro*, 16, en <http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=377>
- CONARE. *III Informe Estado de la Región*. 2008. Costa Rica. En www.estadoregion.org.cr.
- Cruz, M. y Molina Z. Serie de fascículos sobre el análisis crítico del desarrollo curricular costarricense en el período comprendido entre 1970 y 1998. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Dengo, M. 1995. *Educación Costarricense*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (eds.) 1998. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. y Sans, A. s.f. *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- García, G. et. al. 2005 "Didactic units for ELT and the Educational Reform in State Secondary Schools in Nicaragua" en F. Cerezal (ed.), op. cit., pp. 81-109.
- Garnier, L. 2000, Febrero 11. "Tan visionarios y tan miopes. Hoy, fuera de la educación. Mañana, fuera de las oportunidades". *La Nación Digital*.
- Garnier, L. y Otros. 1991. *Costa Rica entre la ilusión y la desesperanza. Una alternativa para el desarrollo*. San José, Costa Rica: Ediciones Guayacán.
- Glower de Alvarado, A.M. 2003. "A study on socioaffective strategies in a Didactics class". Universidad de El Salvador: Departamento de Idiomas. González, L.F. 1976. *Historia de la influencia extranjera en el desenvolvimiento educacional y científico de Costa Rica*. San José, Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Hochman, E. y Montero, M. 1978. *Técnicas de investigación Documental*. México: Editorial Trillas.
- Jofré, A. 1998. *La Universidad en América Latina*. Cartago, Costa Rica: La Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Luxon, M. y Luxon, T. 1995. "ODA ELT Project in Nicaragua. A case study design". *Encuentro*. nº 8, 160-172. En <http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=273>
- Luxon, Michele. Luxon, Tony. 1993. *Baseline Study Report for ELT Project in Nicaragua*. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Managua.
- Luxon, Michele. Luxon, Tony. 1995. *ODA ELT Report: Nicaragua. Impact Study: Initial Results*. Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Managua.
- Marín, E. 2003. "El aporte de la enseñanza del inglés al desarrollo económico de Costa Rica." Tesis doctoral. Universidad Estatal a Distancia.
- Ministerio de Educación Pública. 1996. *Guía Didáctica - Programas de Estudio I Y II Ciclos*. San José: PROLED.
- Ministerio de Educación Pública. 2001. *Programa de Estudios de Inglés. III Ciclo*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública. 2001. *Programa de Estudios de Inglés. III Ciclo, Plan B. Para estudiantes que han cursado inglés en la Educación Primaria*. San José: Imprenta Nacional.
- Ministerio de Educación Pública. 2001. *Programa de Estudios de Inglés. Educación Diversificada*. San José: Imprenta Nacional.
- Monge, C. 1975. *La educación superior en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores, Oficina de Planificación en la Educación Superior.
- Pacheco, F. 1996. *Educación y sociedad en Costa Rica*. Heredia, Costa Rica: Editorial Fundación UNA.
- Peralta, V. 1996. *Currículos educacionales en América Latina*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Picardo Joao, O. 1995. *Historia y reforma de la Educación Superior en El Salvador*. San Salvador: MINED.
- Red MEIRCA. 2008. "La situación de la enseñanza de inglés en Centroamérica". Documento inédito.
- Salazar, P.A. y Rodríguez, W. *Historia del Departamento de Idiomas de la Universidad de El Salvador 1956-1998*. Universidad de El Salvador: Departamento de Idiomas.
- Torres, J. 1998. *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Vijil, J. 2008. "La educación que hoy tenemos está profundizando la pobreza y las desigualdades". *Envío*, No. 314. Managua: Universidad Centroamericana. En <http://www.envio.org.ni/articulo/3756> (acceso 8 nov. 2010)
- Vincenzi, I. 1994. *Experiencia y observación: hilos de un aprendizaje un estudio en grupo*. Heredia: UNA.

Recibido 27-7-2011 / Versión aceptada 15-2-2012

TEACHING AND LEARNING “FALSE FRIENDS”: A REVIEW OF SOME USEFUL RESOURCES

M^a Luisa Roca Varela

University of Santiago de Compostela

Resumen

Denominamos falsos amigos a palabras similares en dos o más lenguas que poseen significado/s diferentes (*library* “biblioteca” y *librería* “tienda de libros”, en inglés y en español respectivamente). Desde el punto de vista de la enseñanza y el aprendizaje del inglés, los falsos amigos son importantes porque con frecuencia nos llevan a errores en la expresión, y malentendidos a nivel de comprensión (e.g. *I am constipated; it has been a fastidious speech* or *you should eat food without preservatives*). Este artículo pretende dar a conocer una serie de herramientas útiles (diccionarios, recursos en línea, glosarios y blogs) para el estudio de los falsos amigos. Los recursos que aquí se presentan contribuirán a comprender la complejidad del fenómeno de los falsos amigos y aportarán la información necesaria para tratar este tema en el aula de inglés.

Palabras Clave: falsos amigos, aprendizaje y enseñanza del inglés, diccionarios, recursos en línea

Abstract

False friends are words in two languages that are similar in form but different in meaning (e.g. English *library* “place for reading and borrowing books” vs Spanish *librería* “bookshop”). From the point of view of EFL teaching and learning, false friends are important because they lead us to errors in L2 production and comprehension (e.g. *I am very constipated; it has been a fastidious speech* and *you should eat food without preservatives*). This paper intends to present some useful tools (dictionaries, online resources, glossaries and blogs) for the teaching and learning of false friends. The resources presented here will allow us to discover the complexity of the false friend phenomenon and will contribute to the teaching and to the learning of these words.

Key Words: false friends, EFL teaching and learning, dictionaries, online resources

1. INTRODUCTION

False friends are words in two languages that are similar in form but different in meaning (e.g. English *library* “place for reading or borrowing books” vs Spanish *librería* “bookshop”; English *sane* “judicious” vs Spanish *sano* “healthy”). From the point of view of EFL teaching and learning, false friends are important because they may lead us to errors in L2 production and to misunderstandings in L2 comprehension. A sentence such as *My nose is bleeding because I am very constipated* could be embarrassing when uttered by a Spanish person in front of an English person with no knowledge of Spanish. *Constipated* in English means “having difficulty to get rid of solid waste from one’s body”, this has nothing to do with what the Spanish speaker really means in this utterance. This speaker tries to say that “he has a tremendous cold” not that he suffers from *constipation*. He uses the English adjective *constipated* under the influence of the Spanish word *constipado* and makes a big mistake. This example illustrates the way false friends may hinder the communication process. Likewise, the phrase *fastidious speech* which is not offensive at all in an English context might result in an unfortunate comment if the receiver is a native speaker of Spanish (Chamizo Domínguez, 2008:10). Any Spanish speaker who does not know the word *fastidious* in English may associate it with the Spanish word *fastidio* which means “tiresome or boring”. This would lead to a misinterpretation of the English phrase *fastidious speech*, which would become an insult rather than a

flattering remark. Finally, a sensible recommendation in English, such as *You should eat food without preservatives* (“Deberías comer comida sin aditivos”) may sound funny to a Spanish person due to the presence of the English word *preservatives*, meaning “prophylactic” in Spanish. This type of mistakes and other funny situations have not gone unnoticed to lexicographers and language teachers who started to create different materials to register these words. This paper intends to show some of these resources. After presenting two important dictionaries, such as Robert Hill’s *Dictionary of False Friends* (1982) and the *Cambridge International Dictionary of English* (Procter, 1995) which register false friends between English and other languages, the focus will narrow down to dictionaries of false friends between English and Spanish. This will give us cause to comment on the defining traits of these “specialized” dictionaries. To finish with, the last part of this paper provides some information about different online tools, glossaries, blogs and other audiovisual tools which deal with the issue of false friends. Undoubtedly, the resources presented here will give a better insight into the complexity of the false friend phenomenon and will contribute to the teaching and to the learning of these “confusing” terms.

2. DICTIONARIES OF FALSE FRIENDS

False friends have received worldwide lexicographic consideration. The fact that similar words in different languages do not necessarily overlap semantically has inspired many linguists to identify false friends in different languages and provide a lexical description of them in dictionaries (Szpila, 2005:74). The lexicography of false friends is wide in scope and covers different languages. This is due to the fact that false friends are found among many different languages belonging to either related or non-related linguistic families. Thus, there are false friends between German and English (*Gift* “poison” / *gift* “present”), Italian and Spanish (*cazzo* “cock, penis”/ *cazo* “saucepan”), Dutch and English (*room* “cream”/ *room* “bedroom”), Slovakian and Spanish (*misa* “dish” / *misa* “religious mass”), English and Russian (*sympathetic* “compassionate” / *simpatichny* “good-looking”) or Portuguese and Czech (*bunda* “buttocks”/ *bunda* “coat”).

When considering false friends across languages, it is necessary to point out that the amount of false friends differs from one language pair to another (see Hill’s dictionary or the *Cambridge International Dictionary of English*). As Gouws *et al.* state:

For a given language pair it may happen that false friends play a minor role, whereas in another language pair the occurrence of false friends could be of such an extent that special dictionaries of false friends can be compiled. (2004: 797).

In any case, the existence of false friends has led many lexicographers to work on specialized dictionaries which gather these special words altogether. Two important attempts at assembling false friends between English and other languages are Robert J. Hill’s dictionary (1982) and *The Cambridge International Dictionary of English*, edited by Paul Procter (1995). The former is the first and the most well-known dictionary of false friends and covers fourteen languages, the latter devotes particular pages to list false friends for specific languages (see page 435 for English- Spanish false friends).

Hill’s *Dictionary of False Friends* is a classic in the study of false friends. It can be considered a multilingual dictionary since it covers examples of false friends between English and fourteen foreign languages (Portuguese, Spanish, Italian, French, Dutch, German, Danish, Norwegian, Swedish, Japanese, Swiss, modern Greek, Arabic and Turkish). This dictionary consists of two parts. The first part contains a list of English words which are typical examples of false friends with other languages. This list is arranged in

alphabetical order and includes information on the languages where we can find these false friends. For instance, SAMPLE ENTRY 1, extracted from this dictionary, indicates that English *comedian* is a false friend for Spanish (S), Italian (I) and French (F) learners of English. This implies that speakers of Spanish, Italian and French have a similar term in their own languages (Spanish *cómico*, Italian *comico* and French *comice*) which are not equivalent to English *comedian*.

a comedian **≠ an actor/actress, player** **EIF**

SAMPLE ENTRY 1: *Comedian* as shown in Hill's Dictionary

On the other hand, the *Cambridge International Dictionary of English (CIDE)* is a monolingual learners' dictionary which contains language-specific lists of English false friends and sixteen other languages. Whenever a lexical item is shown to have a false friend in one of these sixteen languages, a symbol appears in the entry. All the false friends for a particular language are grouped together and explained at a certain point. Below is an item of the list devoted to English-Spanish false friends, namely the English noun *parent* which is a false friend with Spanish *pariente*, meaning "relative" or "the hubby" in an informal context.

parent <i>n</i>	pariente/a	relative; (infml) the hubby, the missus	SAMPLE
------------------------	-------------------	--	---------------

ENTRY 2: One item from the CIDE list of English-Spanish FF (page 435)

Hill's dictionary as well as *CIDE*'s lists of false friends represent two different examples of the lexicographical work done in relation to false friends between English and other languages. The following section limits the scope to dictionaries which concentrate on false friends between English and Spanish.

3. DICTIONARIES OF ENGLISH-SPANISH FALSE FRIENDS

In this section, our focus of attention is on two reference dictionaries for the study of English-Spanish false friends. They are the *Diccionario de falsos amigos: inglés-español* by Marcial Prado (2003) and the *Diccionario de falsos amigos: inglés-español* by Encarnación Postigo-Pinazo (2007), two dictionaries published at the beginning of the twenty-first century. They have similar features but they are not identical in their structure.

Marcial Prado's dictionary (2001) is a bilingual tool listing over 4.000 English entries which are false friends with similar Spanish lexical items. As seen from SAMPLE ENTRY 3 below, the English item is taken as the headword and this is contrasted with the Spanish counterpart in its meaning and use. The information that the author provides for each item aims at giving a clear picture of the conceptual divergence and the pragmatic use of both items in their respective languages. The use of translational equivalency and the inclusion of the item in context make the semantic differences between the two languages clearer and more noticeable.

actual no es *actual*, sino *real, verdadero, efectivo, concreto, auténtico, mismo* [very]; en cambio, *actual* del español traduce **present, today, current, modern, fashionable / trendy, up-to-date**. En correspondencia comercial, *el actual* se refiere a **this month**. En la misma línea, **actually** traduce *realmente, de hecho, en efecto, en realidad*, mientras que *actualmente* significa **presently, now, nowadays**. El sustantivo **actuality** se usa para *realidad*, en cambio *actualidad* es **present time, topicality, current importance**. El plural *actualidades* traduce **current events**.

At the moment = *en la actualidad*.

Castro has been the only Marxist head of state who actually believed in the doctrine [Harper's, 26-3-92] = Castro ha sido el único jefe marxista de estado que en realidad creyó en esa doctrina. / The present situation is dangerous. = La situación actual es

peligrosa. / The actual thief is on the loose. = El verdadero ladrón anda suelto. / Actually it is less expensive than it looks. = En realidad es más barato de lo que parece. / His actual name is Pablo Ruiz Picasso. = Su nombre real es Pablo Ruiz Picasso. / It is a very topical subject. = Es un tema de gran actualidad / I read the current events section. = Leo la sección de actualidades. / It happened the actual (very) week of vacation. = Ocurrió en la misma semana de vacaciones. / That reasoning sounds nice on the surface but it is actually completely wrong [L.A. Times 15-11-99]. = Ese razonamiento parece bueno en la superficie, pero de hecho está completamente equivocado. / Apparent Lesbianism in Beetle Actually May Be Ruse to Lure Males [L.A. Times, 21-10-99]. = El lesbianismo evidente de este insecto en realidad puede ser una estratagemma para seducir a los machos.

SAMPLE ENTRY 3: *actual* in Prado's dictionary (page 29)

On the other hand, Postigo-Pinazo's dictionary (2007) follows a similar pattern. It takes the English term as the headword for the entries; this headword is immediately contrasted with the Spanish lexical item. Then, dictionary users are given information on the various meanings of the English lexeme; in the case of the verb *notice*, the author points out nine different meanings. In the middle of the entries and in bold type, the lexicographer includes some examples of the word in context, which illustrate the words' usage (e.g. *I have never noticed that picture; I noticed him in the crowd*, etc).

One of the main differences between these two specialized dictionaries is that Prado's dictionary analyzes all the inflected forms of a word within the same entry, while Postigo-Pinazo's wordbook is lemmatized. Thus, there are different entries for *actual*, *actualize*, *actuality*, *actually*, or *actualities* in the latter; while in the former, the dictionary entry for *actual* gives information of their derivatives *actuality* and *actually*. In any case, the differences in these dictionaries are not so relevant. In fact, they share a number of common traits that I will explain in the following section.

4. GENERAL FEATURES OF THESE SPECIALIZED DICTIONARIES

The organization of the entries in these dictionaries is discussed here in order to have an idea of the way these reference works are structured and the information which can be retrieved from them.

Dictionaries of false friends are technical dictionaries which share some common features with other more general dictionaries. They are books of words arranged in alphabetical order and provide information on the meaning and use of these words. They are real bilingual dictionaries, but with different word coverage. Bilingual dictionaries register a general and wide spectrum of lexemes related to different fields, while specialized dictionaries, like those of false friends, are specifically devoted to a particular and distinctive set of lexical items.

These dictionaries provide bidirectional translations, the English term is translated into Spanish (*English actual* is Spanish *real*), and the Spanish similar term (*actual*) is rendered into English (*present*).

Some dictionaries of false friends indicate the part of the speech of the lexeme under analysis (noun, adjective, adverb, verb, etc), together with other features, like register (colloquial, formal, informal) or other semantic nuances (connotative considerations), which help the non-native speaker to grasp the shades of meaning and use of these items in each of the languages.

Another feature that characterizes these specialized works is the comparative nature of their entries. Lexicographers strive to show the semantic differences of similar items in two languages. The problem is that they sometimes establish links and concatenated explanations that might be confusing to the reader. One solution to this problem is the one adopted by Cuenca (1987), who distributed these problematic word-pairs in two columns, one devoted to the description of the term in one language (with its corresponding meaning) and the other dedicated to its counterpart in the other language indicating its respective semantic description (see SAMPLE ENTRY 4). This organization of the entries allows for a comparison of the meaning of these words in the two languages.

pretend [pri'tend]

v aparentar, fingir, simular, ex. 'He pretended ignorance' —aparentó no saber—, 'She pretended to be mad' —Se fingió loca—.

pretender

1 (+ infinitivo) try, attempt, claim, ex. 'He tried/attempted to rob me' —pretendió robarme— 'He claims to be rich' —pretende ser rico—. 2 (+ clause) expect, suggest, allege, ex. 'She suggests that I should write to her' —pretende que le escriba— 'She alleges that the car knocked her down' —pretende, alega que el coche le atropelló—. 3 (+ O. Directo) apply for (un trabajo) aim at (objetivo) court, woo (mujer) be after, ex. 'What are you after?' —¿qué pretendes?—.

SAMPLE ENTRY 4: *pretend-pretender* in Cuenca's *Diccionario de Términos Equívocos*

These general features (their contrastive character, the examination of a very specific set of words, the bidirectional translations, the inclusion of illustrative examples) are shared by both the paper and the online versions of these technical dictionaries. In addition to this, there are other lexicographical tools to which teachers, students and translators might resort in order to find out more about the meaning and use of false friends. The next section includes some of these online resources (glossaries, educational blogs, and less elaborate lists of false friends) which might also be helpful in the English classroom.

5. ONLINE DICTIONARIES, GLOSSARIES, AND BLOGS OF FALSE FRIENDS

So far the focus was on paper resources. At this point, it seems expedient to mention some online tools for the study of English false friends, such as online "dictionaries", glossaries and blogs which deal with English false friends.

Regarding online lists of false friends, Eloy Cuadra is the creator of an online "dictionary" which contains 134 false friends between English and Spanish. An interesting feature of this online resource is that it is continuously being updated and expanded according to the users' feedback and contributions. As regards its use, there are three ways of looking up false friends in this dictionary. It is possible to click on the initial letter of the false friend you are interested in (for instance, you click on "s" in order to search for the word *sane*), you can use the search box by typing the term you have in mind, or you can see the full list of false friends at once by clicking on "listado". This dictionary is available online at: <<http://www.eloihr.net/falsefriends/index.php?page=diccionario>>.

A different tool is represented by a glossary of false friends compiled by an EFL teacher who created an educational website to help secondary school students and highschool students with English at the Colegio Cardenal Xavierre. This glossary contains lists of false friends that are distributed according to the initial letter of the word. In order to perform any search, the user has to click on a letter and a chart with all the false friends beginning with this letter turns up. The English word is taken as the headword (e.g. *bizarre*),

which is contrasted with a Spanish similar term (*bizarro*). The meaning of the headword is then presented with the Spanish translation (*bizarre* means *raro, extraño* in Spanish). Finally, the Spanish similar item (*bizarre*) is translated into English (*brave, courageous*). In case students need more information on any particular lexeme, there is a link to a bilingual online dictionary on the right handside, which directs us to the Collins Online Dictionary powered by Reverso. The interface of this glossary is available at <<http://mbonillo.xavierre.com/httpdocs/gramatica/falsefriends/Bfalse.html>> and is illustrated in FIGURE 1.

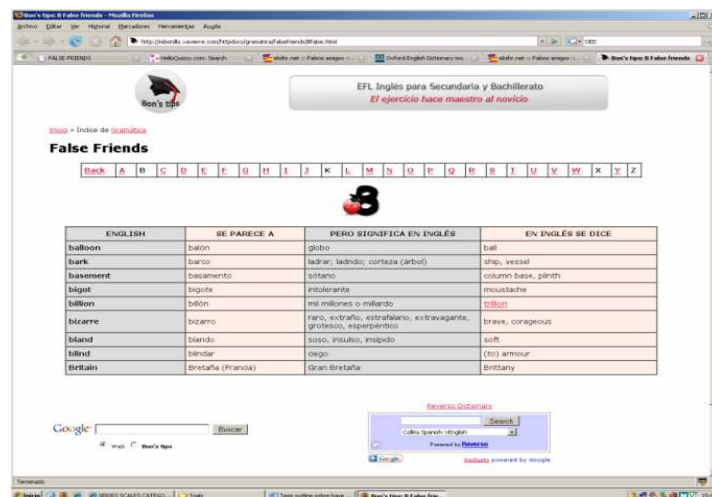


FIGURE 1: Interface of the glossary of false friends

Another online list of alphabetically ordered false friends can be found under the name *My own Resources* at <<http://www.miguelmillop.com/glos/index.php>>. This list presents bidirectional translations of false friend pairs between English and Spanish. It proceeds from the English term (e.g. *arena*) to the Spanish translation of this term (*estadio*); and then it goes from the Spanish similar item (*arena*) to its English equivalent (*sand*).

Undoubtedly, all these resources are valuable tools for the study of these lexical items. However, we cannot forget the presence of false friends in blogs. These lexical items have become the focus of attention of entire blogs. This is the case of the blogs available at <<http://falsos-amigos.blogspot.com/>> and at <<http://falsecognates.blogspot.com/>>. On the other hand, there are blogs on translation and other linguistic matters which give some space to this phenomenon. See *Gente Digital* at <<http://www.gentedigital.es/blogs/gentedeinternet/32/blog-post/3087/los-falsos-amigos-y-los-amigos-falsos/>> or *Switch Off and Let's Go* at <<http://traduccionydoblaaje.blogspot.com/2007/05/algunos-fallos-comunes-en-los-doblajes.html>>. There are also websites with resources for learners of English which contain lists of false friends, explanations and activities to learn these lexical items (for example, in the website *Saber Inglés*) and we find some videos on the net, like the one available at <http://www.kewego.es/video/iLyROoaf_b1.html>, which describe the semantic properties and the pragmatic side of some false friends between English and Spanish. Therefore, the possibilities offered by the web are numerous and can be of great help for learners, teachers and translators who want to learn more about false friends. FIGURE 4 below illustrates some of these resources. Some look more professional than others but they are all equally useful and give new insights on these lexical items.

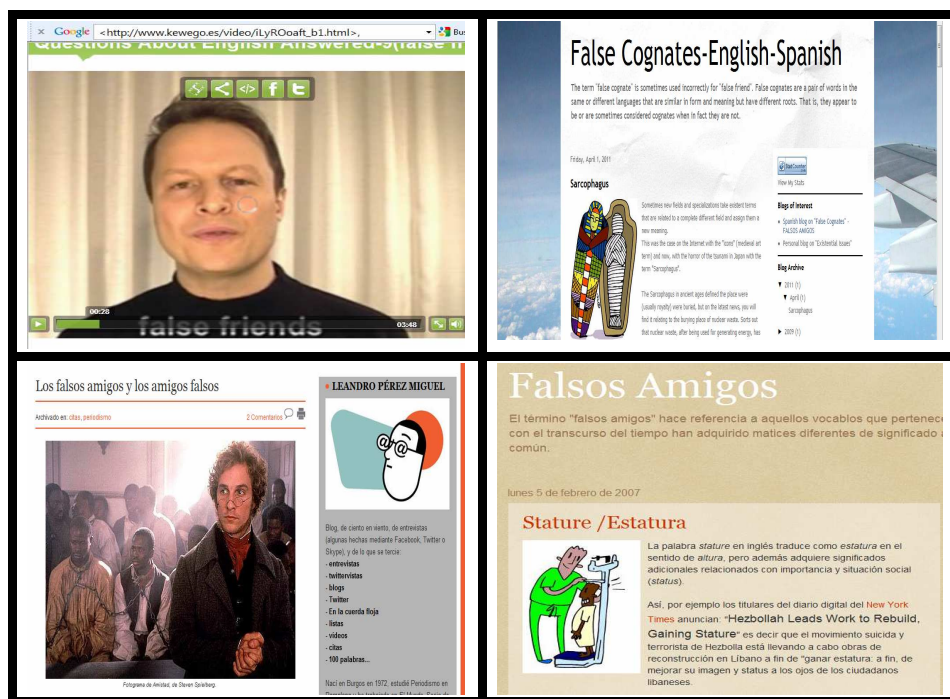


FIGURE 2: Videos and blogs of False Friends

6. CONCLUDING REMARKS

As gathered from this paper, there exist innumerable resources for the study of false friends. I have presented some of the most outstanding reference tools which deal with this phenomenon, traditionally recognized as an area of lexical difficulty for students of English. The existence of these materials will help learners and language professionals to understand and learn these words in a successful way.

REFERENCES

- Álvarez Lugrís, A. 1997. *Os falsos amigos da traducción: Criterios de estudio e clasificación*. Vigo: Universidade de Vigo.
- Cuenca, M. 1987. *Diccionario de términos equívocos ("falsos amigos") inglés-español-inglés*. Madrid: Editorial Alhambra.
- Hill, R. 1982. *A dictionary of false friends*. London: Macmillan Press.
- Koessler, M.; Derocquigny, J. 1928. *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais*. Paris: Librairie Vuibert.
- Nicholls, D. 2006. «False Friends between Spanish and English». *MED Magazine* <http://www.macmillandictionary.com/MED-Magazine/August2003/10-Spanish-English-false-friends.htm>
- Palacios Martínez, I.; Alonso, R. 2005. «Lexis and learner corpora. A study of english/spanish false friends on the basis of the data provided by SULEC (Santiago University Learner of English Corpus)». In Mourón, C. and T. Moralejo (eds), *Proceedings of the 4th International Contrastive Linguistics Conference*, 749-760. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións.
- Gouws, R; Prinsloo, D; de Schryver, G. 2004. «Friends will be friends – true or false. Lexicographic approaches to the treatment of false friends». In Williams, G. and S. Vessier (eds), *Euralex 2004 Proceedings of the 11th EURALEX international congress*, 797-806. France: Université de Bretagne Sud.
- Postigo Pinazo, E. 2007. *Diccionario de falsos amigos: inglés-español*. Madrid: Ediciones Verba.
- Prado, M. 2001. *Diccionario de falsos amigos: inglés-español*. Madrid: Gredos, D.L.
- Procter, P. (ed). 1995. *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szpila, G. 2006. «False friends in dictionaries. Bilingual false cognates lexicography in poland international». *Journal of Lexicography* 19/ 1, 73-97.
- Walsh, A. S. 2005. *False Friends and Semantic Shifts*. Granada: Universidad de Granada.

ONLINE RESOURCES

An online dictionary of false friends: <http://www.eloihr.net/falsefriends/index.php?page=diccionario>

Online glossaries:

<http://mbonillo.xavierre.com/httpdocs/gramatica/falsefriends/Bfalse.html>

<http://www.miguelmllop.com/glos/index.php>

Blogs on false friends:

<http://falsos-amigos.blogspot.com/>

<http://falsecognates.blogspot.com/>

<http://traduccionydoblaaje.blogspot.com/2007/05/algunos-fallos-comunes-en-los-doblajes.html>

<http://www.gentedigital.es/blogs/gentedeinternet/32/blog-post/3087/los-falsos-amigos-y-los-amigos-falsos/>

Videos on false friends:

http://www.kewego.es/video/iLyROoaf_b1.html

http://www.metacafe.com/watch/3536390/ingl_s_intermedio_false_friends_phrasal_nivel_3_ejercito/

M^a Luisa Roca-Varela holds an MA in English Language and Literature from the University of Santiago de Compostela. She is an FPU researcher interested in the fields of applied linguistics, English language teaching and vocabulary acquisition. She collaborated in different research projects, namely in the Santiago University Learner of English Corpus, in the Communicating in Multilingual Matters meets the Enterprises project, funded by the European Commission, and she is currently a member of the Spoken English Research Team at the University of Santiago. She has carried out research at the Centre for Advanced Research in English at the University of Birmingham and at the College of Arts and Humanities at Swansea Wales.

Received 24-11-2011 / Revised version accepted 1-2-2012

USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN THE ESP CLASSROOM

Gabriela Torregrosa Benavent, Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría
(Colegio Diocesano-Ávila, Universidad de Salamanca)

Resumen

Los materiales auténticos son especialmente importantes para el estudiante de inglés para usos específicos, puesto que reproducen un ambiente de inmersión y proveen un contexto realista en aquellas tareas relacionadas con las necesidades del aprendiz. Los materiales auténticos aumentan la motivación de los aprendices pero son difíciles de adaptar al nivel de adquisición de la lengua de los estudiantes, y más si se trata de principiantes, y es muy importante subrayar que preparar este material es una tarea que puede llevar mucho tiempo. Hoy en día los materiales auténticos deben ponerse al día constantemente, ya que su demanda no deja de crecer en las clases de inglés para usos específicos y para uso académico. En este artículo se ofrece un repaso de las diferentes opiniones a favor y en contra de su utilización en la clase de inglés para usos específicos, de acuerdo con el punto de vista de autores experimentados en el tema.

Palabras clave: realia, materiales auténticos, inglés para usos específicos, inglés para uso académico.

Abstract

Authentic materials are especially important for ESP trainees, since they reproduce an immersion environment and provide a realistic context for tasks that relate to learner's needs. Realia and authentic materials increase learners' motivation but are difficult to adapt to the learners' level of language, especially at the beginning level. It is also important to note that preparing such materials can be very time-consuming. Nowadays, authentic materials must be constantly updated, as they are more and more frequently on demand in ESP or EAP classes. A review of the different opinions of experienced authors and their arguments for and against the use of realia and authentic materials in the ESP classroom is offered in this article.

Key words: realia, authentic materials, ESP, EAP

1. Authentic Materials in ESP

Authenticity has been pointed to by various authors as a relevant feature in ESP methodology (Safont and Esteve 2004: 261-274) and thus, authentic materials constitute an aspect traditionally emphasized in the ESP literature. The learner-centred approach is essential to ESP teaching, and identified learner's needs are not fully satisfied by published texts. These authentic materials should be taken from the real world and not primarily created for pedagogical reasons. Such materials are particularly important for communicative purposes since they reproduce an immersion environment and provide a realistic context for tasks that relate to learner's needs. Authentic materials can greatly benefit problem-solving, project-based learning, case-based learning, role-play, and simulation and gaming methodology. Students and teachers can use authentic materials as a means to "link the formal, and to some extent artificial, environment of the classroom with the real world in which we hope our students will eventually be using the language they are learning" (House, S. 2008: 53-70). This also encourages top-down processing. It is important to bear in mind that the concept of context must be made central to in-class teaching, and therefore, authentic materials may lose much of their suitability when used in a very different context from that for which such material was originally intended. Indeed, authentic materials do not automatically lead to authentic responses, and this must always be remembered. Unfortunately, this conclusion was not self-evident in the early days of ESP, with what has been called "it is the headlong rush to use authentic materials willy-nilly" (Mishan 2005: 13). In fact Triki

(2002) suggests that the need for ESP to access authentic materials is a strong argument for the application of Pragmatics to ESP.

Authentic materials and realia are often found in ESP course books today and are particularly prevalent in Commercial English). They can increase students' motivation and expose them to real language and culture as well as to the different genres of the professional community to which they aspire. Unlike simulated authentic materials, they must be constantly brought up-to-date. However, using authentic materials can be risky if the methodology is not carefully chosen because it is not always easy to use journals, magazines, documents from companies and other real sources, on a daily basis, especially with beginners. This may be due, amongst other things, to the difficulties presented by the language. In fact, such material will often have to be edited (and sometimes even discarded), in order for there to be a suitable match between learner and material learned. Fortunately, ESP learners are not typically beginners in the foreign language, and authentic materials usually provide a good setting for introducing roughly-tuned input in a comprehensible way. In this fashion, such activities as, for example, skimming for general meaning while keeping the affective filter low will be facilitated.

2. Differing Points of View

A brief review of some of the current literature on these and similar topics reveals some interesting, and sometimes conflicting, points. For example, Gilmore (2007:109) considers it is possible to adapt authentic texts to different language levels by constantly varying the tasks. Therefore, the ESP materials designer must have the ability to find authentic texts that fit the students' differing pedagogic needs, solutions to which can be implemented in the course syllabus. Mishan (2005:40) suggests that elementary level LSP (Language for Specific Purposes) students possess background knowledge, an expertise in their subject area that "enables them to cope with TL texts in their specialism which lay native speakers might have difficulty with." One could add that even the language teacher may find such texts difficult, especially if they lie outside a foreign language teacher's speciality. On the other hand, the majority of ESP students are usually more interested in the topic than in the form of language (Webener 2008:139). Lütke and Schwienhorst (2010) carried out a study and concluded that students "expressed more interest in vocational LSP rather than study-related LSP courses." Further, they suggested that "Law, Humanities, and Natural Sciences students (...) [in particular] favour study-related content while Economics and Mechanical Engineering students are more interested in job-related content." Camiciottoli states that an awareness of metadiscourse is also useful in helping ESP learners "with the difficult task of grasping the writer's stance when reading challenging authentic materials." (2003:29)

3. Authentic Materials in EAP: Pros and Cons

In the specific case of EAP, Flowerdew and Peacock (2001:182) find three arguments for and another three against authentic materials. In favour: non-authentic texts cannot represent real-world language use, simplified materials often lose some meaning and the real-world situations the learners will face are best prepared for with authentic texts. Against: any one authentic text may not be authentic for a specific class, just because a text is authentic does not mean it is relevant, and authentic texts are often too difficult linguistically. MacDonald, Badger and White (2000) consider the cons outweigh the pros, since relevant

authentic EAP texts are less motivating than interaction with a speaker, and live simulations of lectures of EAP instructors are more effective than recorded authentic lectures. Gilmore (2007:11) points out that “authentic material is likely to expose learners to a wider variety of grammatical and lexical features but with less frequency than contrived input specifically designed to highlight particular target language.” This makes it necessary to provide ESP students with a large number of authentic materials, many more in fact than the simulated-authentic texts usually studied in detail in language classrooms. This also necessitates a focus on content first, and on form afterwards. In any case, Safont and Esteve (2004) conducted a study that shows the beneficial effect of using authentic material in the EAP classroom, and this is in line with findings from previous studies.

4. ESP and Authentic Materials

In the area of Technical English, Claypole (2010:91) advocates a methodology that places emphasis on subject-matter and authentic, relevant materials while coining the acronym COLT (Content Oriented Language Teaching). According to Trappes-Lomax, authentic materials have currently been given “a new lease of life as a result of the impact (...) of corpus-based language teaching publications.” This happens because the texts on which this input is often based are produced in real contexts for authentic communicative purposes (2006:152).

Reppen (2010:4) highlights the fact that, in recent years, many ELT professionals have expressed a preference for authentic materials in their lessons, using language from natural texts instead of ready-made examples. In this sense, such corpora provide “a ready resource of natural, or authentic, texts for language learning.” ESP students may not be aware that they are using corpus-based products, but in fact they are. This happens when, for instance, they consult dictionaries like Collins Cobuild on CD-Rom which contains five million words of authentic texts from the Bank of English corpus (2010:101). When designing a special purpose corpus, in order to ensure that it contains authentic LSP material, Bowker and Pearson (2002:51) recommend that the author of each text should be an acknowledged subject-field expert. In this fashion, the introduction of authentic texts and materials from different genres of discourse in ESP has coincided with the psycho-pragmatic evolution of communicative approaches (Ruiz Madrid 2009:261).

Preparing authentic materials for use in the classroom can be very time- consuming. Osborne (2005:74) suggests that it is essential to have a clear purpose in mind as well as a personal approach that permits the adaptation of most authentic materials. Likewise, the ESP instructor must always incorporate authentic texts that are locally meaningful.

Sznajder (2001:390) further refines the definition of authentic materials in an ESP course by suggesting that authenticity “refers not only to the form, contents and the communicative goal of a text, but also and most importantly, to the purpose of reading.” House (2008:57) opens up the scope of authentic materials dividing them into two categories: materials which contain language and materials which stimulate the production of language. Pérez Cañado and Almagro Esteban (2005) first suggest evaluating the authenticity of ESP materials; then they elaborate a very complete checklist as part of their authenticity evaluation proposal for the area of Business English. The checklist includes headings such as: context and target situation; the student; the teacher; and contents, which include linguistic aspects, sociocultural aspects, notional-functional aspects, topics, organization and activities. Douglas (2002:72) further emphasizes the importance of authentic materials for LSP assessment by suggesting that “test developers can enrich the

contextual variables in their tests to exploit the richness of the authentic materials that characterize LSP tests.”

Wegener (2008:137) sees three functions that authentic texts serve in ESP courses: “First, inviting authentic materials from the learners’ work environment to the classroom the teacher offers assistance (...) Second, the ESP teacher always looks for texts that are as close to the learners’ target situations in their jobs as possible (...) Third, authentic texts serve as sources of information for the teacher and may already be collected during the needs analysis period.” Long (2007:121) is clear in his defence of authentic materials for, as he says, “texts in language teaching materials bear little resemblance to the genuine target discourse samples learners encounter in the world outside classrooms.” This means quite simply that “every study in which language teaching materials –even supposedly LSP materials- and genuine texts have been compared has found the former to be unrepresentative in important ways.”

Vaiciuniene and Uzpaliene (2010:95) distinguish three broad categories of ESP authentic materials: daily objects such as business cards, bank leaflets, photographs, receipts, catalogues, currency, reports, financial statements, instructions, bank accounts, application forms, pictures, registration forms, letters/emails, diagrams, agreements, etc; broadcast texts such as newspapers, journals, TV and radio programmes, films, documentaries, general or special literature, etc; and websites. The internet is a wonderful and very much up to date source of authentic materials for LSP learners, “providing ESP practitioners with a diversity of ‘take-away formats’ (video, audio, pictures and texts)” (Bocanegra-Valle 2010:150) all of which are relevant to the students’ field of study. This combination of availability and relevance makes their learning process more meaningful (Arnó et al. 2006:252) and allows the students to access real-life input of specialist contents and genres while engaging them in tasks involving interaction with an authentic audience in a constantly up-to-the-minute environment which, due to its topicality, could never occur in a printed textbook. (Wegener 2008:139). The drawback is that, even online, authentic materials can become obsolete very quickly and the teacher will have to spend a lot of time finding new samples of authentic texts for ESP lessons which, in turn, will have a short exploitation period. Involving learners in the production of their own authentic materials can solve this problem especially when the students work in close cooperation with their teachers. When this happens, subject-experts can act as facilitators and consultants and their task will be to assist “the ESP teacher to select authentic texts and tasks” (Hyland 2007:399).

As an aside, it should be noted that although there is no one-to-one resemblance, connections between ESP and CLIL can easily be drawn (Dalton-Puffer 2007) for both are more closely related than is often realized (Carrió-Pastor et al. 2009). Even so, CLIL explicitly places a greater emphasis on the content than ESP (Bongartz et al. 2010) because in this case teachers have joint content and language expertise that ESP practitioners commonly lack (Smit 2010).

Richards (2007:94) makes an interesting observation regarding the fact that publishers are aware of the need for authentic materials in ESP, although this can only be applied to “front stage encounters” or front region behaviour, and not to “backstage encounters” in professional performance, backstage being defined as those unreserved moments where conventions of decorum in the front region are suspended, and which are not presented in commercial ESP materials, but left to the local practitioner.

5. Conclusion

In conclusion, authentic materials are important tools for use in ESP classes for, as we have clearly shown, they motivate and immerse learners in specific areas of the target language in which practice is needed. As we have tried to demonstrate, authentic materials can be obtained from many different sources but there is a growing tendency to take them from the internet as teachers need to renew their materials constantly and to adapt them to the changing needs of students. Finally, it is important to point out that while ESP learners often have radically different levels and standards of language ability, the higher their level of language, the more will they profit from their learning process.

Bibliography

- Arnó Macià, E. Soler Cervera, A. and Rueda Ramos, C. 2006. *Information technology in languages for specific purposes*. New York: Springer.
- Bocanegra-Valle, A. 2010. «Evaluating and designing materials for the ESP classroom». In *English for professional and academic purposes*. Miguel F. Ruiz-Garrido, Juan C. Palmer-Silveira and Inmaculada Fortanet-Gómez, 143-168. Amsterdam: Rodopi.
- Bongartz, C.M. Rymarczyk, J. 2010. *Languages across the curriculum*. Peter Lang. Frankfurt.
- Bowker, L. and Pearson, J. 2002. *Working with specialized language: A practical guide to using corpora*. London: Routledge.
- Camiciottoli, B. C. 2003. «Metadiscourse and ESP reading comprehension: An exploratory study». *Reading in a foreign language* 15 (1): 28-44.
- Carrió-Pastor, M.L. Gimeno, A. 2009. «Sharing CLIL in Europe». *Content and Language Integrated Learning: Leveraging Cultural diversity*. Bern: Peter Lang, 2009.
- Claypole, M. 2010. *Controversies in ELT*. Königsbach-Stein: Lingua Books.
- Dalton-Puffer, C. 2007. *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: John Benjamins.
- Douglas, D. 2002. *Assessing languages for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. and Peacock, M. 2001. *Research perspectives on English for academic purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilmore, A. 2007. «Authentic materials and authenticity in foreign language learning». *Language Teaching* 40 (2): 97-118.
- House, S. 2008. «Authentic materials in the classroom». In *Didactic approaches for teachers of English in an international context*. Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría and Ramiro Durán Martínez, 53-70. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hyland, K. 2007. «English for Specific Purposes: Some influences and impacts». *International handbook of English Language Teaching*, eds. Jim Cummins, Chris Davison, 391-402. New York: Springer.
- Long, M. H. 2007. *Problems in SLA*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lüdtke, S. and Schwienhorst, K. 2010. *Language centre needs analysis*. Frankfurt: Peter Lang.
- MacDonald, M. Badger, R. and White, G. 2000. «The real thing?: Authenticity and academic listening». *English for Specific Purposes* 19 (3): 253-267.
- Mishan, F. 2005. *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect.
- Osborne, P. 2005. *Teaching English one to one*. London: Modern English Publishing.
- Pérez Cañado, M. L. and Almagro Esteban, A. 2005. «Authenticity in the teaching of ESP: An evaluation proposal. *Scripta Manent* I (1)». http://www.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/2005_1/Perez_Almagro.html
- Reppen, R. 2010. *Using corpora in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, K. 2007. «Knowing when to 'no': Aspects of alignment in professional conversations». In *Conversation analysis and Language for Specific Purposes*, eds. Hugo Bowles and Paul Seedhouse, 69-100. Bern: Peter Lang.
- Ruiz Madrid, M. N. 2009. «Designing CALL materials in the foreign language field». In *Practical approaches to foreign language teaching and learning*, ed. Marta Navarro Coy, 239-269. Bern: Peter Lang.
- Safont, M. P. and Esteve, M. J. 2004. «Online resources for the EAP classroom: Ways of promoting EFL learners' autonomy». In *Linguistic Studies in Academic and Professional English*, eds. Inmaculada Fortanet, Juan Carlos Palmer, and Santiago Posteguillo, 261-274. Castellón: Universitat Jaume I.

- Smit, U. 2010. *English as a lingua franca in higher education: A longitudinal study of classroom discourse*. Berlin: De Gruyter.
- Szirmai, M. 2002. «Corpus linguistics in Japan: Its status and role in language education». In *The changing face of CALL*, ed. Paul Lewis, 91-108. Lisse: Swets & Zeilinger.
- Sznajder, H. S. 2001. «Engineering textbooks: Introducing reading skills for academic purposes in the English syllabus of the first year technical telecommunications engineering». In *Methodology and new technologies in languages for specific purposes*, eds. S. Posteguillo, I. Fortanet and J.C. Palmer, 389-398. Castellón: Universitat Jaume I.
- Trappes-Lomax, H. 2006. «Discourse analysis». In *The handbook of applied linguistics*, eds. Alan Davies and Catherine Elder, 133-164. Oxford: Blackwell.
- Triki, M. 2002. «Pragmatics for ESP purposes». *GEMA Online journal of Language Studies* 2 (1).
- Vaiciuniene, V. and Uzpalienė, D. 2010. «Authentic resources in technology-based ESP learning». *Studies about languages* 17: 94-98.
- Wegener, B. 2008. «Corporate English language training: The way to customized materials». In *English projects in teaching and research in Central Europe*, eds. Josef Schmied and Christoph Haase, 127-146. Göttingen: Cuvillier Verlag.

Sonsoles Sánchez-Reyes Peñamaría es profesora titular de la Universidad de Salamanca. Imparte docencia en el Campus de Ávila que pertenece a dicha universidad. Ha publicado numerosos artículos relacionados con la enseñanza del inglés.

Email: sreyesp@usal.es

Gabriela Torregrosa Benavent es Diplomada en Magisterio Especialidad de Inglés por la Universidad de Salamanca y actualmente está realizando el Trabajo de Fin de Grado, para graduarse en Educación.

Email: gabriela.torregrosa@hotmail.com

Received 6-Sept-2011 / Version accepted 27-Feb-2012

IDIOMAS, PODCASTING Y APRENDIZAJE COLABORATIVO: UN TERCETO QUE SUENA BIEN

Javier Díaz Vera

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

En este trabajo se presenta una experiencia programada en la asignatura de segundo curso Historia de la Lengua Inglesa I del Grado de Estudios Ingleses de la Universidad de Castilla-La Mancha. La actividad consiste en la realización, distribución y evaluación de una colección de episodios de podcast sobre la historia externa del inglés usando los principios del aprendizaje colaborativo. En el desarrollo de esta experiencia los alumnos han podido mejorar su conocimiento de la lengua inglesa (idioma en el cual se desarrolla toda la actividad) y familiarizarse con las tecnologías móviles y con la creación de podcasts. Por su naturaleza, esta actividad puede adaptarse con enorme facilidad a cualquier otra asignatura del grado donde los alumnos deban expresarse en alguna de las lenguas que están aprendiendo.

Palabras clave: Podcasting, aprendizaje colaborativo, enseñanza de idiomas, mlearning

Abstract

This project presents an experience planned in the second year subject History of the English Language 1 included in the English Studies Degree of the Universidad de Castilla-La Mancha. The work project consisted in the creation, distribution and evaluation of a series of podcast episodes on the external history of English using collaborative learning techniques. In the development of this experience, students were able not only to improve their English (the language used throughout the whole activity), but also to become more familiar with mobile technologies and podcasting. The nature of this activity allows its easy adaptation into many other courses where students are required to use the foreign languages they are learning.

Key words: Podcasting, collaborative learning, language learning, mlearning

1. Introducción

Tras la implantación del nuevo espacio europeo educativo se hace más necesaria que nunca la realización a lo largo del curso de proyectos de grupo que permitan a los estudiantes colaborar entre ellos, crear vías de comunicación y aprender a discutir, a tomar decisiones en grupo y a llegar a acuerdos.

Para reforzar estas competencias, hemos realizado durante este curso una amplia serie de actividades didácticas basadas en los principios del aprendizaje colaborativo. Pretendemos de esta manera que nuestros alumnos adquieran el hábito de trabajar en grupo, tan fundamental en su futuro profesional como ciudadanos que tendrán que participar eficazmente en la sociedad del conocimiento. Con este objetivo, hemos pensado que a la hora de abordar algunos de los contenidos de la asignatura de Historia de la Lengua Inglesa 1 (más concretamente, los que se refieren a la historia social de la lengua inglesa), sería muy conveniente intentar integrar estas técnicas colaborativas de una manera dinámica, de forma que los alumnos preparen en grupos de tres un pequeño trabajo de investigación y síntesis a partir del cual realizarán un episodio distinto del podcast de la asignatura, que hemos denominado *HELP! A History of the English Language Podcast*.

2. Podcasting y enseñanza universitaria

Un podcast es una serie de archivos de audio, a menudo acompañados de video, que se distribuyen a través de internet. Los creadores suben de forma regular los nuevos episodios a un servidor virtual, desde el cual los usuarios pueden descargarlos en sus ordenadores o escucharlos directamente en sus lectores de mp3 o mp4 usando fuentes rss.

Son muy numerosos los estudios sobre los usos del podcasting en la enseñanza universitaria (Frydenberg 2006; Nathan and Chang 2007; Abdous, Camarena and Facer 2009; Carvalho and Aguiar 2009; Morris 2010; Al-Jarf 2012). En líneas generales, estos estudios coinciden en resaltar tres ventajas principales en el uso educativo del podcasting:

- MAYOR COMUNICACIÓN: El proceso de creación y uso del podcast contribuye a crear una relación entre los alumnos y entre éstos y el profesor basada en la interacción y la comunicación continua.
- MAYOR FLEXIBILIDAD: Dada la naturaleza digital y móvil de los objetos de aprendizaje desarrollados por los estudiantes, éstos pueden organizar sus horarios y tiempos de estudio de forma mucho más flexible.
- MAYOR ACCESIBILIDAD: Los estudiantes tienen acceso a sus nuevos materiales de estudio en cualquier momento y en cualquier lugar.

Otras ventajas de este tipo de actividades son la sencillez y facilidad de uso de las infraestructuras técnicas necesarias para su creación y la posibilidad de expandir la actividad mucho más allá de las aulas mediante la distribución en línea de los episodios del podcast.

Gracias a todo ello, el podcasting se está introduciendo de manera progresiva en el sistema educativo como herramienta de estímulo para los alumnos en su proceso de aprendizaje. En los últimos años han surgido cientos de podcasts educativos, ya sea como fruto de iniciativas institucionales como por iniciativa del personal docente.

Ahora bien, ¿qué aporta exactamente el podcasting a la docencia y al aprendizaje en la universidad? Como indica Meng (2005), el podcasting tiene los siguientes usos docentes:

- Grabación de clases y notas de los alumnos para su posterior repaso.
- Audiolibros de ayuda para el estudio de la asignatura.
- Entrevistas y proyectos de los estudiantes.
- Lecciones prácticas de idiomas.
- Reportajes orales, grabados y archivados.
- Resúmenes musicales y crítica musical.
- Librerías de sonidos (por ejemplo, fonemas, sonidos de animales, sonidos del cuerpo humano, etc).

Siguiendo la clasificación de McGarr's (2009: 318), hemos desarrollado una actividad de tipo creativo donde los estudiantes no se limiten a escuchar archivos en audio, sino que además tengan que trabajar activamente en la creación y evaluación de sus propios episodios.

Nuestro proyecto se centra en la realización, edición y grabación de reportajes orales, presentando además la particularidad de que tanto en los reportajes como en todos los documentos relacionados con su realización los alumnos están obligados a usar la lengua inglesa como medio de expresión hablado y escrito.

3. Desarrollo del proyecto

Esta actividad se basa en los principios del aprendizaje cooperativo, término que usaremos en referencia al conjunto de procedimientos de enseñanza “que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos conjuntamente trabajan de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje” (Boni y Pérez Foguet 2006: 117).

Al comienzo de la actividad, que coincide con la segunda semana de curso, se formaron 14 grupos de 3 alumnos cada uno. Corresponde a los alumnos lo siguiente:

1. Distribuir roles de grupo (coordinador, evaluador y secretario).
2. Redactar y firmar las normas del grupo.
3. Seleccionar uno de los temas de trabajo (contenidos) indicados por el profesor.
4. Establecer un cronograma o plan de trabajo, donde se indiquen las fechas de realización y de entrega de cada una de las tareas que conlleva la actividad.

A lo largo de la actividad, con una duración aproximada de 14 semanas, cada grupo deberá reunirse un mínimo de tres veces y asistir a tres tutorías con el profesor. En la primera tutoría, a la que sólo asisten los secretarios de cada grupo, se abordan aspectos técnicos sobre la creación de archivos audio, al tiempo que presentamos los distintos instrumentos de seguimiento que los alumnos deberán usar a lo largo del desarrollo de toda la actividad. La segunda tutoría, destinada a los coordinadores, se dedica al análisis de los problemas surgidos en cada grupo. Finalmente, en la tercera tutoría, destinada a los evaluadores de grupo, se describen distintos aspectos de la evaluación interna y externa de la actividad.

Como toda actividad de tipo cooperativo, el proceso incluye varias fases de evaluación y autoevaluación, que los alumnos llevarán a cabo mediante rúbricas acordadas con el profesor. Además, deberán comunicarse a través del foro creado en el curso virtual. Toda la comunicación relacionada con la actividad, así como el resultado final de ésta, deberán redactarse en lengua inglesa.

Una vez redactada la versión escrita del episodio elegido por cada grupo, se procede a la grabación en audio (para lo que contamos con el técnico del laboratorio de idiomas de la Facultad de Letras) y a la edición y post-edición de cada capítulo. Los alumnos participan activamente en todo este proceso, adquiriendo así unos conocimientos básicos de creación y edición de audio. Los audios se suben finalmente al servidor y creamos una página de fuentes RSS, a partir de la cual comienzan a distribuirse de forma gratuita a través de distintos programas de podcasting. Para ello basta que el usuario se suscriba a nuestro podcast, y los nuevos episodios serán descargados en su disco duro de manera automática e inmediata (King y Gura 2009).



Fig. 1. Imagen de portada del podcast HELP!

Evitamos así la tradicional presentación en clase, que sustituimos por una grabación sonora de alta calidad, que los alumnos deberán escuchar fuera del aula usando cualquier tipo de dispositivo electrónico (los alumnos no entregan el episodio hasta que no están completamente satisfechos con éste, pudiendo repetir la grabación tantas veces como sea necesario).

Otra ventaja de esta forma de distribución es la posibilidad de escuchar los episodios desde cualquier parte del mundo a través de iTunes (ver Fig. 2). Invitamos de hecho a profesores y alumnos de otras universidades a participar en el proceso de evaluación de los episodios mediante retroalimentación y comentarios en general. Los alumnos son en principio algo reacios a distribuir sus grabaciones a través de la red, si bien suelen superar este miedo a lo largo de la realización de la actividad.

Podcasts > Educación > Educación superior > English Studies, 2nd year, UCLM



Help! A History of the English Language Podcast

Descripción del podcast

A History of the English Language podcast created by students of English Studies from UCLM.

▲	Título	Publicado	Descripción	Popularidad	Precio
1	014 Anglo-Saxon Cities	13/5/11	In this episode you will learn more abo...	i	GRATIS
2	013 Anglo-Saxon Cooking	12/5/11	In this episode you will learn more abo...	i	GRATIS
3	012 The Origins of the Word 'English'	11/5/11	In this episode you will learn more abo...	i	GRATIS
4	011 Medicine in Anglo-Saxon England	10/5/11	In this episode you will learn more abo...	i	GRATIS
5	010 Anglo-Saxon Clothes	9/5/11	In this episode you will learn more abo...	i	GRATIS
6	009 Continental Origins of the Beowulf Myth	8/5/11	In this episode you will learn more abo...	i	GRATIS
7	008 Anglo-Saxon Visual Arts	7/5/11	In this episode you will learn more abo...	i	GRATIS
8	007 The Vikings in England: A Visit to York	6/5/11	In this episode you will learn moreabo...	i	GRATIS
9	006 The Bayeux Tapestry	5/5/11	In this episode you will learn more abo...	i	GRATIS
10	005 The English Runes	4/5/11	In this episode you will learn more abo...	i	GRATIS
11	004 A Visit to Bath	3/5/11	In this episode you will learn about the ...	i	GRATIS
12	003 The Celts in England	2/5/11	In this episode you will learn about th...	i	GRATIS
13	002 Making a Manuscript	1/5/11	Learn how to create your own manuscr...	i	GRATIS
14	001 Women in Anglo-Saxon England	30/4/11	In this episode you will learn about the ...	i	GRATIS

Total: 14 episodios

Suscribirse gr...
Categoría: Educación superior
Idioma: Inglés
Más de English Studi...
Sitio web
Enlaces
Señalar un problema

Fig. 2. Imagen de la página del podcast HELP! en iTunes

Finalmente, la evaluación de la actividad consta de tres:

1. Autoevaluación por parte de los alumnos del proceso de creación del episodio (máx. 1 punto).
2. Evaluación por parte de los demás alumnos del episodio en sí (máx. 1 punto).
3. Evaluación por parte del profesor del proceso (mediante el estudio de los documentos aportados) y del resultado final (máx. 1 punto).

Como es obvio, durante todo el curso los alumnos se han familiarizado con distintas actividades de autoevaluación y evaluación mediante la realización de todo tipo de presentaciones y trabajos de clase. Presentamos a continuación un ejemplo de rúbrica de autoevaluación usada para esta actividad, y que contempla cinco indicadores principales: capacidad de trabajo, participación, organización, cohesión e interacción.

LEVEL	INDICATORS	STUDENTS 1* 2 3			NOT SATISFACTORY	NEEDS IMPROVING (0.25)	SATISFACTORY (0.5)	GOOD (0.75)	OUTSTANDING (1)
BASIC: Participating and collaborating actively in group tasks contributing to the development of relationships based on trust and responsibility-sharing.	WORK: Completes the tasks in due time				Does not complete the tasks assigned	Completes the tasks only partially and/or after the deadline	Completes the tasks before the deadline	The quality of the tasks delivered improves the final result	Completes the tasks and helps others complete theirs
	PARTICIPATION: Participates actively in the meetings, sharing information, knowledge and experiences				His/her presence in the group is irrelevant	Speaks very seldom, only if asked by others	In general, he/she is participative	His/her participation is frequent and of high quality	His/her participation has been decisive for the good quality of the final result
	ORGANIZATION: Collaborates in the definition, organization and distribution of the tasks				Does not respect the organization and distribution of tasks	Admits what other group members propose	Participates actively in the organization and distribution of tasks	Is organized and distributes the work efficiently	Promotes the organization of tasks in order to get the best from each group member
	COHESION: Makes efforts to reach common agreements and objectives				Interested in his/her own personal objectives, not in the group	Hard to integrate in the group	Assumes the group objectives as his/her own's	Promotes a clear definition of the objectives and the integration of the group around them	Tries to reach more and more objectives and efficiency
	COMMUNICATIVE AND INTERACTION SKILLS: Takes into account different points of view and gives frequent feedback in a constructive way				Does not listen to others, is rude or unkind and wants to impose his/her own views on others	Listens rarely, does not make questions, does not worry about others' opinions. Repetitive interventions, lacking quality	Accepts opinions and presents points of view in a constructive way	Inspires qualitative participation among all members	Integrates opinions and keeps a good collaborative climate

Fig. 2. Rúbrica de autoevaluación de la actividad

Una vez concluida la actividad, se pidió a los alumnos una valoración de ésta basada en un cuestionario realizado por nosotros mismos. En dicho cuestionario los alumnos valoraron del 0 al 5 los distintos beneficios potenciales de la actividad didáctica. Como puede verse en la siguiente tabla, las valoraciones de los participantes fueron altamente positivas:

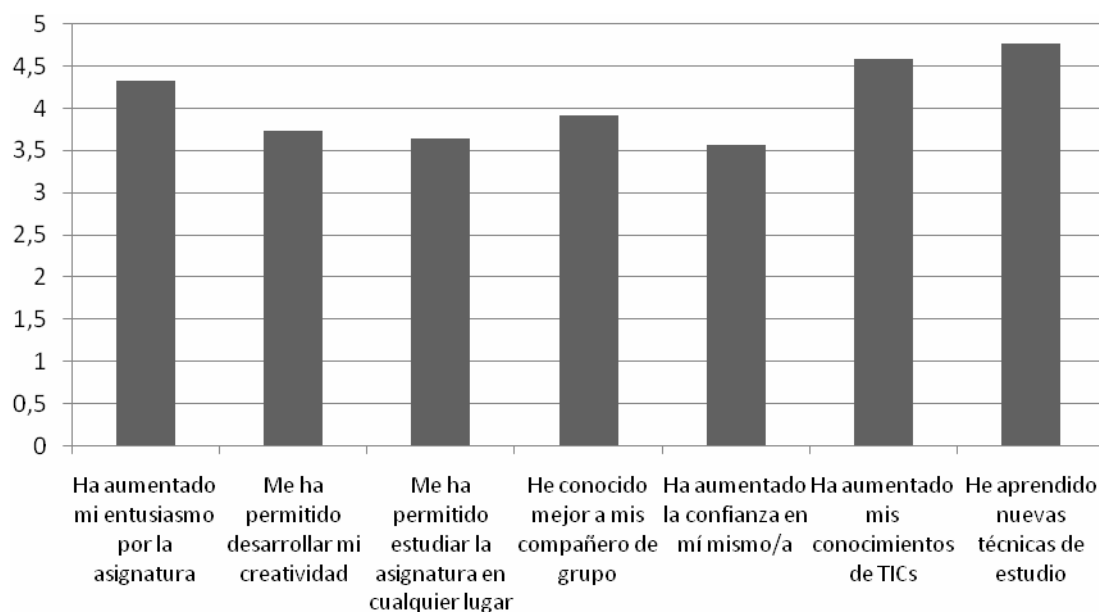


Fig. 2. Valoraciones personales de los alumnos

Como podemos ver en esta tabla, lo que más han valorado los estudiantes es el haber aprendido una nueva forma de estudiar, basada en la realización de audios para su posterior escucha en sus teléfonos móviles o lectores de mp3. En segundo lugar, los alumnos valoran altamente el hecho de haber aprendido a utilizar sus tecnologías móviles como herramientas de estudio. Igualmente, el aumento del entusiasmo por la asignatura de Historia de la Lengua Inglesa 1 a través de esta actividad es muy alto. En todo caso, la media recibida por estas siete preguntas nunca bajó de 3,5 sobre 5.

4. Dar a conocer la experiencia

Otro aspecto importante de la actividad consiste en la distribución que se le da a los episodios de podcast creados por los participantes. Desde el principio del cuatrimestre, los alumnos saben que sus audios se distribuirán gratuitamente a través de distintos servidores de fuentes RSS, lo cual sirve de incentivo para la realización de trabajos de alta calidad. Una vez los episodios están disponibles en línea a través de nuestra propia web, informamos de su existencia a distintos profesores de esta misma asignatura en varias universidades españolas y extranjeras. Se les pide no sólo que escuchen alguno de los episodios, sino que también añadan comentarios y retroalimentación a través de la página web.

Se trata sin duda de un reto al que los alumnos no están acostumbrados, y que a menudo comienzan con cierta aprensión. Sin embargo, hemos comprobado que el hecho de estar trabajando en grupos bien articulados y seguidos de cerca por el profesor de la asignatura no tarda en dar a los participantes en la actividad la seguridad y la confianza que necesitan para la realización de esta tarea.

Nuestro objetivo principal es hacer que los resultados de enseñanza salgan definitivamente fuera de espacio reducido de un aula universitaria, y que los alumnos se conviertan en auténticos creadores de

conocimiento. Por el momento, esta última fase de la actividad está aún en desarrollo, a pesar de lo cual esperamos empezar a obtener resultados antes del final de este año.

5. A modo de conclusión

Mediante esta actividad, el alumno desarrolla una parte de los contenidos de la asignatura (concretamente, el conjunto de episodios corresponde a los contenidos de una de las unidades de la asignatura, en la que se tratan distintos aspectos de la historia externa de la lengua inglesa). Cada grupo de alumnos se responsabiliza de la creación de sus propios contenidos, que al final de la actividad comparten con los demás grupos para crear así una unidad completa, en formato audio, que deberán estudiar con vistas al examen final de la asignatura.

Más allá de los contenidos, en esta actividad colocamos al alumno en el centro de su proceso de aprendizaje, promoviendo actitudes más activas y críticas hacia su trabajo y favoreciendo la colaboración entre alumnos como medio eficiente para la consecución de los objetivos marcados. Además, los alumnos participan en actividades de evaluación y aprenden a crear y a distribuir sus propios archivos de audio, competencia que podrán utilizar en el futuro con una amplia multitud de objetivos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abdous, M./Camarena, M./Facer, B. 2009. "MALL technology: Use of academic podcasting in the foreign language classroom". *Research in Learning Technology*, 18/2, 133-148.
- Al-Jarf, R. 2012. "Mobile technology and student autonomy in oral skill acquisition". En: Díaz Vera, J. E. (ed.). *Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile-Assisted Language Learning*. Bradford: Emerald, págs. 107-132.
- Boni, A./Pérez-Foguet, A. 2006. *Construir la ciudadanía global desde la igualdad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la educación para el desarrollo en las enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermon Oxfam.
- Carvalho, A.A./Aguiar, C. 2009. "Impact of Podcasts in Teacher Education: from consumers to producers". En: Gibson, I./Weber, R./McFerrin, K./Carlsen, R./Willis, D. A. (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2009*. Chesapeake, VA: AACE, págs. 2473-2480.
- Frydenberg, M. 2006. "Principles and Pedagogy: The Two P's of Podcasting in the Information Technology Classroom". *ISECON – EDSIG*, 23, 1-10.
- King, K. P./Gura, M. 2009. *Podcasting for Teachers: Using a New Technology to Revolutionize Teaching and Learning*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- McGarr, O. 2009. "A review of podcasting in higher education: Its influence on the traditional lecture". *Australasian Journal of Educational Technology*, 25/3, 309-321.
- Meng, P. 2005. *Podcasting & Vodcasting: A White Paper. Definitions, Discussions and Implications*. Columbia, MS: IAT Services.
- Morris, N. 2010. "Podcasts and mobile assessment enhance student learning experience and academic performance". *Bioscience Education*, 16/1. <http://www.bioscience.heacademy.ac.uk/journal/vol16/beej-16-1.pdf> [Fecha de consulta: 21 de junio de 2011].
- Nathan, P./Chan, A. 2007. "Engaging undergraduates with podcasting in a business subject". En: Atkinson, R./McBeath, C./Soong, S. K. A./Cheers, C. (eds.), *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ASCILITE Singapore 2007*. Singapore: Nanyang Technological University, págs. 747-751.

Javier E. Díaz Vera is a Lecturer in History of the English Language at the University of Castilla-La Mancha. He holds a Specialist Degree in University Education. He has a strong interest in the use of mobile technologies as learning tools and in the development of collaborative learning strategies. He has published a wide variety of papers on both topics, both nationally and internationally. Furthermore, he has coordinated two international projects (Europodians and Amicitias) on mobile assisted language learning.

Recibido : 26-03-2011 / Versión aceptada : 3-11-2011

EL TEATRO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA METODOLOGÍA CLIL: UN ENFOQUE COMPETENCIAL

Susana Nicolás Román
Universidad de Almería

Resumen

Las últimas investigaciones en el campo CLIL evidencian que el bilingüismo en la escuela contribuye de manera eficiente a la mejora de la competencia comunicativa y al aprendizaje de otras asignaturas. Este nuevo enfoque propone el trabajo por competencias, la motivación intrínseca y la autenticidad del lenguaje como sus exponentes fundamentales. Considerando el teatro como acto esencial de comunicación, este ensayo propone la explotación del teatro como una de las mejores técnicas didácticas a desarrollar en una clase CLIL. Asimismo, propone una introducción al teatro bilingüe como una práctica innovadora y efectiva en el aula de idiomas.

Palabras clave: teatro bilingüe- CLIL- técnica didáctica- motivación

Summary

The latest research into the field of *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) evidences that bilingualism at school efficiently contributes to the improvement of communicative competence and the learning of other subjects. This new focus poses the topic of competences approach, intrinsic motivation and the authenticity of class language as its fundamental exponents. Considering theatre as an essential act of communication, this essay proposes the exploitation of theatre as one of the best didactic techniques to be developed in a CLIL class. In addition, it proposes an introduction to bilingual theatre as an innovative and effective practice in the language classroom.

Key words: bilingual theatre- CLIL- didactic technique -motivation

1. El enfoque por competencias y el teatro: más allá de la competencia comunicativa.

A principios de los noventa, las instituciones europeas promovieron un cambio en el entorno educativo y la enseñanza de los idiomas en general. El objetivo fundamental que planteaba los cimientos de la educación bilingüe se centra en la creación de estudiantes autónomos capaces de integrar un aprendizaje de contenido y lengua. Según la definición de Marsh, el término CLIL o AICLE «encompasses any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and subject have a joint role» (2002: 58). Por tanto, este tipo de aprendizaje pretende mejorar las aptitudes lingüísticas en segunda lengua a la vez que potenciar el conocimiento y las habilidades en las otras áreas curriculares.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas determina como objetivo fundamental de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras la adquisición de la **competencia comunicativa** definida como la capacidad de utilizar el idioma extranjero en las distintas actividades de comprensión, expresión e interacción oral y escrita. No obstante, esta competencia conlleva de forma implícita el desarrollo de otras competencias como:

- La **competencia en comunicación lingüística** que supone la correcta utilización del sistema lingüístico y aborda los aspectos formales de la lengua. La aportación de la lengua extranjera al desarrollo de esta competencia es primordial en el discurso oral al adquirir las habilidades de escuchar, hablar y conversar. Asimismo, el aprendizaje de la lengua extranjera mejora la competencia comunicativa general al desarrollar la habilidad para expresarse oralmente y por escrito.
- La **competencia sociolingüística**: comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. Incluye el tratamiento de los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, diferencias de registro, dialecto y acento.
- La **competencia pragmática** incluye capacidades como la organización del discurso de forma coherente, la construcción de narraciones y argumentaciones, el uso de estructuras y funciones comunicativas.
- La **competencia intercultural** se entiende como la capacidad para desenvolverse en una situación de comunicación intercultural donde el hablante es capaz de desarrollar sensibilidad o empatía hacia culturas extranjeras.

En una clase tradicional, el desarrollo de todas estas competencias implicaría el diseño de un variado número de actividades que incluirían probablemente tareas en las distintas destrezas de forma separada. No obstante, un recurso tan olvidado como el teatro nos plantea la posibilidad de desarrollar todas estas competencias en una sola actividad integradora. En 1984, ya Smith defendía que el teatro utilizado con fines pedagógicos para la enseñanza de una lengua extranjera plantea como objetivo final «to facilitate language practice and that the means is more important than the result» (126). Más actualmente y ya enmarcado dentro de la filosofía CLIL, Moate también recoge la inclusión de los proyectos teatrales como recurso:

CLIL literature also presents a broad variety of other strategies for supporting language learning including cognitive strategies, drama-based approaches, and vocabulary building techniques, cultural, international and cross-curricular projects (2010: 40).

El uso del teatro en el aula se apoya claramente en el método *Communicative Language Learning* (CLL) puesto que los alumnos trabajan en equipo siendo ellos mismos los protagonistas de su aprendizaje y del mismo modo, forma parte del TPR (*Total Physical Response*) ya que incluye una parte importante de actividad motriz que facilita la memorística. Por otro lado, la motivación que favorece en el alumno una actividad como el teatro nos reafirma en la defensa de este recurso didáctico tan versátil y que ha carecido de representación importante en nuestras metodologías. En opinión de C. Fuertes, «la enseñanza de una lengua moderna se consigue [mediante] una participación activa a partir de unos intereses que estimulen el aprendizaje» (1983: 13).

En definitiva, la función de este teatro didáctico consiste en concebir el idioma que se enseña como un proceso de aprendizaje continuo, en donde la escenificación de una obra tiene un fin comunicativo en la enseñanza del inglés. Dentro del enfoque competencial afín a la metodología CLIL que plantea el presente estudio, proponemos una equiparación de los objetivos específicos de aprendizaje que se persiguen con la representación teatral en el aula y las competencias que nos exige el Marco Común Europeo de Referencia. Según Torres Núñez (1995), diferenciamos los siguientes objetivos fundamentales entre otros:

- ✓ Adquisición de vocabulario y estructuras lingüísticas= competencia lingüística y sociolingüística.

El vocabulario es para el alumno un elemento fundamental de la comunicación y la expresión oral. A través de la repetición de los ensayos, el vocabulario se asienta de forma evidente y presenta una

reconversión innovadora de los tradicionales *drills*, que tanto rechazan los alumnos. Al igual que con el vocabulario, la asimilación de las estructuras lingüísticas supone uno de los principales objetivos de esta actividad. El teatro ofrece la posibilidad de enmarcar las funciones lingüísticas en una situación determinada. De este modo, surgen situaciones de broma, discusión, rechazar algo, dar el pésame, etc. La realidad de la situación permite una expresión lingüística completa ya que incluye la expresión corporal, la espontaneidad y la expresión de sentimientos. Wessels señala de este modo las implicaciones lingüísticas:

It helps the learner acquire new vocabulary and structures in a fully contextualized and integrated manner — so it fulfils the aims of the communicative approach. By making the language more accessible to the learner, it builds confidence in the learner's ability to learn the language (1987: 114).

- ✓ Mejora de la capacidad comunicativa y la pronunciación=competencia lingüística y sociolingüística.

La experiencia de cualquier docente demuestra las dificultades que encuentra el estudiante para comunicarse oralmente en lengua extranjera. Los diálogos o discusiones propuestos por los libros de texto generan situaciones artificiales que en raras ocasiones motivan al alumno. El aprendizaje del teatro le proporciona al estudiante más reservado un entorno real en el que empezar a desenvolverse comunicativamente. No le queda más remedio que hablar por lo que pierde el sentido del ridículo que puede dominar una clase tradicional. En este respecto, González Díaz opina que:

las técnicas de aprendizaje teatral tienden a desarrollar la capacidad comunicativa de las personas en un sentido prácticamente de comunión: sensibilizar la ‘escucha’ del individuo hacia sí mismo a la vez que hacia todo lo que le rodea” (1987: 50).

- ✓ Relaciones personales: emocionales, individuales y de grupo= competencia intercultural.

La expresión de las emociones fluye de manera natural como parte del proceso del teatro lo que facilita la desinhibición de muchos de nuestros estudiantes que temen mostrar sus emociones en público. Por otro lado, y de forma evidente, la relación con el profesor se vuelve mucho más cercana ya que su integración en el gran grupo es total. Robinson apunta: «The use of drama helps to take individual education out of its customary social vacuum and enables children to learn openly from each other in an atmosphere of social interaction» (1980: 158).

- ✓ Improvisación y memorización= competencia sociolingüística y pragmática.

La memorización, tan criticada en los últimos enfoques educativos, forma parte de la técnica teatral de manera ineludible. Entendemos la memoria como instrumento de creación del mismo modo que Allen:

to learn lines in order to act a play is an acceptable activity provided that the teacher can find a way of helping the young people to make those lines, as we say, their own, to integrate them with the character they are creating (1979: 129).

En el otro extremo, la improvisación suele incluir un mayor número de errores pero por otro lado desarrolla la creatividad y confianza del alumno en su potencial para expresarse en lengua extranjera. Por lo tanto, defendemos un teatro que incluya ambas estrategias de una manera combinada. Más allá de las competencias específicas del aprendizaje de lenguas, el teatro permite el trabajo de competencias básicas como aprender a aprender, la competencia social y ciudadana, autonomía e iniciativa personal, y de forma más específica, la competencia artística y cultural.

2. Aplicación práctica: el teatro como recurso didáctico en la clase de CLIL en contextos plurilingües.

2.1. Consideraciones iniciales.

En este punto se hace necesario establecer la distinción entre drama y teatro a través del concepto de representación. Mehisto et al., en su publicación *Uncovering CLIL*, plantea una serie de estrategias dramáticas que excluyen el teatro por el conocimiento de habilidades de actuación que implica. Sus conclusiones sobre los beneficios del drama en una clase CLIL apuntan a:

Drama offers a multidimensional approach to learning. It helps tap into a variety of student learning styles, making it easier for them to visualize and personalize content...Co-constructing meaning with students is a key characteristic of CLIL (Mehisto 2008: 225).

En nuestra opinión estas afirmaciones pueden extenderse de forma general al teatro utilizando estas estrategias dramáticas como ejercicios previos a la representación teatral. Nuestra concepción del teatro no cuestiona en modo alguno la dimensión pedagógica de la representación sino más bien lo considera un valor añadido que se adentra en el campo de formación de valores y personalidad. La máscara inherente al proceso teatral favorece en gran medida la desinhibición así como el desarrollo de relaciones personales a un nivel superior. Entendemos que estos valores añadidos confluyen en una mejora de la capacidad comunicativa por lo que además de las actividades dramáticas, la representación de una obra completa ofrece nuevos horizontes en la metodología CLIL. De hecho, así lo demuestran diversos proyectos que analizamos posteriormente.

2. 2. Estrategias dramáticas previas a la representación teatral.

En primer lugar, el ‘tableau’ propone una actividad de congelación de imágenes como una excelente introducción al drama para los estudiantes sobre todo en nivel de primaria. En este estadio todavía no se realiza producción lingüística sino un acercamiento al lenguaje gestual y la técnica en general del *roleplaying*. En la actividad de ‘talking walls’, los estudiantes asumen el papel de un muro que expresa opiniones sobre el tema de discusión planteado en clase. Se pueden plantear análisis de acontecimientos históricos como la caída del muro de Berlín o la Revolución Industrial. Los alumnos utilizan el vocabulario previo adquirido en clase de idioma o en la propia clase de historia CLIL. Esta actividad favorece la expresión de opiniones personales, la explotación de temas transversales y culturales así como el análisis de la historia y su relación con los acontecimientos presentes. En ‘questioning in role’, el profesor hace uso de otra técnica propia de la filosofía CLIL, el “scaffolding”. Gibbons define el concepto de scaffolding de Vygotsky como «the temporary assistance by which a teacher helps a learner know how to do something, so that the learner will later be able to complete a similar task alone» (Gibbons 2002: 10). En sentido tradicional, la técnica del ‘scaffolding’ supone la intervención inmediata del profesor para conducir la discusión con el alumno y ayudarlo a organizar sus ideas ante la producción oral. El profesor pregunta directamente sobre los puntos principales del tema, repite las frases más importantes y redirige la información al resto de la clase.

2.3. Representación de una obra:

Los proyectos que a continuación describo contienen como denominador común la creación del texto por parte del profesorado con una consciencia clara del nivel de sus alumnos y sus intereses. Descartamos por tanto obras escritas por autores ingleses o adaptación de clásicos que no tienen en cuenta la realidad ni el nivel lingüístico de nuestros alumnos. De hecho, en mi opinión éstas son las razones del escaso

reconocimiento del teatro en la enseñanza de idiomas. La originalidad y carácter artesanal de estas obras define de un modo claro la dedicación de estos docentes y nos ofrece la posibilidad de comprobar la eficiencia de un recurso diseñado específicamente para los alumnos y su éxito en el aprendizaje.

El drama científico *Sunny Walks* elaborado por Costa y Mariani con un perfil definido de CLIL. Se concibe como material de la clase de ciencias donde los estudiantes aprenden sobre el calentamiento global y la destrucción de la capa de ozono. Las autoras incluyen un plan de actuación que incluye también el diseño del decorado así como indicaciones de tipo dramático. Tras las representaciones en la escuela así como en dos teatros de Milán, las autoras apuntan las conclusiones: “The scientific theories they have tackled will now stay with them, since they will also have a mental picture of them after having performed them and expressed them to an audience” (Costa y Mariani, 2007: 302).

Este proyecto enfocado a la enseñanza de contenido y lengua para una clase de ciencias presenta un carácter inédito pero no así el drama científico como recurso en el currículum británico. Talleres como los de *Oxford Trust Science Drama Workshops* o compañías como *Floating Point* o *Y Touring* llevan desde los años noventa haciendo un uso combinado de la representación teatral y la actividad científica con magníficos resultados.

Las obras bilingües (español/inglés) del autor Juan José Torres dirigidas de forma específica al alumnado español y que permiten la posibilidad de ampliar hacia contextos plurilingües supone la apuesta personal de este estudio sobre las posibilidades pedagógicas del teatro. Encontramos de forma permanente la L1 y L2 (castellano/inglés) pero también aparecen personajes que hablan francés o que permiten la adaptación a otros idiomas. En cada obra se desglosan sus posibilidades pedagógicas, estructuras, vocabulario, funciones comunicativas empleadas así como las dificultades encontradas tras su aplicación en el aula. Por ejemplo, en una obra como *The Barber of Almeria* para 3º ESO un matrimonio español busca trabajo en una peluquería de Canadá. El desconocimiento de la lengua y del oficio provocará una serie de situaciones cómicas donde el enfrentamiento cultural forma también parte central. La idea principal del autor persigue encontrar un nexo de unión entre el contexto local y el país de lengua extranjera. Los contenidos cercanos a la cultura almeriense así como el acento propio de la zona (El Ejido, Almeria, 1993) fueron los elementos básicos del proceso creativo que se realiza de forma conjunta entre profesor y alumnos. Este tipo de obras bilingües permite un primer acercamiento al aprendizaje del inglés desde el teatro. Debemos ser conscientes de que una obra de teatro completa en lengua extranjera necesita de unos estadios previos sobre todo a nivel de primaria y secundaria. La lengua materna se convierte en hilo conductor de la comunicación intercultural y, por otro lado, permite el aprendizaje del español para los alumnos extranjeros de nuestras aulas. De este modo, tenemos en cuenta la coexistencia de lenguas y culturas utilizando el teatro como medio de expresión cultural.

3. Conclusiones.

El teatro ofrece la posibilidad de enseñar una lengua extranjera dentro de un contexto vivo, que se acerca al uso diario de la lengua enseñada, además de contar con el elemento activo que supone la representación. La puesta en escena de las obras analizadas pone de manifiesto el éxito de la aplicación didáctica de las técnicas teatrales. Los objetivos de aprendizaje se obtienen de forma efectiva pero más allá del conocimiento puramente lingüístico, fomenta la motivación intrínseca del alumno así como facilita la comprensión, el

afecto y la cooperación entre profesores y alumnos. No debemos olvidar que el aspecto humano en la formación de nuestros estudiantes supone el mayor reto para todo docente y el teatro, de forma evidente, favorece el diálogo y la formación en valores.

En este momento de cambio y de apertura a Europa en el que nos encontramos, podríamos encontrar la gran oportunidad para eliminar el concepto de clase tradicional con pupitres fijos que atomizan, inmovilizan e individualizan a los alumnos (Varela, 1991: 53). El carácter abierto que implica la metodología CLIL nos ofrece la oportunidad de explotar recursos novedosos con el objetivo fundamental de integrar contenido y lengua de un modo significativo para el alumno. El recurso teatral permite de forma clara una visualización y personalización del contenido por parte de cada estudiante que probablemente no sea comparable a ninguna otra actividad que podamos diseñar. Los diferentes contextos sociolingüísticos que se plantean permiten una asimilación casi natural de la profundización en el uso del lenguaje y el vocabulario. Como apunta Mehisto et al.: “as the new vocabulary and discourse patterns are being used in a highly meaningful context they are more likely to become embedded in long-term memory” (2008: 220).

El teatro supone una ruptura con la concepción jerárquica de profesor/alumno y otorga prioridad al movimiento y la libertad de expresión. El presente trabajo se ha propuesto demostrar cómo las estrategias pedagógicas del teatro tienen cabida como complemento a la clase tradicional en la formación integral del alumno y proponer este recurso como solución práctica y efectiva en el desarrollo de competencias adecuadas al Marco Común Europeo. Las posibilidades ilimitadas que nos ofrece un género tan olvidado como el teatro ya sólo se encuentran en la creatividad del profesor.

Bibliografía

- Allen, John. 1979. *Drama in Schools: Its Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Costa, F. y M. Mariani. 2007. “Drama and CLIL”. En Marsh, D. et al. (eds). *Diverse Contexts-Converging Goals: CLIL in Europe*. Peter Lang: Frankfurt. 299-308.
- Fuertes, C. 1983. *El enfoque comunicativo en la escuela. Una nueva orientación para la enseñanza del inglés*. Madrid: Edi-6.
- Gibbons, P. 2002. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- González Díaz, L. 1987. *El Teatro. Necesidad humana y proyección sociocultural*. Madrid: Ed. Popular.
- Marsh, D. ed. 2002. *CLIL/EMILE- The European Dimension: Acts, Trends and Foresight Potential Public Services*. Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Mehisto, Peeter et al. 2008. *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Moate, J. 2010. “The Integrated Nature of CLIL: A sociocultural perspective”. *International Research Journal* 1, 3, 38-45.
- Robinson, K. (ed). 1980. *Exploring Theatre and Education*. London: Heinemann.
- Smith, S. 1984. *The Theatre Arts and the Teaching of Second Languages*. London: Addison-Wesley.
- Torres Núñez, J. J. 1995. *Teatro inglés para estudiantes españoles. Cuatro proyectos andaluces con instrucciones para su puesta en escena*. Almería: Universidad de Almería.
- Valera, J. y F. Álvarez-Uría. 1991. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Wessels, C. 1987. *Drama*. Oxford: Oxford University Press.

Susana Nicolás Román es Ayudante Doctor en el Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Almería. Su investigación se centra en el teatro inglés contemporáneo, la aplicación del teatro como recurso en el ámbito CLIL y en el aprendizaje autónomo (e-PEL) de la lengua inglesa. Forma parte de varios grupos de innovación docente donde desarrolla actividades TIC a nivel de grado y máster así como la creación de material CLIL para Secundaria y Universidad. De entre sus últimas publicaciones destacan: “La aplicación del Portfolio Europeo de las lenguas en la adquisición de la competencia plurilingüe en el entorno universitario” con coautora Ana Fe Gil Serra en *La investigación en didáctica de la lengua y la literatura: Situación actual y perspectivas de futuro*. Madrid: SEDLL, 2011 (pp.915-922); “When Violence on Stage becomes Real: *My Name is Rachel Corrie*” en *Journal of Literature and Art Studies* 1 (1), 2011 (pp. 79-82); “Madres de la Guerra: locura y resistencia en *Jackets* de Edward Bond” en *Cuaderno Internacional de Estudios Humanísticos* 13, 2010 (pp. 60-67). snroman@ual.es

Recibido 2-6-2011 / Versión revisada aceptada 25-2-2012

CLIL AND COOPERATIVE LEARNING

María Rosario Pastor Martínez
Profesora de Educación Primaria

Resumen

El propósito de este artículo es el de analizar la eficacia del Aprendizaje Cooperativo como metodología de aprendizaje en el aula de lengua extranjera, dentro del enfoque metodológico AICLE. La primera parte de este artículo está basada en investigación y documentación sobre literatura relacionada con el enfoque metodológico AICLE y el Aprendizaje Cooperativo. La segunda parte de esta reseña refleja los resultados obtenidos en un proyecto de investigación llevado a cabo en un aula de educación primaria, donde se han cohesionado dichas disciplinas.

Palabras clave: Multilingüe, cooperar, 4Cs curriculum, Zona de Desarrollo Próximo, andamiaje, refuerzo positivo.

Abstract

The purpose of this study has been to analyze the effectiveness of Cooperative learning methodology in foreign language classrooms that undertake CLIL approach. The preliminary information presented in this article has been gathered through literature review and research done in relation to CLIL methodological approach and Cooperative learning. The second part of this paper deals with the implementation of the research project and the subsequent study of this teaching practice carried out in a primary school.

Key words: Multilingual, cooperate, 4Cs curriculum, Zone of Proximal Development, scaffolding, positive feedback.

INTRODUCTION

The main goal of this study was essentially to improve my teaching practice through the use of modern methodology. I am always looking for new as well as proven methods of instruction in order to introduce subjects and contents to students in the most appealing and effective way, in the foreign language classroom. In addition to that, another factor that I always want to fulfill in my teaching practice is to develop social abilities. I strongly support the idea of the inclusive school where all the children “fit in” regardless of their social class, or personal background. Since I have the feeling that nowadays in our society, despite the fact that physical barriers are coming down, I can’t help feeling that each day children are more and more isolated from the rest of the world.

All things considered, cooperative learning seemed to match perfectly with my educational expectations. It is a methodology that helps children to grow in a “real context” atmosphere. They have to live in a society where they need to work with different people from different backgrounds and do this while growing as part of a whole but a personal commitment and individual accountability to make it work. Secondly, I have to develop this within the English class where contents are taught in a foreign language, with children that have different levels of proficiency in the foreign language. Thus, the implementation of cooperative activities in a CLIL classroom implies some challenging hypothesis that I wanted to answer: Is cooperative learning as effective and beneficial as it is supposed to be? Would it work in a CLIL context?

I.1. DEFINITION: WHAT IS CLIL?

“Content and Language Integrated Learning (CLIL) is a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language. That is, there is a focus not only on content, and not only on language” (Coyle, Hood and Marsh 2010:1).

The term CLIL, appeared in Europe in the nineties, as the last and successful methodological approach to language teaching, with the main goal of developing proficiency in both the non-language subject and the language itself. In France the combination of content and language learning is known is termed EMILE, in Germany, it is called CLILig, whereas in Spain, it is named AICLE. CLIL is a blend of language and content education. It derives some theories and practice from different teaching methods such as content-based language teaching or English as an additional language (EAL). However, the main characteristic of CLIL methodological approach is that it is content-led, which shifts from previous teaching approaches (Coyle et al. 2010). Achieving this two-fold aims call for the development of a special approach to teaching in that the non-language subject is not taught in a foreign language but with and through a foreign language (Euridyce 2006:8).

Furthermore, it calls for a more integrated approach to both teaching and learning, this requires special thought and change in the educational system: how is it organized in the curriculum, the methods, the target language, as well as the official time devoted to it. All these elements should be taken into consideration as they widely vary, according to our educational context and necessities. In any case, “It is hoped that the solid foundations of CLIL will contribute to the improvement of the processes of teaching-learning languages that our multilingual aspirations require” (Muñoz 2007:25).

I.2. HISTORY-BACKGROUND

Instruction in an additional language is nothing new. Indeed, education through a foreign language is an old practice that dates back to ancient Roman, when Romans conquered the Greek lands. Being conscious of the richness of this culture, Romans decided to educate their children in Greek, for them to be able to learn and acquire the language as well as the culture of the Greeks (Coyle et al. 2010). Afterwards, the first experience of integrating language and content were developed during the seventies and the eighties, in Canada through immersion programs as well as in North America through content-based teaching programs.

The European Union has strongly promoted the acquisition of linguistic diversity amongst European citizens. This has been a crucial element when planning the European unification. In this sense, during the nineties, these linguistic needs lead to the launch of new experimental methods in foreign language teaching. The main goal was addressed to help European Union citizens to become proficient in three European languages, that is, were expected to develop a good command of three languages: the mother tongue and two other European languages. In 2001, the European Year of Languages, having considered a wide variety of different approaches in second language learning acquisition, CLIL is regarded as the most suitable approach to attain these language goals, as an improvement with regard to traditional methods of language teaching. As a result, CLIL is widely supported in the European Union, as it addresses successfully achieving the development of language learning goals through Multilingualism. Subsequently in May 2005, the symposium: “The Changing European Classroom: The Potential Education”, led to some final conclusions, in which schools, children and teachers, were expect to be actively involved as well as trained through CLIL approach (Euridyce 2006). In any case, nowadays, “The debate on CLIL throughout the European Union is very much

alive. Fresh initiatives to promote this still novel methodological approach will be undertaken in the years ahead, probably within the next generation of education and training programs (2007-2013)” (Eurydice 2006:9).

1.3. TAPPING INTO CLIL CONTEXTS

The implementation of CLIL as a successful educational approach into the curriculum, offers a wide range of advantages to the teaching and learning process. One of the most important benefits is the achievement of bilingual learners, that is, the students’ development of linguistic and communicative competence in L2. This implies the ability to think in different languages. Apart from that, when integrating language and content in the classroom, we are gaining hours allocated for language teaching in our school, a fact that has always been emphasized by teachers. According to Coyle et al. (2010) CLIL involves proactive responses to educational challenges. To begin with, nowadays, due to different phenomena such as globalization and immigration, we come across international classrooms, where different nationalities are mixed up. Thus, the need of developing communicative competence amongst the students is manifested. Besides, CLIL approach is flexible, and can be adapted and developed throughout different methodologies to fulfill the necessities of the schools and the students. In addition to that, CLIL is not only centered on “what” to teach, that is, syllabus, programs, goals, and so on. Content and language integrated learning, is also focused on the “how” of teaching contents. In other words, it promotes the social–constructivism as the ideal pedagogical approach to student-lead learning: “The centrality of student experience and the importance of encouraging active student learning rather than a passive reception of knowledge” (Cummins 2005:108).

Coyle et al. (2010) claim that social-constructivism gives a higher rank to social interaction where learning is not only offered by the teacher. Positive feedback may also come from diverse resources such as student’s peers, for instance. That is, students can learn from the teacher as well as from their peers, while exchanging information and being collaborative in their learning processes. From now on, the role of the teacher is that of prompter, guide and counselor while providing the student with scaffolding learning. This way they will provide learners with opportunities to develop their ZDP (Zone of Proximal Development). The term of ZDP, was introduced by Vygostky in 1978 to “describe the kind of learning which is always challenging yet potentially within reach of individual learners on the condition that the appropriate support, scaffolding and guidance are provided” (Coyle et al. 2010: 29). Another benefit is that CLIL enhances cognitive engagement of students. The key point here is to bear in mind the development of creative thinking within learning. In other words, students need to learn how to think and subsequently, utilize this knowledge to solve daily problems and challenges. All this process of developing thinking and problem solving skills can be underpinned by Bloom’s taxonomy, where the thinking processes are classified in six different categories. Additionally, the CLIL approach proposes an adapted version of Cummins’ 1984 matrix model. This new CLIL matrix pursues to balance the linguistic and cognitive demands in learners learning process, since the language level and the cognitive level of students is likely to need several adjustments during their learning processes. Finally, all these elements are gathered in the 4Cs curriculum proposed by Coyle (2010). Thus, the author claims that there are four guiding principles upon which a CLIL unit can be raised. These are; content, communication, cognition and culture.

1.4. CLIL AND COOPERATIVE LEARNIG

Although CLIL has been shown to be effective within second language acquisition, it must also be stated that the integration of content and language has been criticized and pointed out to contain disadvantages and

limitations, as well. To begin with, this new approach has been found faulty because it is thought to be mainly teacher-led. In this sense, some authors such as Dalton Puffer (2007) quoted by Casal (2008) suggests that in the CLIL context children are not provided with enough chances to practice and have conversations in the foreign language: “Simple arithmetic tell us that with 25 students in a class, if each has a say in a 50 minute lesson, their speaking time must be less than two minutes since the leader of the discussion also has to speak. It follows, by simple power of logic, that CLIL students are listeners most of the times” (Puffer 2007:11). At this point, taking into consideration all these adverse arguments towards the implementation of this methodological approach, cooperative learning could enhance the results in CLIL classrooms. Research has shown that cooperative learning may help to overcome these shortcomings in the CLIL contexts. In this sense, there have been many studies that have proven the positive results thanks to the use of cooperative techniques that have been applied during foreign language learning. Apart from these experiments, there are different theories related to teaching and learning processes that pinpoint the benefits and advantages in the fusion of content and language learning with cooperative learning. Vygostky’s socio-cultural theory, states that the dominant role of the teacher is reduced to some extent to the benefit of the learners. Hence, the students have more chances to speak and have a conversation while they are working in the group. That is, the time and the frequency of opportunities to communicate in the foreign language are increased in the cooperative group amongst teammates. Another theory that supports this union is that of Constructivism. This states that in the cooperative teams, children need to make use of language to communicate and discuss. That is, learners need to utilize language to understand and be understood, Casal (2008). All in all, one can say that teaching and learning in L2 seems to be more achievable and advantageous with the union of CLIL and Cooperative Learning. This statement, leads us to the second section of this paper that relates to Cooperative Learning methodology.

II. DEFINITION: WHAT IS COOPERATIVE LEARNING?

Cooperative learning has been largely outlined by several authors with numerous approaches. In general terms, we can define it as a methodology where children are working in small groups with individual and team accountability. Children take advantage of interaction: they learn as much as possible while acquiring skills to work in groups. This promotes self-learning as well as high levels of achievement. The concept of cooperative learning involves children working together to accomplish a shared goal, and it is this sense of interdependence that motivates group members to help and support each other’s endeavors. Johnson and Johnson (2003) claim that this methodology of working implies grouping children in heterogeneous teams of four to six members each, where differences are established among children in relation to their gender, level of curricular competence, performance and output, amongst others, Gillies (2007). The main idea is the achievement of a common goal, through the use of both individual and collaborative work. Learners need to work together to achieve their aims, and they do this by performing different roles within their group. The basic premise is that individual success is as important as group success, and the first is not achieved without the second. Hence, children will learn to work in an interdependent community.

II.1. COOPERATIVE CLASSROOM: TYPES OF LEARNING STRUCTURES

Johnson and Johnson (1978) quoted by Pujolàs (2004), establish that there are different categories in learning structures, depending on the children's expectations and the ultimate aims of the classroom. Thus, we can distinguish between three main categories of learning structure:

Learning Structure	Individualistic	Competitive	Cooperative
Sub-structure Of the activity	- Individual work, not competitive. - There is no group work - Collaborative help is unusual	- Individual and competitive work. - Group work is rejected. - Collaborative help has no sense.	- Individual and cooperative work. - Group working is essential and collaborative help is promoted.
Sub-structure of the reward	- The student achieves his/her goals regardless of whether the class group accomplishes the goals or not.	- The student achieves his/her goals, only when the rest of the class does not reach them.	- The student achieves his/her goals only when the rest of the group reaches them.
Sub-structure Of the authority	- The teaching and learning process and the curriculum management is developed by the teacher, who does not care about class interaction.	- The teaching and learning process and the curriculum management is developed by the teacher, who may promote competition amongst the students or not.	- The teacher shares with the class the teaching and learning process as well as the curriculum management. S/he promotes the class interaction.

Adapted from Pujolàs (2009) (Original text in Spanish)

II.2. IMPLEMENTATION: LITTLE COMMUNITY OF LEARNING

The philosophy of a cooperative group is: "In the inclusive school, everybody fits in". Rodriguez (2000), "Everyone learns from everyone" Pujolàs (2009:138). In this sense, there are three essential conditions for the members of the group to be part of this "little community of learning": protagonism, active participation and cooperation. Thus, cooperative work is not about grouping children that will be dealing with an activity, as traditional groups are established in the classroom to perform temporary tasks. Within cooperative classrooms, the teams are authentic communities where each individual child is an essential element who performs an indispensable role in their society. On the other hand, the application of the cooperative learning in the classroom may not be regarded as an easy task by some teachers, overall at the beginning of the process when planning it.. Nevertheless, if we want to be successful in any single activity in our teaching

practice, time for classroom management and organization are always required. Hence, planning for cooperative learning is as well.

According to Pujolàs (2004), there are several points to take into account when implementing cooperative learning in the classroom. Thus, we should start to introduce it little by little with one or two sessions in a week. We should start with some dynamics for the students to get used to work cooperatively and acquire team spirit. Additionally, we should arrange the group properly while making the roles of the members of the team clear from the very first day. The author proposes the following sequence as an example of an advisable pattern to introduce this new methodology in the classroom.

To start with, we could make use of some techniques for the students to develop positive attitudes and willingness towards group work in the class. The group's internal management, that is, the roles and the different functions of the members, the team's notebook, plans and objectives, internal evaluation, etc. All these elements need to be explained clearly and internalized by the children. Next, the performance of the techniques. The students are going to deal with the content of the didactic unit, working together in their base group. That is, using some of the techniques proposed in the cooperative methodology as a new way to study and work in the class. Finally, we should always keep assessment in mind. During the whole process of developing the tasks, the teacher should assess the individual performance of the students using different resources, such as observation, keeping notes in a diary, recording the students' performances, portfolios, etc. In addition to this, peer-assessment and self-assessment should be used as well.

III. THE SCIENTIFIC ACTION: THE RESEARCH PROJECT

III.1. DATA COLLECTION

The data collection has been gathered in a Primary school in Year four class, during different sessions, in the science classroom through a CLIL didactic unit. In relation to the type of data collected, this was taken from two main sources. Initially, information was collected through direct observation and informal interviews with children. This was done by talking with the children while working on the tasks, at different stages while developing the activities. This process was addressed to obtain information about their impressions and feelings towards the activities proposed in the sessions. Secondly, further information was collected through different resources and techniques included in a CLIL didactic unit.

The gathering methods used in the research project for the collection of the data, that are included in the didactic unit, were obtained through cooperative learning methodology within CLIL approach. On the one hand, the input collected through cooperative learning was obtained using two of the main representative techniques within this methodology; Jigsaw and TGT (Team-Games-Tournaments). These techniques were performed through different classroom arrangements and grouping as well as the tasks that were taken the form of fact-file, and scrapbooks. Additionally, other methods that were carried out in this CLIL didactic unit are: oral presentations, self, peer, cooperative assessment, as well a teacher assessment tests. In general terms, these cooperative techniques were applied within CLIL context, that is, through a CLIL didactic unit.

III.2. THE FINDINGS

In general terms, it can be stated that the final results of the experiment were quite positive. To begin with, from the analysis done through direct observation and the informal interviews to children, I could proclaim that they loved working in cooperative groups and learn through the foreign language.

In addition to that, the implementation of the cooperative learning techniques were very effective. This can be stated from the analysis of the techniques implemented, thus, we can deduce some positive aspects. To begin with, I could observe the positive development of the students' English skills developed through the cooperative techniques worked out during the different sessions. What is more, the oral presentation task -which sometimes can be quite hard for some learners- was quite positive and welcome. During the presentations, I was absolutely amazed with how naturally and easily they spoke in front of the class. Although, they were allowed to read the information from the paper gathered, some of the children did not need it, as they told me: "I am not going to read the paper, I am going to say it without reading the paper". Some of those that were not delighted with the idea of talking in front of the classroom were willing to do it when they were able to do the presentation with their group instead of doing it alone.

In relation to the cooperative group's internal development, although this was their first experience in working as a cooperative team, I could observe how they were absolutely enthusiastic with the activities for several reasons. First, they were mixed with their peers and they love it, consequently, they were absolutely disposed to work in groups. In the first session, they were arranged in groups of experts - they love this expression "I am in a group of experts". In the second session, they were arranged in base teams. In both cases learners seemed to be more confident when they were not "alone" performing a task, in the team they had a feeling of being part of a group, their group. I explained to them that they should help each other and that no one was able to "win" or "finish first", until all the members of the group had finished the tasks properly, and this was individuals and the group responsibility. Second, they found the activities easier and achievable, when they could work together. They told me, "I like it, because I can ask my teammates to help me, when I don't understand the activity, and where we still do not know how to do it, "we" can ask the teacher". In other words; they felt more secure and confident when they realize that "they were not the only ones who did not know what to do". Within the team, they felt reassured and more willing to work together to achieve the goal. These findings go in hand, with one of the main cooperative learning foundations: learning helping each other. Another element from cooperative learning grouping that has been effective is group role distribution.

This occurred naturally. When working in their team base, in the second session, most of the groups organized their roles from the very first moment, e.g. "Pablo you can color the map, I will write the provinces, ok?". In this sense, One could observe that all the class knew each other. They knew their talents quite well and their "drawbacks" and this was reflected when assigning their duties according to their capabilities. Yet there were some children that needed more "teacher's guidance" with the role distribution. This happened when two "natural leaders" were in the same group. This was the perfect situation to teach them that is the whole group who has the last say in discussions. On the other hand, the filling in of the assessment tests was a very fruitful resource as well. Children find their teammates' opinion quite interesting and gave positive feedback about their work. The negative aspects took the form of: "you can do this better by..." or "your work is really good, and can be improved this way...". What is more, they were really interested in knowing how to improve their work. I definitely noticed that when children obtain positive

feedback from their peers and teacher, in a proper way, they feel more willing and encouraged to improve their performances.

To sum up, from the analysis of the results obtained through different methods of data gathering, I can state that the implementation of the cooperative techniques developed within the CLIL context, was successful and effective for the children and their learning process. What is more, they expressed their willingness to continue to work in groups cooperatively.

III.3. THE ACTION PLAN

In relation to future actions into the planning and implementation of cooperative methods within the CLIL classroom, there are some elements that I would like highlight, as I have realized that they are essential for the activities' success. On the one hand, I have become aware of the importance of giving clear and concise instructions to children. This may sound obvious, but it is essential. We need to keep it short and simple. Additionally, when possible we should provide them with examples of the tasks. For instance, when working with the scrap book, we provide them with one sample for them to gain a visual of the final result. Besides, we need to make sure of children instruction comprehension, asking them to explain things or give us examples in relation to the task. On the other hand, another key issue to successful teaching in cooperative learning sessions is planning. When everything is planned to the last detail, the session is usually developed quite well in the classroom. Yet I have to admit that cooperative learning and CLIL didactic units' planning are not exempt of work. It is true that it takes time and effort on the part of the teacher. Finally positive feedback is another key aspects in children' success.

IV. CONCLUSIONS

I firmly believe that whether we want to achieve high levels of motivation in our students and success in our teaching practice, we need to work hard to provide our students with new proposals in their learning. When planning through CLIL contexts, some changes should be done, thus, the traditional units of works based on grammar and contents should be transformed into a different teaching/learning approach. In the same way, a blueprint through cooperative learning should be developed carefully, that is, there are many elements that should be modified such as pedagogical approach, curricular syllabus, and organizational factors, amongst others. In addition to this, the language teacher and the content teacher should be coordinated, not only for curricular reasons, but also for the positive effects on learners' instruction. However, one may come across with colleagues reluctant to any change in their syllabus, and what is more, the language teachers might be expected to "adapt" their practice to the content teacher educational programme. In this sense, I have a strong conviction that the implementation of new methodological resources, such as cooperative learning and the CLIL approach, has little to do in schools if educational members are not engaged with the idea of retraining themselves and their teaching methods.

Taking into consideration all these essential aspects, I strongly believe that this new way of planning can be effectively integrated in the foreign language classroom and all the students' needs would be covered. In other words, this combination of methodological approach is effective and attainable, provides children with beneficial results in their learning processes.

In my view, classrooms are miniature learning communities. I have always established this parallelism: the classroom is the society where children grow and learn in the same way as we, adults, do it in our

community. This has both its drawbacks and its benefits. Consequently, we need to teach our children not only contents and subjects, but also how to express and communicate with each other, since this is crucial in their personal evolution. Thus, according to European Union, CLIL seems to be the best scenario to deal with this linguistic necessity. Subsequently, language teachers should take this new approach into consideration, and the common pathways of learning that it proposes to foreign language teaching and learning. On the other hand, this community of learning, as aforementioned, is not perfect totally. This miniature society has the same drawbacks that “real life” implies, and children need to learn how to cope with obstacles, that without any doubt will arise. “Unfortunately” we are just human beings, that is, we are not perfect: we have talents and drawbacks. Learning is like life: a process where making mistakes is the most common way of learning. Consequently, it is essential to instruct children to be tolerant when making mistakes and controlling their frustration. Thus, we should show them that this is common, as I said before, we are just humans. We have just been aware of our talents and drawbacks, focusing on ameliorating the first, while overcoming the latter.

As Howard Gardner (1993) claimed in his theory about human intelligences: all of us have several capacities developed in different levels of proficiency. The point is to focus on promoting them. In this sense, cooperative methods, seem to offer an ideal framework, since it provides learners with the opportunity of working together while taking into consideration their different necessities and paces of learning. Additionally, students when working together, learn to respect their differences while helping each other to achieve their common goals in learning. Furthermore, as tested in this experience, positive feedback and praise are basic elements of learning. In this sense, I have always believed that the more you expect of your students, the more you get of them. In summary, I must admit that in this experience I have just dealt with is “the tip of the iceberg”. Nevertheless, it has been worthy enough to stimulate me to forge ahead and to investigate in depth within this methodological approach. All in all, the blend of both: CLIL and cooperative learning, appears to be the perfect combination, since deep down they are focused on the same goals: to be able to live together while communicating and learning from each other and to, in turn, make the world a better place to live in.

REFERENCES

- Casal, S. (2005): *Enseñanza del Inglés. Aplicaciones del aprendizaje cooperativo*. (Ed.) Abecedario. Badajoz.
- Casal, S. (2008): “Cooperative Learning in CLIL contexts: Ways to improve students’ competences in the foreign Language classroom”. Available at: <http://www.soniacasal.wordpress.com> (accessed 10 April 2010)
- Coyle, D.; Hood, P.; Marsh, D. (2010): *CLIL Content and Language Integrated Learning*. (Ed.). New York: Cambridge University Press.
- Eurydice Report (2006) “Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe”. European Commission. Available on line at <http://www.eurydice.org/index.html> (accessed 15 March 2010)
- Gardner, H. (1993): *Inteligencias múltiples: The theory in practice*. New York. Basic Books.
- Gillies, Robyn M. (2007): *Cooperative Learning: Integrating theory and practice*. (Ed.) Sage Publications. Los Angeles.
- Johson, D.W. and R.T. Johson (1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. (Ed.) Paidós. Buenos Aires.
- Pujolàs, P. (2009): *Nueve ideas clave: El Aprendizaje Cooperativo*. (Ed.). Graó. Barcelona.
- Pujolàs, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes*. (Ed.) Graó. Barcelona.
- Pujolàs, P. (2001): *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. (Ed.) Algibe.
- Muñoz, C. (2007): *CLIL: some Thoughts on its Psycholinguistic Principles*. Revista Española de Linguistic Aplicada. Vol. Extra1, 2007. pgs.17-27

María Rosario Pastor Martínez es Maestra de Educación Primaria con especialidad en Lengua Extranjera – Inglés y Lengua Extranjera -Francés. Ha realizado el Master Oficial en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Alcalá, obteniendo la especialidad en “Teaching through English in Bilingual Schools”. Interesada en todo lo relacionado en la enseñanza de idiomas, ha impartido clases de Secciones Europeas de Francés, y actualmente se encuentra impartiendo clases de inglés en un centro de Secciones Europeas, compaginando su trabajo como maestra de Educación Primaria, con estudios sobre Educación Multilingüe, metodología CLIL, Synthetic Phonics y Aprendizaje Cooperativo.